



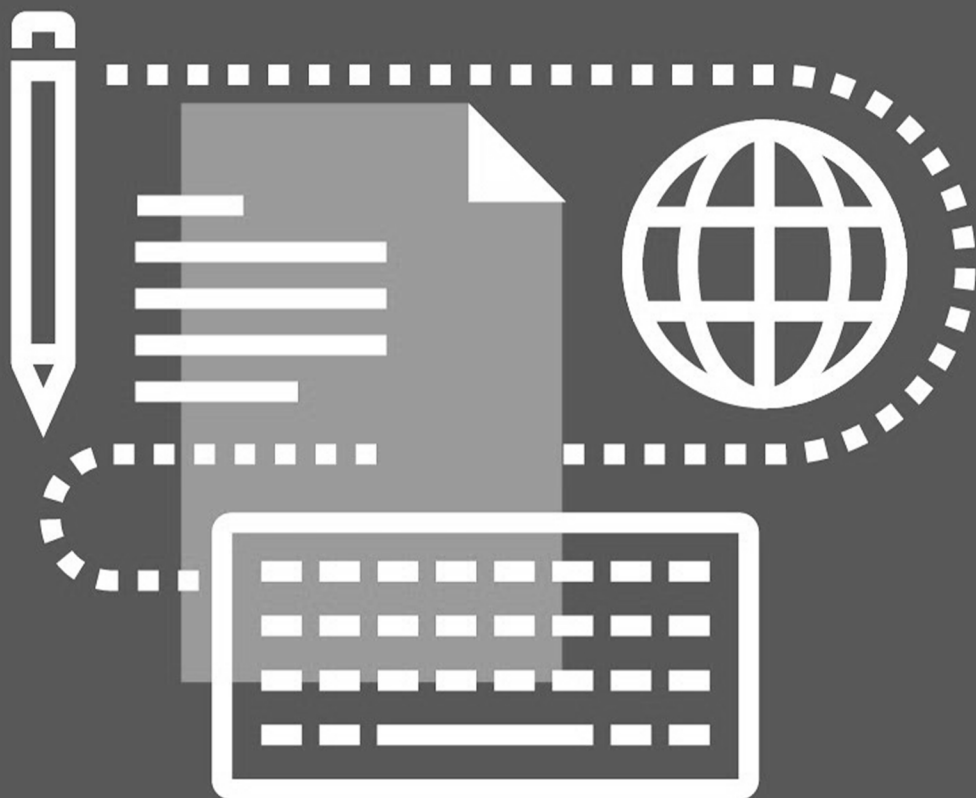
EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

8

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)


Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

8

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado

8

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 8 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-286-9

DOI 10.22533/at.ed.869201208

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O oitavo volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as diferentes problemáticas educacionais.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns a Educação.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BRINQUEDO DE MIRITI COMO RECURSO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ILHA PARAMAJÓ	
Jonata da Trindade Ferreira Maria do Socorro Fonseca Rodrigues José Francisco da Silva Costa Manoel Carlos Guimarães da Silva Ana Paula Trindade de Freitas Benezade Barreto da Trindade Maria da Trindade Rodrigues de Sarges Jhonys Benek Rodrigues de Sarges João Batista Santos de Sarges Maria Flaviana Couto da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8692012081	
CAPÍTULO 2	17
RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL LEILA DE FÁTIMA ALVAREZ CASSAB - PEIXINHO SONHADOR: OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR	
Solange Santos Ferreira dos Reis Maria Elena Mangiolardo Mariño Silvia Ferreira Mendes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8692012082	
CAPÍTULO 3	24
TEXTO LITERÁRIO: TECENDO FIOS INTERDISCIPLINARES	
Verônica Maria de Araújo Pontes André de Araújo Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.8692012083	
CAPÍTULO 4	36
VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PRESENTES NO FILME TAPETE VERMELHO	
Rannya Maygia de Melo Duarte Francisca Verônica Pereira Moreira Jonatas Queiroga Guimarães Silvânia Lúcia de Araújo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8692012084	
CAPÍTULO 5	45
A AVENTURA DE APRENDER A LER E ESCREVER EM <i>UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA</i>	
Josenildo Oliveira de Morais	
DOI 10.22533/at.ed.8692012085	
CAPÍTULO 6	57
RESPONSIVIDADE E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Jannayna Maria Nobre Sombra Risleide Rosa Freire de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.8692012086	

CAPÍTULO 7	69
TRIBOS URBANAS: UMA OFICINA INTERDISCIPLINAR NO CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA BARREIRAS BAHIA	
Eliane da Silva Nunes Laisa Macedo Brandão	
DOI 10.22533/at.ed.8692012087	
CAPÍTULO 8	78
A REELABORAÇÃO SOCIOCULTURAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ATIKUM	
Édila Bianca Monfardini Borges Valney Dias Rigonato	
DOI 10.22533/at.ed.8692012088	
CAPÍTULO 9	94
A ESCOLA SÃO JOÃO DO TAUAPE	
Juscelino Chaves Sales	
DOI 10.22533/at.ed.8692012089	
CAPÍTULO 10	98
(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE	
Evanileide Patrícia Lima Figueira Elianeth Dias Kanthack Hernandez	
DOI 10.22533/at.ed.86920120810	
CAPÍTULO 11	106
A SENSIBILIDADE DO OLHAR DA CRIANÇA	
Miramar Oliveira da Silva Araújo Leila Mara da Silva Viana	
DOI 10.22533/at.ed.86920120811	
CAPÍTULO 12	116
ENSINO DE CARTOGRAFIA E A BNCC EM SALA DE AULA	
Ricardo Acácio de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.86920120812	
CAPÍTULO 13	122
AUTORIA NA ESCOLA: A VOZ DO GRÊMIO NA WEB RÁDIO ESCOLAR	
Arisnaldo Adriano da Cunha Fabrícia Cristiane Guckert Cláudio de Musacchio	
DOI 10.22533/at.ed.86920120813	
CAPÍTULO 14	133
DESENHO INFANTIL: UNIVERSO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS	
Maria Auxiliadora Alves Arrais Barbosa Angélica Aparecida da Silva Marta de Oliveira Carvalho Fábio Santos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.86920120814	

CAPÍTULO 15	139
A UTILIZAÇÃO DE PROPOSTAS SENSORIAIS E DE MOVIMENTO NAS AULAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Juliana Boff Aramayo Cruz Camile Tatiane de Oliveira Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.86920120815	
CAPÍTULO 16	148
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA VIVÊNCIA ESCOLAR NA PROVÍNCIA DE YUNNAN, CHINA	
Ismete Ahmeti Germana Ponce de Leon Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.86920120816	
CAPÍTULO 17	162
EDUCAÇÃO INFANTIL: PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO COM EQUIDADE	
Denise Bueno da Silva Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.86920120817	
CAPÍTULO 18	167
AMIZADE NA ESCOLA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Izabela Dellangelica Carvalho de Oliveira Jussara Cristina Barboza Tortella	
DOI 10.22533/at.ed.86920120818	
CAPÍTULO 19	180
O COLORIR COMO OBJETO DE ENSINO, UMA BREVE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Ana Julia Zainun Laura Cunha Hanitzsch Ana Paula Pacheco Moraes Maturana	
DOI 10.22533/at.ed.86920120819	
CAPÍTULO 20	188
INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Cristina Rolim Wolffenbüttel Sita Mara Lopes Sant'Anna	
DOI 10.22533/at.ed.86920120820	
CAPÍTULO 21	197
REFORMULAÇÕES DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES MUNICIPAIS	
Francieli Axman Tavares Duarte Antonio Carlos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.86920120821	
SOBRE O ORGANIZADOR	205
ÍNDICE REMISSIVO	206

BRINQUEDO DE MIRITI COMO RECURSO DIDÁTICO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ILHA PARAMAJÓ

Data de aceite: 03/08/2020

Jonata da Trindade Ferreira

UVA- universidade Vale do Acaraú

Abaetetuba- Pará

<http://lattes.cnpq.br/9989063385152987>

Maria do Socorro Fonseca Rodrigues

UVA- universidade Vale do Acaraú

Belém- Pará

José Francisco da Silva Costa

UFPA

Abaetetuba- Pará

<http://lattes.cnpq.br/9492719731740641>

Manoel Carlos Guimarães da Silva

UFPA

Abaetetuba-Pará

<http://lattes.cnpq.br/9376598617093001>

Ana Paula Trindade de Freitas

UVA- universidade Vale do Acaraú

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/5839564325949356>

Benezade Barreto da Trindade

FLATED (2011)

Abaetetuba-Pará

<http://lattes.cnpq.br/5042657901074152>

Maria da Trindade Rodrigues de Sarges

UFPA

Abaetetuba-Pará

<http://lattes.cnpq.br/7415587556314364>

Jhonys Benek Rodrigues de Sarges

Faculdade Ipiranga

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/3018412527317477>

João Batista Santos de Sarges

Instituto Superior de Teologia Aplicada, INTA,

Brasil

Abaetetuba-Pará

<http://lattes.cnpq.br/8590134907480697>

Maria Flaviana Couto da Silva

UFPA

Belém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/8553614755764402>

RESUMO: A presente pesquisa desenvolveu o tema “Brinquedo de Miriti como recurso de aprendizagem no Ensino Fundamental, oportunizando a análise, interpretação e visualização da cultura do miriti como recurso didático no processo ensino-aprendizagem, das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Abaetetuba. Os dados obtidos através do corpo docente, na observação e aplicação das práticas pedagógicas vivenciadas possibilitaram a abordagem qualitativa do trabalho. O objeto cultural é manuseado pelo aluno, com as práticas repassadas de pais para filhos na observância do fazer tradicional.

Professores da cidade de Asilhas levam material para a sala de aula e como os alunos confeccionam brinquedos ligados à realidade cotidiana que produzem textos, constroem palavras e aprofundam conhecimentos sobre o surgimento desta arte, o espaço de onde é retirado, pratica cálculos de tempo de plantio e colheita e os recursos necessários à produção. Dessa forma o brinquedo de miriti é usado na contextualização didático-pedagógica, além de sua importância como fator de geração de emprego e renda. Os docentes trabalham, interagindo na construção de conhecimentos, que qualificam e ampliam a cultura do miriti. Suas dificuldades ficam por conta da falta de materiais de apoio, não fornecidos pelo órgão gestor e de transporte para que os alunos participem de eventos ligados a cultura.

PALAVRAS-CHAVE: cultura, miriti, aprendizagem, contextualização.

ABSTRACT: This research developed the theme “Miriti Toy as a learning resource in Elementary School, providing the opportunity to analyze, interpret and visualize the culture of miriti as a didactic resource in the teaching-learning process, from the initial grades of Elementary School in the municipality of Abaetetuba. data obtained through the teaching staff, in the observation and application of the pedagogical practices experienced, enabled the qualitative approach of the work. The cultural object is handled by the student, with the practices passed on from parents to children in the observance of traditional doing. take the material to the classroom and with students make toys linked to everyday reality that produce texts, build words and deepen knowledge about the emergence of this art, the space from which it is taken, practices calculations of planting and harvesting time and the resources necessary for production. Thus, the miriti toy is used in the didactic-pedagogical context, in addition to its importance as a factor in generating employment and income. Teachers work, interacting in the construction knowledge, which qualifies and expands the culture of the miriti. Their difficulties are due to the lack of support materials, not provided by the governing body and transportation for students to participate in events related to culture.

KEYWORDS: culture, miriti, learning, contextualization.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta temática referente à “Brinquedo de Miriti: Recurso de Aprendizagem Escolar no Ensino Fundamental” apresentada na pesquisa, justifica-se pela necessidade de compreender e divulgar a prática do uso do brinquedo de miriti, como recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem do Município de Abaetetuba. Para responder questionamentos de investigação quanto aos pontos levantados nas questões que o nortearam, o trabalho efetivou-se com estudos teóricos, coleta e análise de dados observados na prática pedagógica.

A interligação da cultura local com os pressupostos teóricos oportunizou a identificação da forma como a vivência do povo, seus costumes, a história mesclada de saber cotidiano, repassados informalmente de pais para filhos, aprofunda o conhecimento de aspectos

naturais, sociais e pedagógicos que fazem parte do dia-a-dia dos ribeiros e cidadãos de Abaetetuba. No caso do miriti que forma o conjunto artístico sociocultural e econômico, uma vez que o trabalho do artesão ultrapassou as fronteiras e é hoje fator de geração de emprego e renda, garantindo a melhoria da qualidade de vida de famílias e comerciantes.

A impressão positiva-negativas, com ênfase a realidade vivenciada desde a infância, como se parte da vida fosse. São análises de resultados que abordam aspectos de valorização cultural, de aplicações teóricas de conhecimentos muitas vezes distantes de profissionais cuja formação restringe-se a cursos de nível médio. No entanto na prática, a sabedora popular arraigada aos costumes, transcende as teorias e se apresenta de forma plena.

São escolas localizadas nos mais longínquos sítios, improvisadas ou não, mas que sofrem o mesmo mal de tantas outras: o descaso de governantes a tentativa do “uso” politiquero partidário de pessoas, espaços e recursos com o objetivo de vitória nas urnas. E durante quatro anos esquecem. No entanto, são famílias, alunos, professores, funcionários, artesãos, povo, os verdadeiros vitoriosos quando conseguem superar problemas e mostrar resultados que envaidecem pelas conquistas e superação dos obstáculos. São na verdade, “homens e mulheres fortes e valentes”.

2 | A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Levar o aluno a construir o protagonismo educacional, com certeza, é a grande meta do professor em sala de aula. Muito comum no contexto educacional, as indagações constantes de como promover um aprendizado significativo por parte dos alunos, têm tomado atenção de professores, coordenação e pesquisadores. A partir da teoria de Ausubel¹ (1978), essas inquietações passaram a serem respondidas de maneira eficiente e concreta. De maneira simples, resume MOREIRA (2006, p. 38) o que vem a ser a aprendizagem significativa: “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”.

Nesse mesmo sentido Bida e Carneiro de Paula (2008), destacam que Ausubel afirmou que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos já presentes nas experiências de aprendizado anteriores e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno sabe. Ao postular mecanismos de explicação dos processos psicológicos de aprendizagem humana, Ausubel criou a

1. Pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) nascido em Nova York, nos Estados Unidos, Ausubel era filho de imigrantes judeus. Seu interesse pela forma como ocorre a aprendizagem é resultado do sofrimento que ele passou nas escolas norte-americanas. A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Quando sua teoria foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém.

teoria cognitiva de aprendizagem significativa em oposição a uma aprendizagem por memorização. Para isso, formulou sua proposta dispondo conceitos importantes que inspiram uma profunda reflexão sobre o que é ensinar e aprender, particularmente em contextos escolares, de sala de aula, em que a aprendizagem verbal embora não seja exclusiva, é no mínimo dominante.

O grande salto de Ausubel em relação às outras teorias de cunho construtivista foi ter testado e comprovado que tanto a aprendizagem por descoberta quanto por recepção podem ser significativa ou memorística, contrariando assim, a defesa de outros cognitivistas, ao conceberem que para a aprendizagem ser significativa, esta precisa ser sempre por descoberta, seja essa autônoma – defendida por Piaget – ou mediada – defendida por Vygotsky (MOREIRA, 2006).

Então, do ponto de vista ausubeliano a aprendizagem por recepção é aquela em que uma informação é dada ao aprendiz por meio de aulas do tipo expositiva e o sentido que esse aprendiz dará a essa informação poderá ser significativo ou memorístico. Nesse sentido, Ausubel (2003) justifica:

[...] que reflete o novo interesse para com a aprendizagem por recepção significativa através de um ensino expositivo e de materiais de instrução apropriados, tem sido o declínio das abordagens da 'aprendizagem pela descoberta', da 'aprendizagem processual', da 'aprendizagem pela investigação', etc. Esta última tendência tem sido acompanhada por uma vaga de interesses pelos fatores epistemológicos da aprendizagem. (AUSUBEL, 2003, p. 16)

Mesmo explicando de forma fundamentada e testada a importância de sua proposta, os termos 'aquisição', 'retenção' e 'recepção' utilizados por Ausubel (2003), receberam, embora sem nenhuma justificativa plausível, muitas críticas, ao pressuporem que estes remetem a ideias de instrução e de aprendizagem por memorização, por meio de abordagens passivas, autoritárias e mecânicas. Contudo, a proposta ausubeliana tem em conta todas as variáveis relevantes que afetam a aprendizagem significativa, se incluído também, a aprendizagem por descoberta.

Além disso, a abordagem cognitiva da aprendizagem escolar e da aquisição, retenção e organização de conhecimentos na estrutura cognitiva do aprendiz, implicam num contexto de aprendizagem significativo, com a utilização de material de aprendizagem verbal potencialmente significativo. Portanto, a aprendizagem significativa (HOWE, 1972) por recepção não é um processo passivo, ao contrário, é, essencialmente, um processo ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz (BIDA e CARNEIRA, 2008).

2.1 Estrutura Cognitiva

Ausubel (2003) definiu a estrutura cognitiva como sendo uma área do cérebro humano onde são adquiridas, armazenadas e organizadas as ideias de forma hierárquica. Sendo esta, única em cada indivíduo, assim, “[...] todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (AUSUBEL, 2003, p. 1).

Para Ausubel (2003), a estrutura cognitiva de cada indivíduo é como uma rede conceitual extremamente organizada e hierarquizada, conforme o grau de abstração – parte de um todo – e de generalização – do geral para as partes. É o espaço em que as várias ideias se concatenam de acordo com a relação que se estabelece entre elas. É nesta estrutura que se ancoram e se reordenam novos conceitos e ideias que o indivíduo vai progressivamente internalizando e aprendendo.

Ausubel (2003, p. 142) destaca que:

[...] os conceitos e as proposições adquirem os significados e são armazenados hierarquicamente (não linearmente) na memória, sendo relacionados, de formas semânticas (nem associativas, nem sintáticas) particulares, a ideias particulares numa estrutura cognitiva hierarquicamente organizada, com significados estáveis e explícitos; e o processo de retenção dos mesmos não implica manter uma relação essencialmente sintática ou associativa com uma rede proposicional, mas antes manter a dissociabilidade desses significados em relação a significados mais gerais e inclusivos das ideias estabelecidas na estrutura cognitiva que os assimila de forma semântica.

Para melhor conotar a citação acima, imaginem que um lençol de retalhos seja a estrutura cognitiva de alguém e que, inicialmente esse lençol tenha apenas um retalho, depois novos retalhos são agregados ao primeiro e, assim sucessivamente, até que o lençol fique no tamanho desejado. Agora interprete que a estrutura cognitiva – lençol tinha em sua base um conceito – primeiro retalho (conhecimento prévio), foi-se acrescentando novos retalhos – novos conceitos (novas informações), de forma sequencial foram pregados um conceito ao outro – estabelecendo relações entre os conceitos, havendo uma ampliação na estrutura cognitiva – o lençol acabado.

Como pode ser observado na analogia feita acima, na perspectiva ausubeliana, a estrutura cognitiva é tida como dinâmica e está em constante modificação em virtude das diversas experiências e aprendizados que cada ser humano tem. Tal processo não ocorre de forma automática, ou seja, não é suficiente apenas uma nova ideia para mudar toda a estrutura cognitiva de uma pessoa. O que faz uma estrutura cognitiva ser rica, não é a quantidade de conceitos que está disposta e sim, o requinte das relações estabelecidas nela.

Para explicar a ocorrência dos processos cognitivos de um aprendiz, Ausubel (2003) utiliza as palavras ideias âncoras ou subsunçores, conceitos, proposições e organizadores avançados. Ideias âncoras ou subsunçores são conceitos que o aprendiz dispõe previamente em sua estrutura cognitiva, servindo para ancorar ou subsumir novas ideias lançadas na estrutura cognitiva. Portanto, durante uma aprendizagem:

[...] o teor e a substância distintas de uma ideia apreendida e subsumida de forma significativa é, no início, dissociável da ideia ancorada (subsunçora), perdendo gradualmente a dissociabilidade e sendo, por fim, completamente assimilada pelo significado mais geral do subsunçor mais estável e inclusivo. (AUSUBEL, 2003, p. 44).

Percebe-se que ideias âncoras ou subsunçores referem-se aos conceitos prévios que o aprendiz já possui em sua estrutura cognitiva e que possuem relação com o conteúdo

novo a ser apreendido. Para isso, é necessário que estes conceitos existentes na estrutura cognitiva ajudem a ancorar ou subsumir uma nova ideia, de forma a estabelecer relação com o novo material a ser apreendido. Por exemplo, gato, cachorro e boi são subsunçores para se entender o conceito de mamíferos, mas papagaio, embora seja um conceito já existente para determinada pessoa, não se trata, neste caso, de um subsunçor, pelo menos não para o conceito de mamífero. Mas poderá sê-lo para galinha ou pato (BIDA e CARNEIRA, 2008). O uso de conceitos, na teoria ausubeliana, se justifica por sua abordagem considerar que:

[...] os seres humanos interpretam a experiência perceptual em termos de conceitos próprios de suas estruturas cognitivas e que os conceitos constituem a “matéria-prima” tanto para a aprendizagem receptiva como para a generalização das proposições para a solução de problemas. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 72).

Assim, percebe-se que a essência do mundo é formada de conceitos, e não de objetos, eventos e situações e que, os conceitos consistem nas abstrações das características essenciais que são comuns a uma determinada categoria de objetos, eventos ou fenômenos. Dessa forma, no percurso da aquisição de conceitos, estes se tornam progressivamente menos ou mais globais e difusos, centrando-se principalmente nas características essenciais predominantes. Sendo assim, cada indivíduo dará sentidos denotativos ou conotativos para um dado conceito que pode ser concreto ou abstrato. Para o entendimento acerca das proposições, é preciso saber que estas por sua vez:

“[...] são descrições da realidade criadas pelo homem, e estas descrições mudam periodicamente à medida que seus conceitos ou suas proposições se alteram ou são rejeitados” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 75).

Portanto, a construção de proposições é alicerçada pelos conceitos estabelecidos, já que estas servem para descrevê-los.

2.2 Utilização do brinquedo de miriti como recurso ditático significativo

O planejamento escolar exige tempo, dedicação e flexibilidade na execução. As ações pedagógicas necessitam de recursos que auxiliam o processo ensino aprendizagem, facilitando a atuação, tanto aos educadores quando ao educando como agente de transformação e fixação do conhecimento, pois estes são componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação do aluno.

Os componentes de ensino ou componentes pedagógicos são o professor, o diretor, o supervisor, os livros, os mapas, os objetos físicos... Tais recursos favorecem a aquisição, a assimilação e a fixação de conhecimento ao aluno e ao professor, a facilitação do processo ensinar – aprender. Os objetivos de tais recursos usados adequadamente, devem: Motivar os alunos; Favorecer o processo de desenvolvimento da observação; Aproximar o aluno da sua própria realidade; Visualizar os conteúdos da aprendizagem; Favorece informações e dados; Permitir a fixação da aprendizagem; Ilustrar nações

abstratas e desenvolver a experimentação concreta.

Considerando os aspectos e estágios do desenvolvimento psíquico, na concepção piagetiana, as funções maturativas do indivíduo, proporcionam a aquisição de conhecimentos, responsável pela noção que se tem do mundo e de si mesmo; o pensamento lógico evolui desde os reflexos, que constituem a mais primitiva ação do homem sobre o mundo, até o pensamento operatório, próprio do adulto inteligente; a organização da realidade, desde o estado de indiferença entre o “eu” e o mundo, até as percepções complexas e a construção de conceitos. Também, de suma importância, desenvolve-se, paralelamente, a função da representação quando o objeto, acontecimento ou pessoa apresenta um “significado” qualquer, usando um “significante” (palavra, gesto, desenho, através da imitação, do jogo, da linguagem e da imagem mental), que ao lado das funções afetivas, constituem o motor do desenvolvimento cognitivo.

Analisando, do ponto de vista da relação com o outro, distingue etapas que vão desde a anomia, (ausência de regras morais que limitam o que é permitido fazer); a heteronímia, (regras impostas pelo outro) e a autonomia moral. Sobre as funções do conhecimento (cognação) Piaget realizou maior parte de seus estudos e suas aplicações práticas na educação têm origem principalmente, nestes estudos. Considera também os períodos de desenvolvimento, dotados de características bem definidas que apresentam estruturas qualitativamente diferente e preparam o indivíduo para o estágio seguinte.

Assim, a criança no estágio de operações concretas, por exemplo, apresenta uma estrutura mental que tem suas origens no período pré-operatório, que lhe permite realizar operações ou ações interiorizáveis como embrionárias da capacidade de raciocínio hipotético-dedutivo, que é próprio do estágio seguinte. Optando por utilizar a nomenclatura piagetiana, citamos os referidos estágios (**Tabela 1**).

Tipos de Estágios	Idade de ocorrência
Sensório motor	De 0 a 18 ou 24 meses; aproximadamente
Simbólico	Aproximadamente de 2 a 6 anos;
Operacional concreto	Cerca de 7 anos até aproximadamente 11/12 anos;
Operacional abstrato	A partir de cerca de 11/12 anos.

Tabela 1: Idade de ocorrência em que acontecem os tipos de estágios

Fonte: Própria dos autores.

Com base nas observações teóricas evidenciadas, o uso do miriti como recurso didático é de relevante valor, na educação, pois a criança, em todas as fases do desenvolvimento, convive e utiliza—se deste fator cultural de Abaetetuba. Participa com os pais do plantio, da colheita, do beneficiamento em forma de alimento, na compra e venda dos produtos derivados, desde a folha, utilizados na cobertura de casas, dos troncos para

construção de assoalhos, pontes e tendais, além de portas e janelas.

Os professores das localidades ribeirinhas, carentes de material didático e na maioria dos casos, atuando em escolas improvisadas, passaram a usar o miriti para criação dos recursos necessários. É oportuno dizer que os alunos, dependendo da faixa etária, participam de todas as fases, cortando, lixando, montando, pintando. Como exemplo, cita-se alguns, com as respectivas características, que em nada ficam a dever aos correlatos industrializados.

2.3 Bloco lógico, dominó, baralhos e estratégias

O Bloco lógico representa um material constituído por 48 peças, cujos atributos são: forma (quadrado, triângulo, retângulo e círculo); cor (amarelo, vermelho, azul); tamanho (grande, pequeno, maior, menor); espessura: (grosso-fino). São utilizados em atividades de classificação, seriação, introdução das noções elementares da contagem numérica, na teoria dos conjuntos (união, interseção, etc.).

O jogo de dominó, adaptado a qualquer conteúdo, das disciplinas: ortografia, operações matemáticas, ciências... é só o professor usar a imaginação e fazer as adaptações que jugarem necessárias. Tem objetivos de: Fixar conteúdos; Avaliar; Introduzir regras e limites entre o ganhar e o perder e Trabalhar conceitos matemáticos das quatro operações.

Em duplas, as crianças cortam os pedaços de miriti em retângulos de aproximadamente 6X4 cm, recortando-os e dividindo-os ao meio com traço. Um dos elementos da dupla pode colocar de um lado os nomes dos estados e o outro colocará os nomes das capitais. Seguem-se cinco modelos de dominó: estudos sociais, adição, subtração, divisão, multiplicação, ortografia.

Os baralhos oferecem grande diversidade de jogos com os quais podemos atingir objetivos psicopedagógicos, ampliados a partir de sua preparação e confecção. Podemos utilizar principalmente para os conteúdos de matemática em diferentes fases, com objetivo de: Introduzir conceitos numéricos; Trabalhar relação; Desenvolver o raciocínio lógico; Trabalhar operações matemáticas; Exercitar a coordenação motora fina; cálculo mental; regras e limites e retas e área do retângulo.

Quanto as estratégias, pode-se aplicar a alunos de terceira e quarta séries, pode-se trabalhar a área do retângulo para que dividam os pedaços de miriti formando as cartas. Para os menores deve ser dado o miriti riscado para que eles cortem, e os pré-escolares receberão as cartas já cortadas. Um dos lados da carta deverá ter estampa escolhida pela criança, igual para todas as cartas. Os numerais poderão ser recortados de revistas e colados. Com a régua a criança desenhará e pintará figuras relativas ao numeral de cada carta. Para os pré-escolares, pode ser feito com os numerais até 10 e o jogo pode ser simplificado (**Tabela 1**). Para os maiores, aumenta-se o nível de dificuldades e joga-se: Porco Rouba-monte, Ganha o maior, Rimas e Poupança; é possível a elaboração

de novos jogos em que as regras são criadas com as crianças, determinando o tipo de baralho que é necessário.

Tipos de Jogos	Faixa Etária	Objetivos
Porco Rouba –Monte	6 a 8 anos	Desenvolver a coordenação motora. Fixar atenção, memória e concentração. Estimular a competitividade e colaboração. Trabalhar conceitos numéricos.
Ganha O Maior		Desenvolve a atenção, o raciocínio lógico e trabalha com os conceitos matemáticos de tamanho, quantidade, além de exercitar mentalmente as operações matemáticas.
Rimas	7 anos	Observar percepção visual e auditiva Desenvolver atenção, memória raciocínio e concentração Estimular atitudes de cooperação e competição
Poupança	7 e 8 anos	Desenvolver o raciocínio logico matemático Introduzir conceitos matemáticos Trabalhar operações de adição e subtração Desenvolver coordenação motora Reconhecer e utilizar moedas

Tabela 2: Jogos e objetivos de acordo com a faixa etária infantil

Para o Jogo de Porco Rouba-Monte, As crianças, divididas em grupos definem tarefas para a confecção do material, que consiste em riscar e cortar o miriti no tamanho das cartas. Por fim, cabe ao professor (a) determinar os números e as figuras que devem ser desenhadas. Um baralho original pode servir de modelo para que as crianças contem e descubram as características de cada carta para montar a seu baralho de forma semelhante

De um monte de cartas, são distribuídas para cada participante, que deverá formar pares com cartas iguais. Caso não ocorra a coincidência, a criança poderá retirar uma carta do monte até que forme um par. Formando um ou mais pares, deverá colocá-las sobre a mesa, fazendo um monte virado com a figura para cima. Se algum outro participante tiver mais cartas semelhantes à que está em cima da pilha do companheiro, toma o monte para si. Assim prossegue o jogo até que todas as cartas do baralho terminem e um só jogador fique com todo o monte.

Ganha o Maior, o jogo desenvolve a atenção, o raciocínio lógico e trabalha com os conceitos matemáticos de tamanho, quantidade, além de exercitar mentalmente as operações matemáticas. Os números do baralho poderão ser adaptados ao momento educativo, e este amplia conforme o desenvolvimento do aprendizado da classe. A confecção é adaptada ao conteúdo que esteja sendo dado. O número de cartas e os números nelas contidos podem ser dados de acordo com o conhecimento do aprendiz, servindo tanto para fixação quanto para avaliação.

Nas Rimas, Com a classe dividida em dois grupos, entrega-se a cada grupo uma folha com várias figuras para que pintem, recortem e coleem em cartolinas, formando pequenas cartas. Depois de prontas, cada criança deverá ter lápis e papel em mãos. Uma criança de cada grupo retira do monte uma carta e mostra a todos. Em um minuto

o grupo adversário deverá encontrar três palavras que rimem com a da figura mostrada. Se o grupo adversário conseguir, ganha um ponto; caso contrário o outro grupo poderá mostrar suas rimas e ficará com o ponto.

Para cada jogo conhecido como poupança, divide-se o miriti em trinta cartas iguais, nas quais são desenhadas as figuras de moedas; para isto são utilizados moldes circulares e escritos os números, da seguinte forma: Sete cartas de um centavo, Sete cartas de cinco centavos, Sete cartas de dez centavos; Sete cartas de cinquenta centavos e Quatro cartas de um real

Todas as cartas são distribuídas pelos participantes. Cada jogador põe suas cartas numa pilha à sua frente, votadas para baixo. Quando chega a vez, retira uma carta: se for um real, coloca-o na poupança; caso contrário deixa-a virada para cima sobre a mesa. O próximo a jogar faz o mesmo; caso não tire um real, soma a carta da mesa com a sua, e se o resultado der um real, coloca as cartas na poupança, caso contrário, deixe também a sua sobre a mesa e assim sucessivamente, até que todos terminem suas cartas. Vence quem tiver mais dinheiro na poupança.

2.4 Cultura do miriti e componente curricular

O contexto escolar é composto por uma dinâmica e complexa da realidade. O que nos impulsiona desenvolver ações permanentes e contínuas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino (FREIRE, 2007). Considerando este aspecto, o planejamento é o eixo que articula o trabalho desenvolvido no ambiente escolar por todos os envolvidos no educativo. O planejamento escolar diz respeito à vida dos sujeitos, pois currículo não se restringe apenas a conteúdos, mas é a própria dinâmica que flui no contexto, articulando com todos os elementos que dela fazem parte.

Segundo este procedimento passou-se a observar e investigar a “Proposta Curricular’ do Ensino Fundamental da 1º à 4º série do Município de Abaetetuba, para identificar o uso pedagógico da cultura do miriti. Ressalta-se a não inclusão na proposta, mas observou-se ao realizar os estágios de maneira abrangente e total, que a Instituição faz uso do recurso através de articulações didáticas com as necessidades e peculiaridades das turmas. Além disso, com já frisado, é proposta, e à medida que o educador desenvolve práticas pedagógicas, atentando-se para detalhes de conteúdo, referentes às áreas de conhecimento, realizando observações gradativas para construir e reconstruir aprendizagens através do respeito mútuo, valorizando conhecimentos anteriores, visto que se encontram inseridos em contexto privilegiado, cercados por uma cultura rica que estimula a aquisição de conhecimentos.

O currículo das instituições do município valoriza a cultura do miriti com adaptações pluralizadas, ou seja, proporciona atividades articuladoras, facilitando o conhecimento amplo, de forma construtiva, no que diz respeito à educação. O objetivo é segundo a

Proposta Curricular “ Proporcionar ao aluno, no decorrer do no letivo, a identificação de diferentes tipos de linguagens, estabelecendo relação entre os conhecimentos do seu cotidiano e adaptando-os aos conteúdos bimestrais”.

É necessário lembrar os procedimentos avaliativos, que estão integrados no processo educativo como meio pelo qual o professor, analisa, reflete, questiona, as dificuldades e os avanços da criança. Três aspectos são essenciais para a pratica pedagógica e para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar: observação, registro, planejamento. Estes aspectos possibilitam ao professor encaminhar metodologicamente a ações que culminam em avaliação dos resultados para repensar a prática pedagógica voltada á valorização cultural em que o aluno está inserido.

Diante das observações, afirmações e concretizações torna-se necessário comentar a propostas que valoriza o uso da cultura popular como componente curricular, já que no município de Abaetetuba está conectado categoricamente ao uso do miriti, de suma importância para os ribeirinhos que através da arte mantém e ampliam as condições de captação de recursos em eventos, conhecidos internacionalmente. Além do mais, os educadores têm a possibilidade de projetar- se e vincular conteúdos que facilitam o aprendizado de forma satisfatória e agradável, melhorando suas práticas e aprendendo com os alunos: “Ninguém deixa de aprender se tiver a possibilidade de melhorar a sua qualidade de vida, assim como ninguém morre de fome, se houver alimento a seu alcance”, segundo Içami Tiba.

Com isso, reflete-se que a aprendizagem depende de cada um de nós, das possibilidades de partilha dos conhecimentos e da capacidade de nos expormos a eles, tornando positivos os resultados, pois “Um mestre, ao ultrapassar a função de transmitir um conteúdo programático, ensina ao aluno um estilo de vida que enobrece sua alma”. (Içami Tiba, 2003 pág. 65)

2.5 Dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas

A discussão sobre o conhecimento escolar pressupõe, na maioria das vezes em que é realizada, uma tomada de posições em relação ao que se entende por construção de conhecimentos, principalmente pelas dificuldades encontradas na realização de atividades pedagógicas que facilitam a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, há diferentes caminhos a serem seguidos, partindo da realidade em que o aprendiz está inserido, ou seja, da valorização cultural e social.

O mundo passa por uma revolução tecnológica, com resultados positivos e negativos: as mudanças conjunturais afetam a sociedade como um todo. No bojo deste processo de mudanças, as inovações radicais da tecnologia produzem transformações profundas na organização social, no trabalho e na vida cotidiana. O nível de especialização tecnológica deixa o homem incapaz de resolver seus próprios problemas, tem sua vida controlada através de bancos de dados, sem sequer ter consciência deste fato. É subjugado

pelo aparato tecnológico, capaz de destruir a humanidade em poucas horas. Por outro lado, o poder das comunicações aproxima os povos, diminui distâncias e torna a vida mais “fácil”. No entanto, os alunos, usuários da mídia, em que as imagens são repassadas sem censuras, de forma prazerosa e o ser humano é levado ao infinito mundo, por vezes real, por vezes imaginárias. Sabemos que, na realidade educacional dos pequenos centros urbanos o acesso aos meios inovadores é limitado, quando não, inexistente. Grandes e inevitáveis dificuldades para realizar trabalhos pedagógicos, com uso de multimeios por desinteresse político, pela falta ou desvio de recursos financeiros, afetam de maneira negativa a capacitação de profissionais e a aquisição de equipamentos.

O município de Abaetetuba depende de verbas bimestrais para atender as escolas das ilhas, que adaptam as práticas pedagógicas aos poucos recursos disponibilizados pela Secretaria de Educação, lançando mão de reciclagens e de materiais disponíveis na natureza (miriti) para realizar a construção de conhecimentos sociais, culturais, acadêmicos, sendo este um dos meios facilitadores da aprendizagem e do ensino. Maria Tereza Nidelcoff diz que:

A escola tem que ajudar a criança para que, em seu processo de crescimento, ela vá compreendendo a realidade que a cerca e nela se vá localizando lúcida e criativamente. Este processo a inicia na realidade imediata, com o meio: aprende a VER, para em seguida estender seu olhar na direção de horizontes mais largos (Nidelcoff, 1985, p. 11).

Com base nessa afirmação, concordou-se que o meio influencia na formação do cidadão e este deve ser preparado e vinculado às necessidades individuais. Vale ressaltar que se percebeu a dificuldade para realizar atividades decorrentes da falta de materiais didáticos auxiliares da prática docente, um dos fatores de grandes polêmicas contra o órgão do sistema, por não priorizar o ensino através de novas metodologias que possam realmente construir. Dessa forma detectou-se, que os objetivos encontrados na proposta curricular são subjetivos: construir, priorizar, conduzir, investir em todos os âmbitos educacionais.

Além disso, os professores não usam a cultura do miriti de maneira total por causa da falta de complemento, ou seja, materiais como: tintas variadas para pintar os brinquedos de Miriti, pincéis, estiletes (opcional) para fazer o corte mais flácido, grossuras, molas para montá-los e principalmente a falta de curso de capacitação aos docentes. Estes deveriam receber mais atenção e acompanhamentos já que, estão incluídas na proposta curricular a adaptação e vinculação dos conteúdos programáticos com a cultura do miriti. Lembrando que os professores trabalham com esse produto, mas não da maneira que deveria ser. No entanto é sugestivo e prazeroso por causa do interesse das crianças, mas percebeu-se a falta de ideias dos educadores quase defasadas. Assim também acontece com outros materiais que a escola recebe através do MEC, que os educadores sentem dificuldades para o uso correto. Cláudio de Moura e Castro repassa

que: “Convém entender que o professor precisa conhecer e aprender a usar os materiais estruturados que a escola recebe...”

Sugere que os professores querem materiais com os quais se sintam confortáveis (só vai acontecer se forem preparados para usá-los). Com isso reflete-se as necessidades de serem capacitados para desenvolver melhor as necessidades, diminuindo os problemas encontrados no decorrer da jornada educativa.

Assim, perante determinados fatos concretizados, nas observações, percebeu-se as distâncias do objetivo esperado, em contraste com a proposta curricular emitida pelo órgão do Sistema Central, SEMEC. A grande dificuldade para realizar as atividades pedagógicas é falta de materiais didáticos citados anteriormente, que dificulta a articulação da metodologia usada pelo educando da instituição. É necessário que haja um acompanhamento mais diversificado por conta da SEMEC, para fornecer subsídio. No entanto a grande contribuição dos professores é articular de maneira construtiva os conteúdos com a cultura do miriti, ressaltando que falta o órgão cumprir com o que está pautado: “Comer alimenta o corpo de energia enquanto aprender alimenta a alma de saber” (Tiba, 2003, p.33).

2.6 Divulgação da cultura do miriti pela escola

Ensinar é transmitir o que se sabe a quem quer saber. É dividir a sabedoria alcançada anteriormente, divulgar conhecimentos, alcançar objetivos positivos, que possam colaborar na construção de uma sociedade que precisa de auxílios teóricos e práticos, repassando aos alunos, os anseios necessários na sua integração social e valorização cultural.

Diante dessa afirmação e com base nas experiências vivenciadas durante o período de estágios supervisionados, percebeu-se a cultura do miriti como componente auxiliar no ensino aprendizagem, manuseado pelos professores e alunos de forma prazerosa compreendendo a parte pelo todo e não sofrendo impactos desastrosos. Piaget repassamos que “para que a criança aprenda é necessário que ela compreenda”. Isto é válido não só para aprendizagem de ciências e de matemática, mas de todas as áreas do conhecimento. Um professor que está procurando desenvolver criança inteligente não pode se contentar com a simples formação de automatismos, mas o educador deve procurar melhorar as práticas pedagógicas para construir e formar cidadãos críticos e construtores na sociedade.

Vale ressaltar que, a cultura do miriti é valorizada. Entretanto os professores buscam relacionar os conteúdos, já mencionados em outro tópico, mas, que não há divulgação desse trabalho (cultural) de maneira aplicada, onde outras instituições possam estar conhecendo e adaptando ao contexto escolar, valorizando a cultura do município. Os educadores ainda não tiveram a oportunidade que receber cursos de capacitação para trabalhar com esse material. A responsável da escola argumentou-nos que “A instituição trabalha com a cultura do miriti, de forma minúscula, pois os investimentos do órgão do

sistema SEMEC da Prefeitura, não são suficientes para abarcar com as necessidades de materiais complementares: tinta, cola, pincéis etc.” Assim não há como realizar um trabalho com divulgação ficando restrito às quatro paredes (na sala de aula).

Diante dessa observação, percebeu-se que a cultura do miriti é muito importante na escola, para ajudar os alunos a entender e aprender os conteúdos repassados. Torna-se necessário a aplicação em outras escolas, para conhecer essas práticas. Para isso acontecer precisa-se de divulgação do uso da cultura do miriti como recurso pedagógico no município.

Portanto, o trabalho pedagógico com cultura do miriti é necessário para direcionar conhecimentos que possam conduzir o aluno a uma aprendizagem concreta e construtiva na teoria e prática. Para isso acontecer, é necessário que os educadores explorem a cultura, com divulgação de feiras onde os alunos produzam e exponham materiais referentes a cada disciplina, relacionados aos conteúdos curriculares de maneira a construir conhecimentos, e mostrar que com esses objetos o aluno aprende e valoriza seu meio.

2.7 Reflexos da cultura do miriti no cotidiano escolar

No decorrer da efetivação da pesquisa, observou-se, de maneira prática, a aplicação de teorias que embasaram o curso de Pedagogia. Pode-se perceber até de maneira inconsciente, as influências no trabalho dos professores, quando junto com os alunos confeccionam materiais de apoio, alicerçados em conhecimentos interdisciplinares, justapostos ao cotidiano escolar. Percebe-se, nas tarefas, a preocupação com as aquisições anteriores de cada faixa etária, bem como de aprimoramento de conhecimento adquiridos de maneira assistemática, na família e na comunidade. Os alunos são estimulados a conhecer, comparar, escolher, emitir opiniões, perguntar, comentar, com base no vivenciado, o que lhe será útil no exercício da cidadania.

Além do que o conhecimento da cultura popular aprofunda e mantém viva a essências das origens de costumes que hoje são fator de geração de emprego e renda e, extrapolando objetivos originários, é utilizado de forma lúdica como recursos facilitadores do processo ensino aprendizagem. Vale caracterizar, ainda o esforço dos professores, na viabilização e enfrentamento de problemas pedagógicos ao usar o miriti como alternativa facilitadora na aplicação de práticas pedagógicas, muitas vezes sem conhecimento teórico. Assim, de forma geral, a utilidade do brinquedo de miriti como recurso didático configura-se de grande relevância no Ensino Fundamental de Abaetetuba.

3 | CONCLUSÃO

Resultado de amplo estudo do objeto da pesquisa, “Brinquedo de Miriti: Recurso de

Aprendizagem no Ensino Fundamental”, a principal lição (e são muitas) relaciona-se à maneira despojada e alegre com que a comunidade participou, demonstrando interesse na efetivação do trabalho. Ficou patente o esforço em propiciar condições de mostrar na Academia que o saber e o fazer dependem de esforço, determinação e criatividade.

As conclusões deste, de maneira positiva, estão ligadas à forma de como trabalhar conteúdos programáticos na relação com o cotidiano, facilitando de forma interdisciplinar, a produção do conhecimento. São exemplos práticos de elaboração de textos, cálculos matemáticos, estudo da relação homem-natureza, valorização da cultura popular, sem saudosismos, atualizada como a sociedade o é, ou pelo menos deveria ser. Cultivar a essência do saber popular, que na verdade dá origem à ciência, como fonte de observação, análise e formulação de conceitos e princípios. A aplicação educacional de conhecimentos prévios, adquiridos em atividades domésticas desde a mais tenra idade, proporciona ao aluno, a facilitação e entusiasmo nas aprendizagens elaboradas, sistematizadas, pois a assimilação se completa prática e teoricamente, de acordo com Carvalho, 1993, p. 12, **“O conhecimento é uma atividade inseparável da prática social, resultando de trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio natural, social e cultural”**.

Assim, valores pedagógicos do “aprender a fazer fazendo” possibilitam ao educador, construir, com os alunos instrumentos de aprendizagem necessários. Ratifica-se que estes não se constituem em meros receptores, mas sujeitos de seu próprio desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, enfim do desenvolvimento global, condição para o pleno exercício da condição de ser cidadão. Percebe-se nas palavras de Oliveira: a confirmação de que: ...muitas são as dificuldades do se identificar e caracterizar a função política da educação no exato momento em que se desenvolve a ação especificamente pedagógica que pretende socializar o saber elaborado. Essas dificuldades, na verdade, decorrem de outra em compreender o que é especificamente pedagógico (OLIVEIRA, 1990 p. 11).

Os aspectos negativos ficam por conta de observarem-se as limitações impostas pelas distâncias entre as localidades urbanas e rurais, que dificultaram o envolvimento de maior número de escolas, alunos e professores. No entanto, fica clara a tentativa de divulgar a cultura do miriti, ainda “fechada” em sala de aula, mas a inclusão dos pressupostos legais inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e na Lei Orgânica Municipal de Abaetetuba dá a base para que sejam incluídos no Plano Municipal de Educação, assuntos, que como o miriti fazem parte da vivência dos alunos e dos profissionais.

Outro fator, já incluído no bojo do trabalho, que de maneira negativa, pode descaracterizar o esforço para preservação da cultura, observado nos profissionais, alunos e famílias, é o descaso pela educação do povo. As dificuldades na aplicação de recursos como o miriti, são, na verdade a falta de materiais complementares, como tinta, lixa, pincel e outros, utilizados no acabamento das peças.

Finalizando, levantaram-se propostas subsidiadas nas observações e vivências

durante a elaboração do trabalho, colaborando para que não se perca o esforço da comunidade, por conta de interesses opostos às necessidades educacionais e culturais da população de Abaetetuba. A estas, se junta o empenho do grupo envolvido, no sentido de fazer valer os postulados legais e pedagógicos para a efetivação dos resultados aqui expostos: Intensificar o uso do miriti e de outros recursos naturais, no desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares; Elaborar projetos que envolvam órgãos como SEBRAE, SEMEC, SECULT, para apoio técnico e financeiro que viabilizem a participação de estudantes e professores em eventos locais, regionais e estaduais; Promover feiras interescolares, por polo, e em parceria com governo e comunidade, apresentar e discutir o uso do miriti como recurso pedagógico no Ensino Fundamental e capacitar professores para a confecção e uso de brinquedos de como recurso auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. Tradução de Educational psychology, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana , 1980.

BIDA, Gislene Lossnitz. CARNEIRO DE PAULA, Gilma Maria. Artigo científico: **A importância da aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf><http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>.

FREIRE. P. (2007). Educação como prática da liberdade. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Howe, M. J. A. (197:2) U”d.,...t.nding Schoo/ Ú!m!ing. N_ York: Hupor. Ro”” Publiahen.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA e DUARTE, Betty A e Newton. **Socialização do Saber Escolar**. Editora Autores Associados,1990

TIBA. Içam. **Ensinar aprendendo**. Editora Gente, 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL LEILA DE FÁTIMA ALVAREZ CASSAB - PEIXINHO SONHADOR: OLHAR DA GESTÃO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Solange Santos Ferreira dos Reis

EMEI Leila De Fátima Alvarez Cassab - Peixinho
Sonhador – Bauru/SP

CV: <http://lattes.cnpq.br/3476559840772580>

Maria Elena Mangiolaro Mariño

EMEI Leila De Fátima Alvarez Cassab - Peixinho
Sonhador – Bauru/SP
me-marino@bol.com.br

Silvia Ferreira Mendes da Silva

Prefeitura Municipal de Bauru – Bauru/SP
silviafms@hotmail.com

RESUMO: O presente relato descreve aspectos da ação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ligado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Bauru, que ocorre na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Leila de Fátima Alvarez Cassab - Peixinho Sonhador, em razão do trabalho compartilhado entre gestora escolar, estagiários bolsistas e professoras formadoras, cuja experiência vem sendo considerada bem sucedida, percebeu-se, que essa política pública trará maior valorização da formação docente, devido ao trabalho integrado entre professora

formadora, estagiário bolsista e a adesão da equipe escolar. As reflexões e análises foram ancoradas e alinhadas a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, a fim de subsidiar a discussão desta temática. Percebemos também, que o intercâmbio de conhecimentos e a aproximação entre Educação superior e Educação básica, antecipam as experiências formativas para os futuros pedagogos e atuais estagiários bolsistas, como também, potencializa a formação em serviço das professoras formadoras e equipe escolar empenhada em traduzir os interesses, expectativas e possibilidades da cultura escolar em benefício da iniciação à docência.

PALAVRAS CHAVE: Formação. Docência. Educação Infantil.

EXPERIENCE REPORT: MUNICIPAL
SCHOOL OF CHILD EDUCATION LEILA DE
FÁTIMA ALVAREZ CASSAB – PEIXINHO
SONHADOR: SCHOOL MANAGEMENT
LOOKING

ABSTRACT: This report describes aspects of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) action, connected to Universidade Estadual Paulista (UNESP) Bauru, that occurs at the Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Leila de Fátima Alvarez Cassab

– Peixinho Sonhador, due to the work shared between school manager, scholarship interns and teacher educators, whose experience has been considered successful, it was realized that this public policy will bring greater value to teacher education, due to the integrated work between teacher teacher, scholarship intern and accession of the school team. The reflections and analyzes were anchored and aligned with Saviani’s Historical Critical Pedagogy, in order to support the discussion of this theme. We also realized that the exchange of knowledge and the approximation between University Education and Basic Education, anticipate the training experiences for future pedagogues and current scholarship interns, as well as enhancing “on the job training” of the educators and school staff committed to translating interests, expectations and possibilities of school culture for the benefit of teaching initiation.

KEYWORDS: Education. Teaching. Child Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação (SME), por meio do Departamento Pedagógico em parceria, com a Universidade Estadual Paulista de Bauru (UNESP), formalizaram desde o ano de 2011 a parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ligado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, numa ação integrada que articula a participação de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas nas escolas da educação básica.

A adesão da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Leila de Fátima Alvarez Cassab Peixinho Sonhador que fica situada à Av. Cruzeiro do Sul, nº 13-15, Jd. Cruzeiro do Sul, ao PIBID ocorreu em 2014. Atualmente com quarenta e quatro anos de existência e vinte e quatro servidores desempenhando as diferentes funções escolares, como se segue: uma diretora, treze professoras, duas professoras do ensino especial, uma merendeira, uma auxiliar e um cuidador totalizando vinte três funcionários e somando dezesseis estagiários bolsistas distribuídos entre as treze professoras/turmas, que reunidas totalizam duzentos e oitenta e três alunos da faixa etária entre um ano e oito meses a seis anos incompletos.

Para atender as diferentes faixas etárias o trabalho educativo com os pequenos é fundamentado teoricamente intencionalmente a fim de garantir direito ao pleno desenvolvimento, conforme orienta os documentos a seguir Lei das Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996) Proposta Municipal para a Educação Infantil (PMEI), (BAURU, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018).

Para tornar o ambiente mais saudável e produtivo a equipe elaborou democraticamente orientação sobre relacionamento para pais, funcionários e professores baseada no regimento escolar e apresenta a organização curricular e pedagógica em quadros garantir horários, deslocamentos, utilização de espaços, recursos e materiais didáticos.

Além de ofertar ambientes estruturados com jogos e aparelhos recreativos em quantidade suficiente, tamanhos e funções diferenciadas, espaços amplos externos verdes e arborizado.

As atividades propostas são mediadas por meio de brincadeiras, jogos corporais, musicais e vivências lúdicas, cujo pano de fundo é permeado por diferentes tipos e formatos de ferramentas e estratégias pedagógicas.

Para tanto, segue as informações atualizadas que representam o universo docente e discente, bem como a distribuição dos estagiários bolsistas nas com as professoras formadoras e seus subprojetos.

PERÍODO DA MANHÃ			
TURMA / IDADE	HORÁRIO	PROF FORMADORA - ALUNO BOLSISTA - PROJETO	ALUNOS
Infantil II A 2 anos	7h30 às 11h30	PROF (A) - DOIS ESTAGIARIOS BOLSISTAS (1 e 2) PROJETO: ÁGUA	15
Infantil III A 3 anos	7h30 às 11h30	PROF (B) - DOIS ESTAGIÁRIOS BOLSISTAS (3 e 4) PROJETO: PLANTAS E FLORES	20
Infantil III B e IV B 3 e 4 anos	7h30 às 11h30	PROF (C) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (5) PROJETO: CUIDADOS COM A SAÚDE	25
Infantil IV A 4 anos	7h30 às 11h30	PROF (D) - UM ESTAGIARIO BOLSISTA (6) PROJETO: HORTA	25
Infantil V A 5 anos	7h30 às 11h30	PROF (E) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (7) PROJETO: VALORES	25
Infantil V B 5 anos	7h30 às 11h30	PROF (F) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (8) PROJETO: UNIVERSO	25

Quadro 1 – Distribuição de subprojetos – manhã

Fonte: elaboração própria

PERÍODO DA TARDE			
TURMA / IDADE	HORÁRIO	PROF FORMADORA - ALUNO BOLSISTA - PROJETO	ALUNOS
Infantil II B 2 anos	13h às 17h	PROF (G) - DOIS ESTAGIÁRIOS BOLSISTAS (9 e 10) PROJETO: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL	15
Infantil III C 3 anos	13h às 17h	PROF (H) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (11) PROJETO: BICHINHOS DE JARDIM	20
Infantil III D 3 anos	13h às 17h	PROF (I) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (12) PROJETO: ÁGUA	20
Infantil IV C 4 anos	13h às 17h	PROF (J) - UM ESTAGIARIO BOLSISTA (13) PROJETO: BICHINHOS DE JARDIM	25
Infantil IV D 4 anos	13h às 17h	PROF (K) - UM ESTAGIARIO BOLSISTA (14) PROJETO: BICHINHOS DE JARDIM	25
Infantil V C 5 anos	13h às 17h	PROF (L) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (15) PROJETO: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	25
Infantil V D 5 anos	13h às 17h	PROF (M) - UM ESTÁGIARIO BOLSISTA (16) PROJETO: SERES VIVOS E NÃO VIVOS	25

Quadro 2 – Distribuição de subprojetos - tarde

Fonte: elaboração própria

O Programa aproxima a Educação Básica do Ensino Superior e se realiza, sob o desenvolvimento do currículo escolar e orientação didático pedagógica da coordenadora,

bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência, sob a inspiração da Pedagogia Histórico Crítica, onde a realidade do trabalho educativo e a apropriação de conhecimento se alimentam da reflexão teoria prática, da constituição do sujeito, sob as identidades do aluno e da escola. Para Sacristán (2000, p. 30), “[...] o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro do contexto da escola”.

Ressaltamos inicialmente algumas contribuições do PIBID, em nossa unidade escolar, tais como: formação em serviço de professoras e equipe escolar, desenvolvimento de inovadas ações pedagógicas, o repensar do currículo e da gestão escolar, bem como a integração da Educação Superior com a Educação Básica, que oxigena a cultura escolar gerando movimento formativo que envolve a escola transformando a mesma em campo de estágio.

Segundo Sacristán (2000, p. 17):

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Neste sentido, nosso objetivo é verificar, quais as contribuições do PIBID para o processo de formação da docência dos estagiários bolsistas e das professoras formadoras? Como o mesmo contribui para a melhoria da gestão democrática na escola em questão?

O programa é composto por coordenadora institucional, bolsista de supervisão e bolsista de iniciação à docência, sendo que o estagiário bolsista de iniciação à docência é a principal figura, a finalidade é enriquecer sua formação prática. É importante lembrar que ao ingressar no PIBID o bolsista tem a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que apenas o estágio regido e o exercício da profissão concedem.

Há preocupação com a melhoria contínua, como por exemplo: a melhor estratégia para mediar à descoberta dos conhecimentos pelos alunos. Nos encontros de orientação, compartilha-se saberes que são expostos pelos bolsistas e supervisores e debatidos pela coordenadora, que provoca a reflexão dos envolvidos sobre o exercício da docência.

Promovem ainda leituras de textos específicos, discutem as vivências, sobre o processo de aprendizado e as práticas inovadoras, entre outros. Segundo Vigotski (1989, p. 93): “[...] o aprendizado então é a aquisição de capacidades especializadas para pensar e agir sobre as coisas”.

Entendemos, portanto, que os encontros de orientação mensal e os cursos sobre os temas educacionais relevantes promovem discussão e articulação sobre as posturas pedagógicas críticas, momento que as mesmas são desconstruídas e reconstruídas. Tais discussões geram aperfeiçoamento pedagógico em diferentes instancias com os estagiários bolsistas, o curso de licenciatura, professoras formadoras, alunos, equipe e a comunidade escolar.

Em outras palavras, o acesso cultural depende de condições materiais e humanas e principalmente o comprometimento, do mesmo modo que afirma Saviani citando Sánchez Vásquez:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 58, apud Sánchez Vásquez, 1968, p. 206-207).

Além da importância formativa do percurso teoria e prática delineada acima pelo autor, entra em cena o encontro de geração que aproxima o diálogo e desperta a consciência do lugar que ocupam no trabalho social e na realidade educacional, devido à ação protagonista dos estagiários bolsistas com orientadas intervenções junto aos alunos, bem como a elaboração dos planos didáticos pedagógicos compartilhados com a professora formadora.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo se compõe por um relato de experiência, cujos aspectos metodológicos são pautados em delineamento do tipo exploratório e abordagem qualitativa.

Gil (2011) aponta que a pesquisa exploratória tem como objetivo desenvolver, esclarecer e produzir novos olhares para conceitos e ideias já existentes, ampliando as faces de um fato. Já a pesquisa qualitativa apresenta informações e conhecimentos científicos que não podem ser apresentados quantitativamente (MARCONI; LAKATOS, 2006).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades são discutidas e planejadas pelos estagiários bolsistas e as professoras formadoras, ambos contribuem com conhecimentos de diferentes naturezas, o foco é priorizar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, sabemos, que o processo é singular e multifacetado, não diz respeito apenas ao contexto escolar, envolve a cultura familiar, as impressões do mundo externo à escola, a leitura de mundo, entre outros aspectos, por essas razões o acompanhamento escolar produtivo da família é decisivo para o bom andamento ensino aprendizagem.

Por esse motivo, as professoras formadoras e os estagiários bolsistas, se apresentam aos pais e comentam sobre seus interesses educativos, mediante plano discutido e elaborado antecipadamente em dupla, participam em parceria das reuniões, exposições e apresentações pedagógicas com intenção de promover a participação e o interesse do aluno.

No que se refere à coleta de dados e documentação escolar há uma tradição, o acolhimento às famílias e realização de entrevistas para levantamento cultural, saúde, interesses e expectativas das mesmas em relação ao desempenho da escola, informações estas, necessárias à tarefa de seleção dos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, organização e o funcionamento escolar. Assim Nóvoa (2003) nos faz refletir:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Sendo assim, os estagiários bolsistas diante dos desafios da teoria e prática pedagógica criticam e avaliam os conhecimentos docentes, com isso, recolhem elementos para se auto avaliarem, visto que a experiência PIBID traz maior sentido e significado a profissão, reorganizando o pensamento e fortalecendo a reconstrução da teoria. É relevante para a escola estar engajada nessa ação dialética para aprimoramento da reflexão e ação constante. (GIROUX, 1986).

Entretanto, as bolsistas de supervisão de forma dialógica e democrática olham para as especificidades da escola e as exigências do Programa, investem constantemente na reorganização das condições de trabalho, visando os melhores resultados, dia após dia pesquisam os saberes necessários ao exercício da docência. Por outro lado, os estagiários os bolsistas dinamizam o clima organizacional, ampliam as suas experiências pessoais e profissionais, e a equipe escolar sente-se motivada e em formação permanente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo olhar da gestora, a julgar pelo acompanhamento das ações do PIBID pode-se afirmar que o Programa tem se revelado como uma iniciativa ímpar, no que diz respeito à possibilidade de mudança qualitativa para formação inicial teórica prática dos estagiários bolsistas do curso de pedagogia, com resultados substanciais para a qualidade da educação básica. Um espaço ainda pequeno, mais novo e promissor, o Programa tem potencial para gerar oportunidades para a nova geração que possui interesses em educação, bem como na formação docente.

Mas para produzir melhores resultados, a gestão escolar precisa administrar interesses, dar acesso aos meios, aproximar os estagiários da solução dos conflitos do cotidiano, integrar as diferentes gerações de professoras a nova geração de estagiários bolsistas em prol da socialização de conhecimentos da docência e do ensino aprendizagem.

Atualmente o PIBID se constitui como o principal programa de formação do País e visa melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura dos Institutos de Educação Superior valorizando a formação docente (GATTI, BARRETO, ANDRE; 2011).

Embora o conjunto de conhecimentos necessários à docência estar em construção, à disposição dos mesmos energiza e valoriza o chão da escola, como local de estágio e trabalho docente, registra e cumpre os projetos agendados com suas professoras formadoras, assim sendo, demonstram que o PIBID vem logrando êxito em suas metas.

REFERÊNCIAS

BAURU, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica para Educação Infantil**, fev. 2016. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/3095/Proposta-pedagogica-para-a-educacao-infantil-em-Bauru> <acesso em 08 mar, 2019>

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, São Paulo, 2011.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NOVO REGULAMENTO DO PIBID – Portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid> <Acesso em 05 mar, 2019>.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. In: VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TEXTO LITERÁRIO: TECENDO FIOS INTERDISCIPLINARES

Data de aceite: 03/08/2020

Verônica Maria de Araújo Pontes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, ampla associação UERN/UFERSA/IFRN.

Mossoró/RN

<http://lattes.cnpq.br/5868116609416027>

André de Araújo Pinheiro

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO.

Assú/RN

<http://lattes.cnpq.br/4748615017564912>

RESUMO: A leitura e o estudo do texto literário fazem sonhar, provocam reflexões, ensinam a viver, denunciam a realidade, ajudam a construir uma identidade crítica e manifestam indiscutivelmente, saberes interdisciplinares, concebendo, desde uma simples comunicação à integração mútua dos conceitos epistemológicos, terminológicos ou metódicos. No entanto, pensar seu estudo implica uma construção de teias que não se configuram apenas em um universo de pretexto, mas numa compreensão contextual. Dessa forma, neste trabalho, entendendo que a interdisciplinaridade coopera principalmente no sentido de uma poli competência, esta pesquisa,

ancorada no aporte teórico desenvolvido por Fazenda (1998; 2008), Tamanini (2018), Cosson (2009), Candido (1995; 2011), Pontes (2012) entre outros, tem como objetivo discutir práticas interdisciplinares de ensino e pesquisa partindo do estudo do texto literário, com foco na leitura de um conto de Machado de Assis, pois consideramos a relevância do autor para o contexto da literatura brasileira, além de ser um dos escritores canônicos da literatura mundial e suas obras serem atemporais. Para realizar o estudo, construímos um diálogo contextualizado do referido conto com outras disciplinas. A pesquisa se constituiu metodologicamente numa abordagem de natureza qualitativa, por meio de uma análise literária, assentando-se nos pressupostos da interdisciplinaridade e da literatura. Assim sendo, a pesquisa autoriza inferir que, o texto literário possibilita fios interdisciplinares, constatando-se que sua inserção como prática de estudo contribui para aulas de conhecimentos múltiplos e de amplos significados para o(a) estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário. Interdisciplinaridade. Ensino e pesquisa. Conto.

ABSTRACT: Reading and studying the literary text make you dream, provoke reflections, teach you how to live, denounce reality, help

to construe a critical identity and unquestionably manifest interdisciplinary knowledge, conceiving, from simple communication to the mutual integration of epistemological, terminological or methodical. However, thinking about your study implies the construction of webs that are not just a pretext universe, but a contextual understanding. Thus, in this work, understanding that interdisciplinarity cooperates mainly in the sense of a multi-competence, this research, anchored in the theoretical support developed by Fazenda (1998; 2008), Tamanini (2018), Cosson (2009), Candido (1995; 2011), Pontes (2012) among others, aims to discuss interdisciplinary teaching and research practices based on the study of the literary text, focusing on reading a short story by Machado de Assis, as we consider the relevance of the author to the context of Brazilian literature, besides being one of the canonical writers of world literature and his works are timeless. To carry out the study, we built a contextualized dialogue of the referred tale with other disciplines. The research was methodologically constituted in a qualitative approach, through a literary analysis, based on the assumptions of interdisciplinarity and literature. Therefore, the research authorizes to infer that, the literary text allows interdisciplinary threads, verifying that its insertion as a practice of study contributes to classes of multiple knowledge and of broad meanings for the student.

KEYWORDS: Literary text. Interdisciplinarity. Teaching and research. Tale.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas de literaturas muitas vezes se tonam enfadonhas, pois não se pensa uma aula partindo das concepções vivenciais dos nossos alunos. Dessa forma, o texto literário ocupa lugar de desprazer dentro da escola, muitas vezes, tomados por objeto de imediatismo para divulgação de obras literárias, contraídos a projetos, as escolas proporcionam uma pesquisa interdisciplinar que não possibilita a construção do conhecimento. Nesse sentido, a fim de tentativas que não se esgotem, mesmo com a resistência de muitos professores, se faz necessário mudar a prática de ensino no tocante ao texto literário. Tendo em vista que, a interdisciplinaridade presente em uma disciplina, pode alargar o saber de forma a emancipar o sujeito, não pensando em as especificidades de cada currículo – conteúdo –, mas “pluridimensionando” a discussão de um tema.

Esta pesquisa, que tem como tema “TEXTOLITERÁRIO: tecendo fios interdisciplinares”, trata da relevância do texto literário como ferramenta para o fazer interdisciplinar no ensino de literatura. A inquietação pela temática surgiu a partir de discussões sobre a importância da correlação entre as disciplinas. Assim sendo, pretendemos, na perspectiva do texto literário, tecer discussões acerca das contribuições que a literatura pode dar para a poli competência, para tanto, propusemos discussões com foco na leitura de um conto de Machado de Assis; ainda analisamos como se dá o ensino de literatura e a interdisciplinaridade como importantes ferramentas de apoio ao professor e ao aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que, ao escolher Machado de Assis, consideramos a relevância do

autor para o contexto da literatura brasileira, além de ser um dos escritores canônicos da literatura mundial e suas obras serem atemporais. Para realizar o estudo, foi de suma importância à escolha de um conto machadiano, pois seus escritos são capazes de interpretar a realidade, o que corrobora para um diálogo contextualizado com outras disciplinas.

Para realizar esta pesquisa, recorreremos a vários autores, entre os quais destacamos Fazenda (1998; 2008), Tamanini (2018), Cosson (2009), Candido (1995; 2011), Pontes (2012), entre outros. Assim, diante das reflexões propostas, podemos afirmar que a escola, como espaço de transformação, pode dar novos significados às aulas de literaturas a partir de práticas inovadoras, fazendo com que o aluno passe a estabelecer relações entre o que lê e o que se vive, vislumbrando possibilidades de saberes como bem cultural. Dessa forma, ela como instituição formativa estará promovendo a poli competência do aluno com foco na leitura de textos literários correlacionados à sua realidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se constitui de uma abordagem de natureza qualitativo, análise literária, assentando-se nos pressupostos da interdisciplinaridade e da literatura. Para tanto, selecionamos um conto de Machado de Assis, com o objetivo de analisar suas possibilidades discursivas no tocante às outras disciplinas, por se tratar de um projeto de pesquisa voltado para a interdisciplinaridade.

Portanto, entendendo que o texto literário pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, nos mais diversos campos de conhecimento, acreditamos que essa pesquisa venha tornar-se relevante para o estudo do texto literário no espaço escolar, visto que a interdisciplinaridade, que é seu eixo principal, pode dar novos significados às aulas de literatura, considerando seus fios como proposições de ensino capaz de contribuir significativamente.

A estrutura do artigo se dá em quatro tópicos: o primeiro, apresentamos discussões teóricas acerca da interdisciplinaridade dialogada com o disciplinar; no segundo discutimos sobre a literatura e as possibilidades interdisciplinares; no terceiro, tratamos da metodologia atrelada aos resultados de forma a expor discussões sobre a análise do texto literário e, por fim, teceremos algumas considerações acerca dos resultados.

2 | DO DISCIPLINAR AO INTERDISCIPLINAR

Antes de discorrermos sobre as questões que nos motivaram a pesquisar acerca do estudo do texto literário como fio que correlaciona outros saberes, é importante entender que o termo interdisciplinar já tinha seu espaço no ocidente, desenvolvida pela filosofia antiga a partir das ciências unificadas. Com isso, os valores pessoais, filosóficos, educacionais e sociais reafirmaram no século XX essa discussão que mesmo resultando em uma série de disciplinas para compor as necessidades individuais de formação, através do processo

de especialização, seus valores persistiram. De acordo com Fazenda *apud* Vars:

As origens da educação interdisciplinar moderna encontram-se nos conceitos de currículos “interdisciplinares” e “integrados”; abordagens do conhecimento “holística”, “integrada” e “interdisciplinar”; modelos de “estudos unificados”, “temas combinados”, “aprendizado comum”, “estudos correlatos” e “currículo comum” (FAZENDA, 1998, p. 110 *apud* VARS 1993, p. 17).

Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem busca continuamente meios que incorporem a prática interdisciplinar dentro do contexto sala de aula. E, partindo desse desafio, a interdisciplinaridade deve ser explorada considerando as relações simultâneas que há em uma linguagem, dada desde a disciplina aos seus fios que as correlacionam entre si. Não obstante disso, vale salientar que a nova LDB, nº 9.394/96 embasa essa discussão, propondo o conhecimento como uma base sólida dada em um conhecimento geral. Porém, essa realidade está distante, tendo em vista que “Mesmo observando a necessidade da interdisciplinaridade, os currículos, os programas de ensino, as unidades administrativas e as diretrizes políticas são os maiores obstáculos” (TAMANINI, 2018, p. 67).

Vislumbrar essa abordagem, a qual os fazeres pedagógicos têm proposto um alinhamento didático mais eficaz, é entender que, em consonância a ela vivenciamos uma era de profundas transformações. Em todos os momentos percebemos o avanço que os nossos alunos têm dado no que concerne aos saberes que os rodeiam, sejam tecnológicos ou vivenciais. Assim, exige-se que a interdisciplinaridade ocupe um espaço preponderante na vida deles, pois os falares acerca do que precisa ser redimensionado vêm sendo alerta constante nos tempos em que vivemos. Sobre isso, Fazenda (1998, p.31) assevera:

Com efeito, vem se tornando comum falar que tudo precisa ser redimensionado em decorrência do fato de que estaríamos vivendo hoje numa nova ordem mundial, caracterizada por já estar se realizando uma situação de pós-modernidade. Humanismo, ciência, pesquisa, razão, universidade, cultura seriam categorias de uma modernidade superada.

A revolução tecnológica pressupõe novos rumos que, nitidamente atrelada ao ensino, remete às ações mais operantes ligadas à globalização. Em suma, as potencialidades geridas pelas transformações técnico-científicas são dadas na esfera cultura, social, econômica e política. Nesse embate, o ensino, acompanhando as mudanças no cenário do conhecimento, preconiza uma busca interdisciplinar que não se pauta em deixar estáticas as disciplinas do currículo, mas atrelá-las, a fim de construir fios que nutram a vida do sujeito como ser crítico e dotado de poli competência, seja da disciplina à interdisciplinaridade. Nesse sentido, Fazenda (1998, p.13) critica:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas

Quanto à terminologia, cabe-nos ressaltar que propomos difundir-las no tocante aos seus fazeres de enriquecimento mútuo. De um lado a “disciplina” que se difunde dado um conjunto de conhecimentos com características próprias, pensada para o pleno de ensino, da formação de mecanismos, dos métodos, das matérias. A interdisciplina se dá do processo de interação entre duas ou mais disciplinas. Concebendo, desde uma simples comunicação à integração mútua dos conceitos epistemológicos, terminológicos, ou metódicos.

Nesse sentido, segundo Guimarães e Batista (2012), o fazer disciplinar tem sua perspectiva pensada em apenas um viés, pois emana de forma sistemática características intrínsecas a ela mesma, porém, no momento em que dialoga com uma outra, haverá discussões que pressupõem aspectos mútuos, relevando, assim, uma integração tecedora de disciplinas, o que chamaremos de interdisciplinar.

Partindo de discussões que envolvem a interdisciplinaridade, podemos entendê-la como uma atitude que permite ousar possibilidades de conhecimento frente às práticas de ensino. Porém, vale salientar que, ao ampliarmos estudos voltados a essa perspectiva, promoveremos reflexões que partirão da formação do professor à realidade cultural do aluno. Diante disso, consideramos relevante acentuar fatores de ordem científica e de rigor social. O primeiro nos permite defini-la como organização de saberes que levam à interdisciplinaridade como assevera Fazenda (2008):

A organização de tais saberes teria como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas sequências a serem organizadas. (FAZENDA, 2008, p. 18)

Entretanto, o cerne do conhecimento científico, possibilita ao professor o rompimento de barreiras existenciais, partindo do pressuposto de que ao surgir uma nova dinâmica motivacional acerca da proposição interdisciplinar, será possível entender que cada disciplina carrega conceitos indelévels que corroboram para o fazer interdisciplinar. Posto isso, o professor pesquisador, busca meios e formas para reverberar a didática dada a partir do seu talento, pois quando há a incorporação interdisciplinar, de forma intuitiva, ele repensa sua prática.

No tocante à educação, o processo interdisciplinar gera sabedoria, coragem e humaniza, à medida que, em sala de aula, se pense a interdisciplinaridade como um papel relevante e instrumento que funda sonho. No entanto, o que percebemos é que mesmo dado o planejamento fica impossível imaginar resultados partindo de quantidade e intensidade, já que, ao pensar a pesquisa(ção) que está envolvida no processo de atividades interdisciplinares, concebemos a liberdade de produção e a carga de discussões múltiplas que são descobertas pelos nossos alunos, pois, em questões interdisciplinares,

é improvável que haja, em suma, um parecer pontuado do que venha acontecer – isso decorre de forma ativa e intuitiva.

Conforme nos submetemos às pesquisas, incorporamos uma abordagem interdisciplinar no campo do ensino, uma vez que havendo o diálogo das disciplinas fica provado que responderemos as expectativas assumidas diante do que refletimos. Nesse sentido, Teixeira afirma:

[...] suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (TEIXEIRA, 2007, p.69)

Ao que nos parece, a interdisciplinaridade vai além de demandas oferecidas por discursos falidos e, que de certa forma tem promovido estudos e pesquisas que se cansaram ao longo dos anos. Como assegurou Teixeira (2007), a interação que é dada no processo de disciplinas em diálogos que fomentam o saber, pode romper os mais simples níveis de comunicação às mais sofisticadas metodologias. Por isso, cabe-nos aliar à prática fazeres que instiguem e possibilitem leituras de mundo.

3 | A LITERATURA E SUAS POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES

A literatura faz sonhar, provoca reflexão, ensina a viver, denuncia a realidade, diverte e ajuda a construir a identidade, então por que não ler literatura? Essa prática em nada foge da nossa realidade, por que a deixar tão distante ou até mesmo esquecida do nosso cotidiano? Por que não inseri-la como prática interdisciplinar?

Antes de discorrer sobre o assunto, é importante apresentar o que se entende por literatura. Considerando um campo mais abrangente, compreendemos desde a literatura folclórica, do povo, que tenha qualquer toque poético até os cânones literários, as manifestações indiscutivelmente complexas da nossa civilização, refletindo às contribuições oferecidas por cada uma dessas. Considerá-las separadamente ou denominar uma como a mais relevante é uma atitude negligenciadora e é possível que esse seja um dos porquês da literatura ser considerada como um objeto artístico de difícil compreensão, sendo necessário revermos as atitudes pedagógicas diante essa problemática e investigar a escassez da leitura literária, principalmente, no âmbito escolar. Dessa forma Candido (2011, p.174) afirma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

No que tange a leitura literária, no dia a dia percebemos o desprazer de muitos jovens, dentro e fora do âmbito escolar. Assim, ao descrevermos esse distanciamento por parte dos alunos, refletimos a importância da escola nesse processo de construção,

onde e, de forma ampla, racionaliza um sujeito autônomo e crítico. Nesse sentido, Pontes (2012, p.13) conceitua:

A conceituação de leitura a ser vista aqui, está direcionada de forma direta com a instituição escolar e seu caráter como instituição educativa, responsável pelo ensino e pela formação do indivíduo na sociedade. É assim que traçamos o perfil da escola, da leitura pretendida na escola pelos que a fazem, e pelos que pretendem fazê-la.

Assim, como discute a autora o que se espera da escola é que ela, em suma, protagonize o ensino, a fim de formar o sujeito leitor, que interaja com o texto. Assim sendo, é importante ressaltar que até os professores não leem mais com frequência. Ao pensarmos questionamentos como estes, nos reportamos a Cosson (2009) quando infere que a literatura no ensino médio é afastada dos alunos dado a forma como é ministrada. Dessa forma, se a literatura for ensinada a partir dos valores estéticos, sociais, culturais, políticos e econômicos, as aulas serão mais prazerosas e, sendo assim, o entrelaçamento de várias competências, emergindo o saber mútuo. Reafirmando nosso pensamento, Cosson (2007, p.17) endossa:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Há uma permissão da literatura para que venhamos sonhar quando se dá a aproximação do leitor com o texto. Essa vivência possibilita a soma de palavras que pertencem ao desconhecido do texto. Nele, existe uma enorme emaranhado de informações que evocam à realidade, a qual estamos inseridos. Precisamente, quando nos propomos a estudar esse entrelaçamento adentramos o universo de conhecimentos implícitos e explícitos. Por isso, as aulas de literatura não podem estar amparadas somente em teorias, servindo para que os estudantes leiam de forma forçada um texto literário, tornando suas leituras indesejadas, mas promovendo uma troca de currículo, dentro do próprio texto, sem perder suas especificidades. Assim, esclarece Fazenda (2008, p.57):

Desse modo, a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserve as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento.

Pormenorizando, à luz da interdisciplinaridade, o estudo será mais dimensional, sem criar dano algum e, dentro de um todo, difundir especialidades intrínsecas para que se completem e se estabeleçam a partir do texto literário, o objeto de conhecimento em sua totalidade.

Cabe salientar que, no tocante à literatura, suas concepções integram e articulam

de forma ampla e significativa a interdisciplinaridade, pois quando se estabelece fios para tecer discussões, ela por si só, leva a uma totalidade que foca uma mesma projeção. Tal perspectiva, no nosso entender, requer sua contextualização histórica, social, literária, dentre outras. Recorrendo a Bakhtin, criador da corrente teórica dialógica, entendemos o texto literário como um discurso perpassado por fios discursivos que servem para compreender as relações tanto das diferenças como das semelhanças.

4 | “A CARTEIRA” E SEUS FIOS INTERDISCIPLINARES

Abrimos este tópico com uma discussão promissora, pois a abordagem acerca da interdisciplinaridade, discutida até aqui, nos faz recorrer a questões que definam como se dá esse tecer literário, tendo em vista a prática interdisciplinar. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver um trabalho bem realizado, de forma eficiente que insira várias temáticas, partindo de perspectivas diferentes. Contudo, vale salientar que ao trabalhar um texto literário, muitos professores, se apoiam de forma pragmática, e estática à obra, partindo de concepções restritas como, estrutura da narrativa e seus elementos.

Para reiterar a relevância do texto literário como fios que tecem caminhos poli competentes, nos apoiamos, e conferimos um conto machadiano intitulado “A Carteira”, discorreremos a partir de uma visão interdisciplinar, analisando e descrevendo suas contribuições em aspectos matemáticos, textuais, históricos, artísticos, sociais e, por fim, os valores estéticos inerentes à literatura. Ressaltamos que, essas ocorrências estão atreladas umas nas outras, porém têm suas próprias descrições, e, portanto, componentes de uma lógica integrada.

O objetivo neste momento é considerar as possibilidades para o trabalho com o conto machadiano. Não se pretende discorrer na análise sem antes apresentar o autor. José Maria de Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839, no Rio de Janeiro. Considerado autor canônico da literatura brasileira, se insere no Realismo. Suas obras são marcadas por críticas constantes à formação de valores posta à sociedade do século XIX.

Escrito em 1884, “A Carteira”, temporalmente situa-se em um período de transformações no Brasil, pois nesse mesmo ano houve a crise política e de conflitos entre a Monarquia Brasileira e o Exército. Diante das considerações acerca da disciplina de história, sua relevância está intrínseca ao texto literário. Por se tratar de textos atemporais, o conto machadiano, possibilita discussões tanto enfocadas em períodos histórico-brasileiro como o Segundo Reinado e aspectos políticos e sociais. Contextualizando o enredo do conto e suas personagens, percebemos que na contemporaneidade há identidades como a de Honório que mesmo diante das dívidas assumem posturas ilusórias.

Outra discussão pertinente é a administração do século XIX, por se tratar do Segundo Reinado, o país estava nas mãos de Regentes. Isso, de certa forma, contribuiu para

marcas indelévels de um momento de crises administrativas, consolidando assim, em todas as esferas da sociedade uma vivência conturbada. Posto isso, o conto em evidência, como outros da literatura brasileira, possibilita um diálogo muito lúdico, interdisciplinar e contextualizado do assunto ministrado na disciplina de História, principalmente àqueles que nos permite dialogarmos com passado e o presente, praticando assim um dos objetivos da aula de história.

Na disciplina de produção textual, a interdisciplinaridade é imprescindível, pois permite trazer à redação marcas de autoria e um repertório sociocultural produtivo e legitimado. Trabalhamos várias temáticas em diversos eixos: sociais, culturais, econômicos e políticos. Diante dessa premissa, trazer contos machadianos, como “A carteira”, no qual sua abordagem enfoca o consumismo que traz como consequência o endividamento da população ou, ainda, sobre a crise econômica brasileira, permite um desdobramento excelente e uma relevante técnica a ser utilizada: a alusão literária.

Ao se conceber o estudo do texto literário em sala de aula, é possível ter um mundo de motivações, pois ela propicia a irradiação de saberes. Nesse sentido, considerando os aspectos analisados no conto “A Carteira”, vislumbramos a possibilidade de atrelar os estudos matemáticos às suas discussões. No conto, pode-se perceber a relação que há com a matemática e os fios literários – nesse sentido a área de linguagens. O simples fato de tomarmos decisões implica em um raciocínio lógico-dedutivo que vem da matemática. Sendo assim, com o auxílio do conto analisado, o ensino de matemática pode ser utilizado na abordagem de diferentes aspectos e, em vários níveis de ensino.

No tocante ao nível fundamental, o conto pode sinalizar o diálogo com os números cardinais, já que, de forma crítica apresenta a situação de uma personagem que vivencia uma crise de dívidas por não ter controle financeiro. Assim, valores posicionais (unidade, dezena, centena...), unidade monetária poderão ser tratados a partir de sua leitura.

A leitura do conto ainda nos possibilita, no ensino médio, podermos desenvolver discussões voltadas à relação entre matemática e música (piano), cartas (jogos matemáticos). Dessa forma, não se pensa em organizar de imediato, atividades voltadas ao ensino de matemática apenas por pensar no termo “interdisciplinar”, mas entendê-lo como intrínseco ao texto literário. Em torno e na base de cada disciplina científica, existe certo número de regras, princípios, estruturas mentais, instrumentos, normas culturais e/ou práticas, que organizam o mundo antes de seu estudo mais aprofundado (FOUREZ, 1995).

As relações entre os fazeres artísticos e literários estão próximas. Tratamos neste momento de discutir o texto literário e a sua construção pictórica. Quando se propõe a leitura de um conto verificamos que ele nos faz refletir acerca das formas artísticas e seu conteúdo. Considerando os contos machadianos em uma aproximação com a realidade, associamos as telas plásticas com as intenções comunicativas que, em sua maioria traz resquícios de uma realidade que entrelaça o passado e o presente. Assim, as artes

plásticas podem contribuir de forma relevante para o estudo do texto literário. Apoiamos no que diz Crelia (2013, p.13):

As relações entre as diferentes formas artísticas devem ser promovidas em vários níveis do circuito de ensino, para que haja possibilidade de experienciar a arte, trabalhando com a sensibilidade e com a capacidade de entendimento e significação. As diversas formas de arte, se concebida como disciplinas, devem abrir-se, em seu ensino, partindo de suas especificidades e tecendo redes de significação, contrastes e similitudes.

Por isso, o texto literário possibilita viagens a mundos imagináveis e inimagináveis por ser capaz de criar um tecido que incorpora elementos de caráter realista e ficcional. A autora ainda nos faz refletir acerca da sensibilidade que permite entender os significados da obra de arte. Portanto, pensar uma produção plástica a partir da leitura do conto “A Carteira”, aproxima o leitor às ideias e significações implícitas e explícitas no cerne do texto. Não só a camada descritiva favorece o saber, mas a construção mútua.

De acordo com a leitura do conto, podemos estabelecer discussões estéticas voltadas às premissas presentes no texto. Nesta obra, relatos de casos da sociedade vividos no século XIX tão comuns até os dias de hoje. Machado de Assis usa de uma boa dose crítica para acentuar a irônica oportunidade que o personagem tem de encontrar uma carteira. Em primeiro lugar, a estética realista/naturalista traz o condicionamento do homem ao meio social, a lei do mais forte, a crítica à burguesia. Porém, vale salientar que esses temas foram abordados de forma imparcial.

Tendo como o foco a 3ª pessoa, narrador onisciente, o conto recorre a elementos linguísticos, a fim de realçar a enunciação, o sentido e o estudo do texto. O uso conotativo, muitas vezes é percebido em textos literários o que contribui para o ensino de língua portuguesa. No trecho “COMO se nadasse em um mar de prosperidade”, percebemos o recurso conotativo, uma vez que, de forma figurada pretendesse reforçar as expectativas do personagem em sair das dívidas. O tempo psicológico e cronológico, o espaço e ambientação, narrador e personagens, são elementos importantes para a discussão no tocante a estruturação do conto.

Enquanto pesquisadores, professores e alunos, buscam e desejam conhecer, e conhecendo, podem despertar interesse pelo texto literário, pois o texto literário tem o poder de manifestar emoções, sendo uma forma de conhecimento e uma construção de objetos com estruturas que se alinham em fios numa proposição de diálogo capaz de humanizar. Sobre esse exposto, recorreremos a Candido (1995, p.249):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Em nossa proposta procuramos todos esses poderes na literatura, a fim de

repensar a interdisciplinaridade em sala de aula. Assim sendo, para fins didáticos o fazer interdisciplinar, muitas vezes pode ser ponderado e, seu ponto inicial seja um processo de ensino-aprendizagem articulado a formação de leitores proficientes. Sendo assim, a própria literatura, além de vislumbrar uma leitura possível de conhecimentos, estabelece vínculos que aproximam a temática do texto literário à vida do leitor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incorporar discussões interdisciplinares nas aulas de literatura com contos machadianos é desafiador, porém oportuniza descobertas, estimulando o educando a ler, expressar ideias, partindo da subjetividade, sem medo de se expor.

O texto literário analisado, a fim de pensar às várias abordagens que um conto pode estabelecer entre outras disciplinas, respaldaram as perspectivas atreladas a esta proposta. A aplicabilidade de um conto machadiano nas aulas de literatura encorpando discussões mútuas ultrapassam nossas expectativas no que concerne ao estudo do texto literário e a interdisciplinaridade. O conto analisado e pensado para proposição atividades que integram outras perspectivas permite um diálogo entre o aluno e o texto, pois o discente assume a posição de leitor, conhece outros conteúdos, infere suas críticas, e vivencia descobertas inimagináveis.

Nossa proposta revela em seu embasamento teórico subsídios e leituras que construíram e abalizaram nossa pesquisa. Os encaminhamentos interdisciplinares, ora mencionados e estudados à luz de um conto machadiano, configuram-se em um recurso que soma às atividades de formação leitora. Com isso, conclui-se que, as teorias apresentadas e discutidas respaldam nossa temática e amparam nossos objetivos, pois ao analisar o conto “A Carteira”, de Machado de Assis, no contexto de aprendizagem, podemos reafirmar as bases teóricas, vivenciando os textos literários por meio de outras disciplinas, concebendo a leitura como descobertas interessantes e prazerosas.

As representações dos resultados analisados e apresentados estão limitadas a um conto, sendo, pois, importante desempenhar este estudo em diferentes gêneros literários, inclusive romances. É justo dizer que consideramos interessante a busca por novas análises, assim, seria possível reafirmar a efetivação da proposta investigada, aplicada e discutida. Metodologicamente, nossos resultados fazem jus à construção de uma prática interdisciplinar, conforme asseverou Fazenda (2008).

Assim sendo, a pesquisa autoriza inferir que o texto literário possibilita fios interdisciplinares, constatando-se que sua inserção como prática de estudo contribui para aulas de conhecimentos interligados, capaz de tornar o sujeito mais integrado às aulas de literatura, entendendo-a como um objeto humanizador, seja no espaço social ou acadêmico.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul; 1995 (p. 235 a 263).
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DIAS, Ana Creliá, GENS, Armando, GEORGINA, Martins e GENS, Rosa. **Além das fronteiras: literatura, ensino e interdisciplinaridade**. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.
- GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres e BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula** - Editora Parábola. 2012.
- LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- TAMANINI, Paulo Augusto. (Org.). **O ensino em perspectivas: múltiplas abordagens, outros enfoques e a interdisciplinaridade no ofício docente**. Curitiba: CRV, 2018.
- TEIXEIRA, E. F. B. **Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade**. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PRESENTES NO FILME TAPETE VERMELHO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 17/05/2020

Rannya Maygia de Melo Duarte

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Departamento de Educação
Patu-RN

<http://lattes.cnpq.br/1712048719076232>

Francisca Verônica Pereira Moreira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Departamento de Educação
Patu-RN

<http://lattes.cnpq.br/3566612968082794>

Jonatas Queiroga Guimarães

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Departamento de Letras
Patu-RN

<http://lattes.cnpq.br/0032023662220547>

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Universidade Federal da Paraíba,
Departamento de Educação
Bananeiras, PB

<http://lattes.cnpq.br/1070339122367156>

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma breve análise das variações linguísticas encontradas no filme “Tapete Vermelho”. Esse é um filme brasileiro

de gênero comédia, produzido no ano de 2006 com roteiro autoral de Rosa Nepomuceno e direção de geral de Luiz Alberto Pereira. Para o desenvolvimento de sua análise, utilizamos os estudos de Bagno (2007), Martins (2014), dentre outros autores, que apoiam nossa discussão e nos conduzem aos aspectos metodológicos do estudo. Além disso, realizamos o exame do curta-metragem no que diz respeito aos aspectos linguísticos e de variantes presentes nas falas dos personagens. Como resultado, percebemos que o enredo do filme faz uma reflexão sobre o que é aceito ou não pela sociedade, sob o respaldo da linguagem culta e popular, traduzindo, através da análise linguística desenvolvida, as dificuldades enfrentadas no cotidiano pelos diferentes grupos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Tapete vermelho. Variação linguística.

LANGUAGE VARIATIONS REPRESENTED IN THE MOVIE “TAPETE VERMELHO”

ABSTRACT: The main objective of this paper is to present a brief analysis of the linguistic variations found in the movie Tapete Vermelho, a Brazilian comedy film produced in 2006, written by Rosa Nepomuceno and directed by

Luiz Alberto Pereira. To develop this analysis, we used the studies of Bagno (2007), Martins (2014) and other authors who endorse this discussion and conduct us through the methodology aspects of this study. Furthermore, we conducted the review of the short film concerning the language factors and the variants featured in the characters' lines. As a result, we noticed that the movie plot promotes a reflection about what is and what is not accepted by the society, supported by the formal and simple language, translating, through the linguistic analysis, the difficulties faced by different social groups everyday.

KEYWORDS: Language Variations. Tapete Vermelho.

INTRODUÇÃO

A fala faz parte ou mesmo caracteriza o sujeito social, pois, ele pode utilizar para compreender e ser compreendido, nas variadas formas de comunicação. A linguagem, ou melhor, a fala sofre inúmeras mudanças de acordo com o meio em que o indivíduo utiliza. Assim sendo, torna-se heterogênea e, por conseguinte, a essas mudanças por ela sofridas, denominamos de “variações”.

Dentre os fatores a que essas variações se relacionam destacam-se os níveis da fala, que são basicamente dois: o nível de formalidade e o de informalidade. Sob esse aspecto, o padrão formal de modo geral, está diretamente ligado à linguagem escrita, restringindo-se apenas às normas gramaticais, assim, essa é a razão pela qual nunca escrevemos do mesmo modo que falamos. Já o nível informal representa o estilo considerado “de menor prestígio”, conceito esse que tem gerado controvérsias entre os estudos da língua, pois para a sociedade, a pessoa que fala ou escreve de maneira fora dos padrões é considerada “inculta”. Dessa forma, os estudiosos, como Bagno (2007) consideram que nada na língua é por acaso e, portanto, tudo que se fala é correto ou pode ser considerado.

O nosso estudo será baseado nas concepções sociolinguísticas e linguísticas da fala por teóricos dessas áreas, servindo de cunho investigativo para a sociolinguística, mais precisamente nos estudos de Bagno (2007), Martins (2014), dentre outros, mostrando que todas essas variações são previsíveis, pois, as mesmas são definidas com base em parâmetros estabelecidos pela estrutura da própria língua. De fato, com o decorrer do tempo tudo muda e a língua é uma dessas concepções de mudanças, pois não se encontra estagnada/parada, ela tem de seguir o percurso que a própria sociedade percorre. Vale salientar que é também nessa perspectiva, que a mudança linguística se mostra, não como fruto de um mero acaso, mas, como um desdobramento regular e previsível de uma potencialidade da própria língua.

Dessa maneira, objetiva-se analisar as variações da língua/linguagem presente no filme ‘tapete vermelho’ que em vários momentos expõe uma múltipla diversidade de traços linguísticos. Constituindo-se assim, como um riquíssimo objeto para o estudo sociolinguístico a ser realizado, pois o mesmo apresenta variações que mudam de acordo

com o local em que os personagens passam, e exibem também o preconceito sofrido pelos protagonistas com relação não só ao seu modo de falar, que é típica da região de onde os mesmos são pertencentes, mas da sua origem humilde de moradores do campo.

ALGUNS CONCEITOS SOBRE O SURGIMENTO DAS VARIAÇÕES OU MUDANÇAS DA LÍNGUA

A linguagem é a característica que difere os seres humanos dos demais seres, o que permite a nós (seres humanos) a capacidade de expressar sentimentos, conhecimentos e opiniões, e acima de tudo, é o instrumento que promove a nossa inserção ao convívio em sociedade.

Segundo Martins (2014), como o português no Brasil é uma língua transplantada ou emprestada, esta tende a ser mais conservadora que os próprios “donos” dessa língua, ou seja, que os portugueses e, comparada com o idioma de Portugal, as variedades brasileiras são faladas relativamente em ritmo mais lento, o que os estudiosos consideram como traços arcaicos do português. Assim, esses estudiosos ao dialogarem sobre as mudanças/variações ocorridas no português em toda a Europa, constataram que no nosso país essas variações generalizadas não chegaram e se chegaram, não teve grande relevância, pois, as variantes presentes no português brasileiro eram repercutidas através dos colonizadores e como no Brasil os colonos advinham de diferentes regiões, culturas e nacionalidades, os repertórios linguísticos e as mudanças dos mesmos seguiam cursos de distintos estágios.

Essas variações como já ditas anteriormente, ocorrem pelo fato de que a fala utilizada por uma determinada sociedade muda de acordo com o meio e o tempo em que ela se encontra. Dessa forma, a língua utilizada por moradores de uma comunidade em uma zona rural é totalmente diferente de moradores da zona urbana não pelo fato de os moradores camponeses serem desprovidos de educação do que os da cidade, mas por uma questão de cultura, de história e outras diversas questões.

Sob esse ponto de vista, é bom lembrar que o português brasileiro, no que tange a sua formação, não é constituído apenas do idioma de Portugal, mas que devemos considerar que na época do Brasil colônia o português não era majoritário, e coexistia com outras diversas línguas introduzidas em nosso repertório através dos escravos trazidos da África, e também dos indígenas, povos nativos das novas terras, assim, o idioma português era a língua da realeza e que foi imposta aos demais moradores, e a partir daí surge às variações em nossa língua.

Pode-se considerar que o surgimento se dá praticamente como uma mescla de todas as línguas utilizadas pelos povos existentes em nosso continente. Martins (2014) nos explica que no contato com os colonizadores, os habitantes nativos e a população negra

e seus descendentes desenvolveram interlínguas, processo que denominam transmissão linguística irregular. Assim, observa-se que os conceitos de “língua correta e língua errada” começam a ganhar forma e a serem pregadas aos falantes dessa língua.

ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE VARIAÇÕES DA LÍNGUA

Considerando os estudos de Bagno (2007), vale repensar os conceitos sobre variação da língua, pois anteriormente pensava-se ou foram-se levados a pensar que, tinha-se que falar de modo correto, seguir um dialeto padrão que as gramáticas normativas nos impunham e que o modo de um agricultor “analfabeto”, que viveu toda a sua vida no campo falar a palavra “milho/ mio” era errado.

Mas, graças aos trabalhos desses estudiosos pode-se ter uma nova perspectiva nessas mudanças ou variações em nossa língua, pois ainda segundo o autor citado anteriormente, a variação não é exclusiva dos falantes não escolarizados, tudo o que se fala pode ser considerado. Assim, o modo do agricultor “analfabeto” falar, não é errado ou incorreto, ele é carregado de sua cultura e história, portanto, é “certo/ aceito” em nossa fala e nossa forma de língua.

Bom lembrar, ainda, que, variação não significa erro, ou seja, é claro que a forma de um professor falar, se expressar é totalmente diferente do que a de um morador de rua, isso é visivelmente óbvio, mas isso não significa que o morador de rua esteja falando errado, como dito anteriormente a língua varia de acordo com o meio, pois, os meios dos quais o professor e o morador de rua vivem são completamente diferentes e ambos falam, agem e interagem de acordo com este, Bronckart argumenta que o nosso modo de fala:

Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2003, p. 34).

Complementando essas abordagens e, sabendo-se que a língua é um fenômeno que se veicula no seio social, e também é histórico e ideológico pertencente a uma determinada comunidade. Geraldi afirma que:

[...] a língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua (GERALDI, 2005, p. 78).

E com essas considerações, esse autor retoma a ideia de que a língua sempre muda, nunca se encontra estabilizada em uma só forma, ela sempre está sujeita a variações. Mas, apesar dessas afirmações utilizadas de que a linguagem é uma característica social, mutacional, ainda há um preconceito com relação a essas variações, considerando-as

meros erros ou formas erradas da língua, isso decorre daquelas pessoas que acham que dominam uma forma culta ou correta da língua, acham que sabem mais que as outras, é a partir dessas pessoas que, embora sejam uma minoria na nossa atual sociedade, que se traduzem os conceitos de que só o uso formal de língua é correto, de que só elas são capazes de dominar a língua. Para dar mais ênfase e contrapondo esses conceitos supracitados novamente Geraldi dialoga que:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar a língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2002, p. 89).

Apesar das variações adquiridas pela língua e de muitos estudos tentarem derrubar as regras aplicadas pela norma culta da língua, não podemos nos desvincular dela, pois a sociedade está dividida culturalmente e economicamente em vários círculos e todos dependem da formalidade apresentadas por essa forma de língua para ser utilizada nos processos formais ao qual a sociedade está sujeita como apresenta Faraco:

A expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002, p. 40).

E para complementar podemos considerar as concepções de Geraldi (2006), que segundo o mesmo...

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 2006, p.28).

Geraldi ainda apresenta que: “o processo de construção da linguagem permite a construção do pensamento” (apud XAVIER, 2005, p.79). Se a língua fosse vista como fixa e pronta, um fenômeno acabado seria morta, pois ela está num processo contínuo de construção e reconstrução.

UM POUCO SOBRE A OBRA

O filme “Tapete Vermelho” relata a vida de Quinzinho e sua família que moram em um pequeno sítio no interior de São Paulo, em uma verdadeira jornada entre cidades do interior paulista, onde o protagonista representado pelo ator (Matheus Nachtergaele) tem uma promessa a ser cumprida, essa, feita a seu pai, um pouco antes de sua morte, resume-se em levar seu filho, Neco interpretado pelo ator mirim Vinícius Miranda, à cidade para assistir a um filme do Mazzaropi. Enfrentando essa jornada, ele também leva sua

esposa Zulmira interpretada pela atriz Gorete Milagres, que parte contra a sua vontade, e o burro Policarpo.

Vale lembrar que durante a viagem feita a pé pelo protagonista, eles encontram peculiaridades regionais e passam por situações mágicas, relacionadas a credence popular, além de apresentar um vasto acervo linguístico em relação as variações da língua empregadas nesta obra, se tratando assim, como um excelente objeto de nosso estudo.

Antes de partirmos para a nossa análise, se faz necessário que se explique como a mesma será apresentada. Esta apresentará apenas parte das variações presentes em nosso objeto de estudo, e isso se dá pelo fato de se tratar de uma obra extensa e apresentar uma vasta riqueza de detalhes, por isso não nos fixaremos em retratar cena por cena, e sim apresentaremos um resumo em pequenos trechos que exemplifiquem e/ou explique as abordagens utilizadas no estudo a ser apresentado.

ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciar a apresentação da obra, pode-se logo perceber algumas variações da língua empregadas no modo de fala do protagonista (Quinzinho) quando o mesmo está capinando o mato em sua lavoura cantando, a letra da música cantada por quinzinho apresenta sua letra da seguinte forma:

“A dor da saudade, quem é que não tem, olhando o passado quem é que não sente saudade de alguém...”

Já ela sendo cantada por quinzinho varia algumas formas e são apresentadas da seguinte maneira:

“A dorr da sardade, quem é qui não tenhê, oiando o passado quem é qui não sente sardade de arguém...”

Pode-se notar que essas variações são típicas da região de onde os mesmos são habitantes, que em palavras terminadas em “r” duplicam o som da letra no final da palavra. Como alguns estudiosos da língua explica que é no modo de fala da pessoa que sabemos de onde as mesmas são originárias, ou seja, pelo modo de uma pessoa falar descobrimos de onde ela vem se é do interior se é da cidade, se são escolarizados ou não.

Esse é o caso de Quinzinho que, a partir do modo como ele fala, conseguimos descobrir de qual estado ou cidade ele é pertencente e o nível de escolaridade do mesmo. Essa variação utilizada pelo personagem ao duplicar o som final das palavras terminadas em “r” não é apenas típica dos moradores do campo e sim dos paulistas, desse modo, mesmo que não fosse apresentado de onde esses personagens são advindos, poderíamos facilmente perceber que esses personagens são moradores do interior do estado de São Paulo, e, por isso, eles têm em seu modo de fala uma marca típica de sua região.

Além de em algumas palavras o personagem substituir o som de uma consoante

por outra, no caso, o som de “l” por “r” (a essa troca Bagno denomina de “rotacismo”) que é próprio da utilização vocabular de pessoas da zona rural que tem pouca ou nenhuma escolaridade, ou seja, essas variações estão associadas aos fatores sociais, fatores econômicos, sexo e religião. E é a partir desses traços fonéticos que percebemos que esses aspectos estão presentes na linguagem das pessoas e o processo comunicativo é passível de variação. Para melhor explicar vejamos o que Bagno (2007) descreve em seus estudos:

Rotacismo: troca de L por R em encontros consonantais ou em final de sílaba: *placa > praca; planta > pranta; talco > tarco; futebol > futebor* e etc. O rotacismo nos encontros consonantais ocorreu na formação do português, [...] inúmeras palavras que hoje tem um R no encontro consonantal tinham um L na palavra de origem. hoje o rotacismo em encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é característico de algumas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (interior de São Paulo, Minas Gerais e etc.) menos frequente (e mais regionalizado) é o fenômeno inverso, chamado lambdacismo, troca de R por L: *cerveja > celveja; terça > telça* e etc. (BAGNO 2007, p.144).

E ainda, pode-se perceber no processo de comunicação dos personagens alguns outros processos de variações que confirmam as concepções citadas anteriormente, em relação a pronuncia de algumas palavras os personagens substituem/trocam o som de algumas vogais, é o exemplo de palavras com escritas com a vogal “e” mas que é substituída por “i”, além da supressão em algumas palavras do “lh” e substituído por vogais, da junção de duas palavras para formar apenas uma, por exemplo: (a junção das expressões “com” e “esse” para formar “coesse” e etc), e ainda, da presença de vícios de fala como forma de conjunção para substituir outras, como por exemplo: (a forma “cá” para substituir “aqui”, além de suprimir algumas vogais das palavras). Essas formas são consideradas vícios pelo fato do sujeito mesmo sem perceber, ele utiliza essas expressões para tornar a frase mais curta, tornando assim uma pronuncia mais rápida, e ainda podemos perceber também a retirada do “r” no final de algumas expressões verbais (na palavra “quer”, retira-se o “r” e tonifica o som da vogal “e”). Todos esses processos de variações serão apresentados no seguinte recorte da fala de Zulmira e Quinzinho.

“ô Necoo!!! Vem cá minino!!!

“(..) qui disispero é esse muié? Que qui tú qué coesse minino?”

“(..)eu adisconfio do qui se trata o seu pobrema, mais vai ser prciso eu durmi qui cocês, mais a sinhora vai ter de avisar seu marido prumode ele não sustar cuieu.”

Utiliza-se também no modo de fala dos personagens expressões do tipo (fiquemo, fumo, tamo, nós quer, nós vai) expressões essas que são desconsideradas/abolidas de acordo com a gramática normativa, consideradas de uso errôneo.

“ô mãe, já que tamo, qui fiquemo”

“(..) nóis vai pas banda da cidade mais proxima...”

(...) nóis quer saber adonde que fica um cinema?

Como a variação está presente em toda a completude social dos sujeitos ela está presente não só no modo de fala, mas em todo o ser. E, como a tipicidade dos moradores do campo é serem sempre gentis com os demais sujeitos que os cercam, o modo como os mesmos cumprimentam uns aos outros ao dar (bom dia, boa tarde, boa noite) por exemplo, consiste na utilização apenas do final da frase, vejamos:

(...) dia cumpade quinzinho!!! - Dia!!

(...) tarde cumade, como ta seu fio?

(...) noite!!Será que ocê poderia me inforrmar uma coisa? Aqui tem cinema?

No decorrer de nosso estudo, podemos perceber o preconceito/discriminação sofrida pelos protagonistas por parte dos moradores das cidades por onde os mesmos passavam, isso se deu pelo fato dos personagens falarem, agirem e se vestirem diferente dos demais, pondo em vista a tipicidade do lugar de onde eles são originários, a simplicidade da vida dos personagens estava estampada na essência dos próprios e por isso eles eram taxados como “jeca do mato”. E esse mesmo preconceito por eles sofrido também era praticado pelos mesmos e isso fica visível quando os mesmos zombam do modo como o dono da loja a quem eles vão pedir informação fala, esse se mostra diferente pelo fato deste ser turco e a sua forma de falar é distinta a dos demais, neste modo também está presente o processo de variação.

(...) dia!!! O senhor sabe adonde fica o cinema por aqui?

- a cinema? Não tem.

Mas espera, tem uma pessoal que se encontra toda noite na barzinha da esquina que pode dizer onde tem a cinema, mas a filma de Mazzaropi eu acha que não vai ser fácil de encontrar.

(...) obrigada a senhor!!! Acha que eu vai acha a cinema (zomba Quinzinho)

Essas variações podem não corresponderem às normas exigidas pelas gramáticas normativas, mas não são erradas, pois são pertencentes ao modo de falar de pessoas que não tem o conhecimento dessas gramáticas, mas que possuem conhecimento histórico e são pertencentes de um círculo social que utilizam essas variações em seu cotidiano e que por tanto são certas/corretas de acordo com o meio a que eles pertencem.

Nota-se no decorrer de nossas análises o quão dominantes são os modos de fala desses sujeitos, os mesmos apesar do preconceito e discriminação sofrido por eles, não apresentam dificuldades de comunicarem entre si, o que explica a afirmação de que enquanto há locutor e interlocutor e os mesmos compreendem entre si a mensagem que quer ser repassada não há erro na língua a ser considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociolinguística é a área da Linguística que tem como objeto de estudo a variação e a mudança linguística. Diante disso e com base nos fatos analisados, concluímos que as variações linguísticas presentes no filme “Tapete Vermelho” mostra um acervo linguístico amplo e rico, já que o mesmo mostra através do falante uma cultura que apesar dos preconceitos enfrentados é repassada de geração a geração e não se abala com as novas mudanças linguísticas que vem surgindo ao longo do tempo.

Sabemos que as variações linguísticas diversificam de acordo com a idade, classe social, gênero entre outros, com base nisso também é notório a preocupação dos falantes com esse avanço e essas mudanças em torno da língua, pois, no caso dos protagonistas do filme, por serem de um nível social discriminado e possuírem uma linguagem que não é modelo para os demais, sentem-se excluídos da sociedade.

Com base nessas discussões e tendo como objeto de estudo o filme, percebemos que o longa-metragem faz uma reflexão ao que é aceito ou não pela sociedade pelo lado linguístico analisado e mostra as dificuldades por esse grupo social enfrentadas no cotidiano.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística / *Marcos Bagno*. - São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Educação linguística; 1).
- BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- GERALDI, J. W. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com Linguistas:** virtudes e controvérsias da linguística. 2 impr. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Paulo: EDUC, 2003.
- GERALDI, J. V., (org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana. **Conversas com Linguistas**. Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 2005.

A AVENTURA DE APRENDER A LER E ESCREVER EM UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA

Data de aceite: 03/08/2020

Josenildo Oliveira de Morais

Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte
– UERN

Faculdade de Educação – FE

Departamento de Educação – DE

Mossoró – Rio Grande do Norte

<http://lattes.cnpq.br/0072067537399165>

RESUMO: A literatura infanto-juvenil brasileira, a partir dos anos 1970, começou a se expandir e ter grande representatividade de autores e obras. Foram diversos os escritores que garantiram a conquista desse espaço: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Ganymédes José, dentre outros. Ziraldo, autor de *Uma Professora Muito Maluquinha*, publicado em 1995, também vem dessa safra de artistas da palavra, cujo livro é o objeto de estudo. O trabalho objetiva perceber a diversidade de meios utilizados pela professora para garantir a aquisição da aprendizagem significativa de leitura e escrita em seus alunos. Foi feita uma apresentação do autor – traços biográficos e destaque para sua obra - e do livro: seus elementos físicos e narrativos. Fez-se uma análise da obra explorando especificamente às questões inerentes ao aprendizado da

leitura e da escrita pelos alunos da Professora Maluquinha ao longo do texto. Busca-se apoio bibliográfico no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – BRASIL (1998), ANTUNES (2004), BORTONI-RICARDO e SOUSA (2008), FERREIRA (2002), LIBÂNEO (1994), SARAIVA (2001), TEBEROSKY e COLOMER (2003). Conclui-se que a prática didático-pedagógica, a familiaridade e o uso feito da leitura e da escrita são fatores muito importantes para o planejamento e ensino das mesmas de forma que essa aprendizagem não seja esquecida por seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Escrita, Aprendizagem, Formação de Leitor.

THE ADVENTURE OF LEARNING TO READ AND WRITE IN A VERY LITTLE CRAZY TEACHER

ABSTRACT: Brazilian children's and youth literature, from the 1970s, began to expand and have a great representation of authors and works. Several writers guaranteed the conquest of this space: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, João Carlos Marinho, Ganymédes José, and others. Ziraldo, author of *Uma Professora Muito Maluquinha* (A Very Little Crazy Teacher), published in 1995, also is

one of these artists of the word, whose book is the object of this study. The work aims to understand the diversity of means used by the teacher to ensure the acquisition of meaningful learning in reading and writing in her students. A presentation was made of the author - biographical traces with emphasis on his work - and the book: its physical and narrative elements. An analysis of the work was made, specifically exploring the issues inherent to the learning of reading and writing by Maluquinha's students throughout the text. It was used to support the ideas the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - BRAZIL (1998), ANTUNES (2004), BORTONI-RICARDO and SOUSA (2008), FERREIRA (2002), LIBÂNEO (1994), SARAIVA (2001), TEBEROSKY and COLOMER (2003). It was concluded that didactical and pedagogical practice, familiarity and the use made of reading and writing by the children are very important factors for planning and teaching them. This learning will be not forgotten by the students.

KEYWORDS: Reading, Writing, Learning, Reader Formation.

1 | INTRODUÇÃO

Aprender é uma atividade natural ao ser humano. A partir do momento em que nasce, o indivíduo começa esse processo. São diversas as aprendizagens pelas quais cada pessoa tem que passar ao longo da vida: a motora, a de reconhecimento daqueles que lhe rodeiam, a das dualidades (quente – frio, por exemplo), a das regras de convivência, entre tantas outras...

Uma das aprendizagens mais complexas é a da aquisição da leitura e da escrita, ações importantíssimas para a continuidade desse grande processo de aprendizagem que é a vida. Para desenvolvê-las, é necessário um conhecimento específico e uma ação ou postura diferenciada no trato com essas aprendizagens. Não é qualquer ser humano que se torna apto a ajudar nesse ato. Há um profissional especial chamado professor.

A forma como o professor aborda o acesso a esse saber, faz toda a diferença. Ele pode ser alguém que ajuda ou que atrapalha a partir das escolhas do que ler, como ler, para que ler... Há na literatura brasileira diversos relatos de como alguns mestres não se deram bem nesse ensinamento: *Infância*, de Graciliano Ramos; *Cazuza*, de Viriato Corrêa, só para exemplificar.

Mas há também relatos significativos de como esse processo foi bem sucedido. Um deles vem pela voz de Ziraldo Alves Pinto, ou somente Ziraldo, no livro *Uma Professora Muito Maluquinha*, publicado em 1995. Na história, contada pelos alunos da mesma, vê-se um relato de como uma prática de ensino de leitura fez a diferença na vida das trinta e três crianças que viveram um ano escolar com essa “professora maluquinha”.

O artigo objetiva perceber, por meio da análise da obra *Uma professora muito maluquinha*, a diversidade de meios utilizados pela docente para garantir a aquisição da aprendizagem significativa de leitura e escrita em seus alunos. Como metodologia, fez-se

uma análise da obra explorando especificamente às questões inerentes ao aprendizado da leitura e da escrita ao longo do texto.

Para ajudar nessa análise-reflexão foram usadas as ideias do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – BRASIL (1998), CARVALHO (1999) e TEBEROSKY e COLOMER (2003) para refletirem no texto aspectos relacionados à aquisição da leitura e da escrita. LIBÂNEO (1994) e ANTUNES (2004) foram as referências para discorrer sobre métodos pedagógicos utilizados. Além do próprio livro de ZIRALDO e um sítio na Internet com informações sobre o autor.

2 | UMA PROFESSORA MALUQUINHA: AUTOR E OBRA

Ziraldo Alves Pinto nasceu em outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Além de pintor é cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor. Ele se apaixonou pelo desenho desde a mais tenra idade e desenhava em todos os lugares: na calçada, nas paredes, na sala de aula... Outra de suas paixões desde a infância é a leitura. Lia tudo que lhe caía nas mãos: Monteiro Lobato, Viriato Correa, Clemente Luz (O Mágico), e todas as revistas em quadrinhos da época. Ao ler as páginas do primeiro gibi, sentiu que ali estava o seu futuro. Começou sua carreira nos anos 50 em jornais e revistas de expressão, como *Jornal do Brasil*, *O Cruzeiro*, *Folha de Minas*, etc.

Ele explodiu nos anos 60 com o lançamento da primeira revista em quadrinhos brasileira feita por um só autor: *A turma do Pererê*. Os personagens dessa turma incluíam um pequeno índio e vários animais formadores do universo folclórico brasileiro tais como a onça, o jabuti, o tatu, o coelho e a coruja. *A Turma do Pererê* marcou época na história dos quadrinhos no Brasil. Sua publicação foi encerrada em 1964, mas foi retomada em 1973 com a publicação de três álbuns com uma seleção das melhores histórias da turma. Essas histórias passaram a fazer parte de vários livros didáticos publicados no país, ajudando a criança brasileira a conhecer melhor sua cultura.

No período da Ditadura Militar (1964-1984), ele fundou com outros humoristas *O Pasquim* - um jornal não-conformista que fez escola e até hoje deixa saudades. Quando foi editado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), muita gente contrária ao regime procurou se esconder para fugir da prisão. Ziraldo passou a noite ajudando a esconder os amigos e não se preocupou consigo mesmo. No dia seguinte à publicação da edição do Ato, foi preso em sua residência e levado para o Forte de Copacabana, por ser considerado um elemento perigoso.

Publicou quadrinhos para adultos em diversas revistas brasileiras, especialmente *Supermãe* e *Mineirinho - o Comequieto*, que contam com uma legião de admiradores.

Em 1969, Ziraldo publicou a história de uma cor que não encontra seu lugar entre as outras cores – o seu primeiro livro infantil, *Flicts*, que conquistou fãs em todo o mundo. A

partir de 1979, após o sucesso de seu livro, resolveu se dedicar à produção de livros para crianças. Em 1980, lançou aquele que será o livro que lhe tornará conhecido imediatamente por seu título: *O Menino Maluquinho*, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil de todos os tempos. O livro já foi adaptado com grande sucesso para teatro, quadrinhos, ópera infantil, videogame, Internet, cinema, série de TV...

A obra de Ziraldo já foi traduzida para diversos idiomas como inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e basco. Os trabalhos dele representam o talento e o humor brasileiros no mundo. Estão até expostos em museu! Foi ele quem ilustrou o primeiro livro infantil brasileiro com versão integral online, em uma iniciativa pioneira.

A obra *Uma professora muito maluquina* (UPMM) foi publicada em 1995, pela editora Melhoramentos, quando Ziraldo comemorava o 15º ano de convivência com a mesma. A ideia de escrever o livro surgiu quando professoras pediram para que o autor transformasse em livros suas ideias sobre a arte de ler e escrever e sobre as lembranças de uma professora que abriu seus olhos para o mundo. Segundo Ziraldo, (UPMM, p. 119):

o livro já estava pronto na minha cabeça e em minhas gavetas havia bastante tempo. Só faltava a forma, o jeito: como é que eu vou contar essa história?

Estava em Maputo, imaginem, capital de Moçambique, num hotel daqueles de filme inglês – a África lá fora – quando, no meio da noite solitária, veio a resposta. Escrevi o livro todo naquela noite. Isso foi em abril. Em maio, já no Brasil, cheguei ao texto definitivo. E fiz todos os esboços das cento e tantas ilustrações.

Pouco mais de um mês antes da data prevista para o lançamento do livro, estou em casa finalizando os trabalhos, vou começar a desenhar a professorinha da primeira página, quando me bate o pânico: eu não sei desenhar moça bonita. Só sei desenhar homens narigudos e mulheres *boazudas*, sou caricaturista, exagerador do traço. Falei: não vai ter livro. Já estava em pleno desespero quando a campanha toca e me entra, pela casa, toda luminosa, a Tereza de Paula Penna, irmã do Alceu. Vinha com o sobrinho e trazia mais de cem ilustrações de seu irmão, além de vários álbuns encadernados com suas páginas de *O Cruzeiro*. [...] Quando abro a primeira página de um dos álbuns, minha professora salta inteira da página e me diz: “O Alceu me mandou aqui”.

O livro conta a história de uma professora que mora numa cidadezinha do interior, ambientada na década de 1940, onde ela vive com o Padre Velho – seu tio – e o Padreco – um garoto criado por ele. É narrada por cinco personagens: Athos, Porthos, Aramis, Dartagnan e Ana Maria Barcellos Pereira – alunos da Professora – que relembram com saudades os dias de alegria e aprendizagem que tiveram com a mesma. Ela encantou a todos da sala de aula desde o primeiro momento em que entrou pela primeira vez: as meninas quiseram ser lindas como ela e os meninos desejaram crescer naquele instante para se casar com ela.

A Professora não é nomeada em nenhum momento da obra, mas era chamada de maluquina porque suas aulas eram divertidas e interessantes, ou seja, diferente da aula das outras professoras. Ela faz uso de diversos recursos para ensinar a ler e despertar o gosto pela leitura em seus alunos e o mais importante ela consegue fazer isso de forma

significativa, divertida e prazerosa, despertando o encantamento em seus alunos.

No decorrer da história vamos conhecendo outros personagens como as beatas solteironas – responsáveis pela circulação de fofocas; o funcionário do Banco do Brasil, que enviava seus versos à professorinha; o professor de Geografia; o Padreco, que foi um garoto criado pelo Padre Velho. Ele estudou fora, se tornou padre e voltou à cidadezinha, é professor de Teologia na escola e sempre entra na sala da professorinha para repreender a turma quando as outras professoras fazem alguma queixa.

Este é um livro muito interessante, com muitas ilustrações. Existem duas versões cinematográficas da obra. A primeira foi em 1996, um telefilme exibido pela TVE do Rio de Janeiro, dirigido por Sonia Garcia, com roteiro de Maria Gessy e Zivaldo e estrelado por Letícia Sabatella. Em 2010, saiu a segunda versão cinematográfica, desta vez dirigido por André Alves Pinto e César Rodrigues, com roteiro do próprio autor e, desta vez, estrelado pela Paola Oliveira. Há também a versão em quadrinhos – *As Aventuras da Professora Maluquinha*, em quadrinhos, publicada em 2010 pela Global editora.

3 | A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM *UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA*

O livro *Uma Professora Muito Maluquinha*, publicado em 1995, teve inspiração nas lembranças de uma professora que abriu os olhos do autor para o mundo da leitura. Então, é possível perceber, através dessa obra, o autor buscando chamar a atenção para a importância desse ato na vida das pessoas, para a forma como o incentivo à leitura tem sido feito e, para a atuação do professor no estímulo e criatividade de seus alunos.

Para iniciar a história nada melhor do que apresentar a personagem mais importante para a trama ou protagonista, como é chamada na teoria literária.

Era uma vez uma professora maluquinha. Na nossa imaginação ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar dos olhos. Tinha voz e jeito de sereia e vento o tempo todo nos cabelos (na nossa imaginação). Seu riso era solto como um passarinho. Ela era uma professora inimaginável. Para os meninos ela era uma artista de cinema. Para as meninas, a Fada Madrinha. (UPMM, p. 5-13).

O início nos remete ao tom clássico das narrativas dos contos de fadas “Era uma vez”, garantindo assim um tom de atemporalidade. A história pode muito bem estar ambientada nos anos 1940 ou ser nos dias atuais. O apelo à imaginação infantil é muito forte no momento da descrição da professora, já que os narradores dessa história serão seus alunos. Assim, é possível saber o que se passava na cabeça dos meninos e das meninas sobre os aspectos físicos da mesma.

Logo após, há a apresentação do espaço onde se desenrolará a trama: uma cidade que tinha pracinha, matriz, cemitério no alto do morro, Banco do Brasil, cinema, o colégio das irmãs e o ginásio municipal, e casas com todos os pianos do mundo onde moças

prendadas tocavam o *Pour Elise...* (UPMM, p. 14). Ah e não se pode esquecer dos “seus trinta e três alunos – nós – que achavam que ela era a coisa mais maravilhosa da cidade, isto é, do mundo.” (UPMM, p. 17). A seguir os narradores se apresentam.

Após as apresentações, já começam a ser narrados os acontecimentos relacionados ao aprendizado da leitura que os alunos tinham e os que terão com a nova professora.

Nós tínhamos acabado de descobrir o segredo das letras e das sílabas; já sabíamos escrever nossos nomes, ler todos os letreiros das lojas, os cartazes do cinema, as manchetes dos jornais e os títulos dos anúncios nas revistas quando ela chegou em nossas vidas. (UPMM, p. 21)

A fala remete a uma forma de aprendizado da leitura e da escrita inicialmente de maneira mecânica (o segredo das letras e das sílabas) a estratégia mais frequente de aproximação da criança do estudo da escrita: começar pelas letras, depois as sílabas para, finalmente, chegar às palavras, frases... A forma de acesso ao mundo da leitura e da escrita dessa forma é assim apresentada por Ferreira e Dias (2002, online):

(...) o acesso à escrita se deu estritamente por meio do ensino do código, negando-se uma relação laboriosa, complexa e de domínio do indivíduo com a escrita e a leitura, e privilegiando-se, em contrapartida, a homogeneidade dos alunos, que eram (são!) vistos como se estivessem todos em um mesmo estágio cognitivo e como se pudessem todos desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas habilidades componentes, separadamente.

Mas já remete também ao conhecimento de que a leitura tem uma aplicabilidade no seu cotidiano, em sua vida. Ela, enquanto aprendizagem, existe para tornar a criança alguém mais adaptado ao mundo, para ajudar na sua formação de leitor como lembra Saraiva (2001, p. 23):

(...) embora o processo de alfabetização se dirija à apropriação das operações de um código – a língua escrita, com seus mecanismos de leitura e escritura, complementares entre si –, a preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser uma atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. Conseqüentemente, cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera a formação do leitor.

A primeira tarefa de leitura proposta pela professora foi a chamada, na qual ela pediu que cada um escrevesse seu nome completo, embaralhou-os e pediu que eles arrumassem tudo direitinho na exata ordem do ABC. “Grande vantagem saber escrever seu próprio nome” – ela brincou. (UPMM, p. 23). Resultado: uma atividade de leitura significativa e ainda com conhecimentos necessários para o futuro manuseio de dicionários e catálogos.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (BRASIL, 1998, p. 33)

O relato das aprendizagens prossegue trazendo as disputas em equipes: menina contra menino, moreno contra louro, magro contra gordo, bonito contra feio. A estratégia utilizada nesses momentos era o jogo, a disputa, a competição: a Força, o Jogo do Começo, o Jogo da Rima e o Caça-Palavras. Essas disputas eram um tanto barulhentas “e era tanto riso e tanta alegria que lá vinha a diretora saber o que estava acontecendo: ‘Vocês estão prejudicando as outras classes’.” (UPMM, p. 32)

Percebe-se que a professora encontrou uma força motivadora para despertar a vontade de aprender nas crianças. Essa é uma das características mais importantes nessa relação professor-aluno, segundo Libâneo (1994, p. 253):

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina.

Além da motivação, não se pode esquecer da relação estabelecida entre professora e alunos. Essa deverá ter como base a confiança na capacidade de aprender inerente ao ser humano. Como lembra Bortoni-Ricardo e Sousa (2008, p. 42-43):

(...) quando a relação professor e aluno é estabelecida na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, estabelece-se uma confiança mútua e o processo de ensino e aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranquilidade para todos. Mesmo aqueles alunos que são considerados mais excluídos socialmente sentem-se acolhidos e participam ativamente, ainda que de forma mais tímida, da construção de seu conhecimento, o que lhes permite ser coautores de suas aprendizagens.

Teve o dia da frase: havia uma frase escrita no quadro-negro há vários dias e ninguém tinha percebido. Uma das alunas deu pela coisa, se levantou e foi pegar uma maçã embrulhada na última cadeira da fila do meio. A turma, sem entender, tentou ler a frase no quadro. Foi uma festa quando concluíram a leitura. A partir desse dia, antes da sineta tocar para o início da aula, eles já estavam amontoados em frente à porta da sala. Isso foi repetido muitas vezes com frases diferentes e prêmios novos para quem lesse mais depressa. “E cada dia líamos com mais rapidez, pois descobrimos que ler era uma alegria”. (UPMM, p. 37).

As traquinagens cometidas por alguns alunos não recebiam castigo, mas sim julgamento. Ela convocava um júri: um aluno para a acusação e outro para a defesa. O resto da turma era o corpo de jurados. Inicialmente os júris eram orais, ao final do ano, quando eles já dominavam a escrita, as acusações eram feitas por meio desta. Libâneo (1994, p. 253) sobre esse tema diz: “há a necessidade de normas explícitas de funcionamento da classe. Tais normas não devem ser tomadas como o único meio de controle da classe, como fazem muitos professores inseguros, mas como síntese de requisitos anteriores”.

A professora trazia consigo o conceito de interdisciplinar “um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É o processo

de ligação entre as disciplinas.” Há dois momentos em que ela faz uso desse recurso. O primeiro, quando os alunos querem saber por que a gente não cai da Terra, quando veem um globo. Daí, o planejamento de uma excursão para o ginásio para que o professor de Geografia possa explicar. “O professor de Geografia era lindo!” (UPMM, p. 42). O segundo momento, quando ela organiza outra excursão ao ginásio para os alunos tirarem dúvidas de História com o Padre Velho. “Ele é tão velhinho que viu tudo pessoalmente!”, ela dizia, brincando com o tio.” (UPMM, p. 61).

E tinha a Semana do Silêncio: ela trazia para a classe um romance água-com-açúcar e ficava lendo o tempo todo. Os alunos ficavam muito, muito caladinhos lendo suas revistinhas, os tico-ticos e gibis. “A iniciativa de deixar os escritos não (tradicionalmente) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece um movimento inverso: a participação infantil, fora da escola, no mundo escrita.” (TEBEROSKY & COLOMER, 2003, p. 85). Um fato relevante a ser registrado, é que na época em que a história é contada, as leituras desses portadores textuais eram proibidas, especialmente pela Igreja Católica em suas aulas de catecismo. O Padreco, irmão de criação da professora e professor de catecismo, dizia que gibi era pecado, logo proibia a leitura dos mesmos em sala de aula.

Nesse desafio constante para que seus alunos leiam cada vez mais rápido, a professora resolveu ler uma novela para eles: *Desventuras de Sofia*, da Condessa de Ségur, seu livro preferido da Coleção Rosa. Ela iniciou lendo um capítulo por dia, mas depois decidiu que o capítulo tinha que ser lido por um menino ou uma menina. Como a turma ainda não tinha fluência em leitura em voz alta, a qualidade da novela caiu muito: valia vaias, assobios e até tomates e ovos. Antunes (2004, p. 17) sobre o hábito da leitura em voz alta discorre: “Quando trabalhamos com a criança – mas muito mais – quando lemos para a criança, entramos em um ambiente de parceria, de ‘conspiração’ que possivelmente é o maior benefício, que só conseguimos quando lemos em voz alta.”

Isso fez com que a professora pensasse num recurso que obrigasse os alunos a lerem mais rápido. Foi aí que surgiu a Máquina de Ler: um rolo de papel de embrulho e uma manivela que fazia o rolo girar enquanto ia mostrando os versos de um poema escrito: um poema diferente a cada dia. “No dia em que vocês estiverem lendo com a velocidade de um locutor de rádio, eu posso ir embora para casa.” (UPMM, p. 56) – dizia ela. LIBÂNEO (1994, p. 149) assim discorre sobre métodos e meios didáticos:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios.

As histórias que a professora contava para seus alunos eram muitas e significativas. Valeu o comentário de um de seus alunos de que elas pareciam um filme. Então, a

professora conseguiu com o dono do cinema uma exibição do filme *Cleópatra, a Rainha do Nilo*, à tarde, só para seus alunos. Durante semanas só se falou do filme, de seus personagens, de História Antiga. Um dia, a Ana perguntou: “Professora, onde é que a gente pode ler mais sobre isto?” (UPMM, p. 66). Essa pergunta fez o rosto da professora se iluminar mais ainda. Ela cantou uma canção inventada na hora que dizia assim: “Era tudo o que eu queria ouvir... tudo que eu queria ouvir!” (UPMM, p. 67).

O moço do Banco do Brasil era apaixonado pela professora e os mosqueteiros – os narradores da história – eram os responsáveis pela entrega das mensagens feitas por ele para ela. Ele gostava de escrever poemas de amor e os mosqueteiros tiveram que melhorar os hábitos de leitura de poesia só para entender os versinhos do poeta do BB. Eram horríveis. Eles sentavam juntos num banco e, em longos exercícios poéticos, melhoravam a qualidade dos escritos do candidato a poeta.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (BRASIL, 1998b, p. 128).

Em uma reunião de professores, ela fez o seguinte discurso: “O homem nasce com visão, audição, olfato, tato e gustação. Mas não nasce completo. Falta a ele a capacidade de ler e escrever como quem fala e escuta. É a professora que – como um Deus – acrescenta ao homem este sentido que o completa! Tenho dito!” (UPMM, p. 76). Foi um escândalo! Na verdade, essa é apenas uma síntese do pensamento do autor sobre a leitura que em diversas entrevistas tem dito uma frase pela qual ficou conhecido: “Ler é mais importante do que estudar”. Frase polêmica para alguns, mas plena de sentido para quem busca entender as palavras Ler e Estudar.

Então chegou a vez dos concursos. Começou com um Concurso de Poesia que um dos mosqueteiros ganhou. Depois vieram os concursos de: “a melhor redação, a voz mais grossa, o melhor desenhista, a melhor mão para plantar flor, o melhor cantor, o mais engraçado, o que tinha a melhor memória...” (UPMM, p. 82). A tática usada pela professora era descobrir um determinado talento de um de seus alunos e lançar o concurso. Desta forma, todos na sala ganharam medalhas. A última foi o primeiro lugar em cuspe à distância. Ela, assim, respeitou um princípio apontado pelos RCNEI em BRASIL (1998a, p. 32):

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

É claro que a metodologia adotada pela professora foi questionada pela diretora da escola, pelos colegas professores das outras turmas, pelo Padreco e, em especial pelos pais e mães dos seus alunos. Preocupadas, as mães dos mosqueteiros procuraram a professora para perguntar sobre os deveres para casa. “Seus filhos têm mais é que ler e escrever como o Rui Barbosa e fazer as quatro operações como uma maquininha registradora. Depois disso, eles vão aprender tudo num átimo.” (UPMM, p. 84) – foi a resposta dela. As mães aceitaram a ideia, mas os pais não. Ela, então, inventava deveres que deixavam as famílias todas mais maluquinhas do que ela. “Pai, temos que descobrir qual é a maior palavra que o Senhor conhece!”. “Mãe!!! Junta o pessoal todo aqui de casa pra ajudar! Precisamos achar o máximo de palavras terminadas em ar... que não sejam verbos.”. “Pessoal! Vamos ter que descobrir no mapa-múndi onde fica um país chamado Kubakalan.” (UPMM, p. 86-88).

A professora perde seu maior apoio – o Padre Velho – quando está próximo do fim do ano letivo. Antes que o mesmo terminasse, ela procurou a diretora e disse com segurança que seus alunos não precisavam fazer provas, que todas tinham condições de passar de ano. A diretora achou que ela estava maluca de vez. Os alunos foram obrigados a fazer os exames finais e levaram bomba! Por causa disso, no ano seguinte, quando eles entraram na sala de aula, não era ela que estava mais lá. “Era uma doce senhora de olhos severos e com voz de quem comandava um pelotão.” (UPMM, p. 98).

Os alunos ficam desorientados com isso e passam por diversas situações de castigos e punições – uma delas o recolhimento de diversos livros literários, gibis e almanaques que eram objetos de leitura dos mesmos. Tempos mais tarde, eles descobrem que a ex-professora deles agora dá aula de reforço. O empenho deles para continuarem esse vínculo estabelecido com a professora foi forte, mas não de todo frutífero, já que apenas doze deles conseguiram convencer os pais a pagarem a mensalidade. Nesse ínterim, ela conhece um boêmio que começa a namorá-la e eles resolvem fugir. Para a sua turma, ela deixa um bilhete em código que ela tinha estabelecido com as meninas no início do ano anterior: “Sou muito feliz com vocês, mas há outro tipo de felicidade que a gente tem que lutar por ela. Vocês vão entender quando crescerem.” (UPMM, p. 111).

O final da história é em tom saudosista, pois elas buscam pela professora...

Mas não estamos muito certo se queremos rever nossa Professora Maluquinha. Sua presença em nossa memória, ao longo das nossas vidas, ajudou-nos a construir nossa própria felicidade. Em nossa memória, porém, ela voa pela sala, tem estrelas no lugar do olhar, tem voz e jeito de sereia, um riso solto como um voo de uma ave e o vento sopra o tempo todo em seus cabelos... talvez seja melhor mandar ampliar o retrato que tiramos, um dia, em frente à matriz, pendurá-lo – sem dor – na parede de nossas casas e agradecer à vida o privilégio de termos tido... uma professora inesquecível. (UPMM, p. 113-115).

4 | CONCLUSÃO

Ler as obras para o público infanto-juvenil escritas por Ziraldo é sempre uma aventura. O autor é mais conhecido por *O Menino Maluquinho*, mas ele já escreveu uma grande quantidade de livros para crianças de diversas idades. Dentre elas, está *Uma Professora Muito Maluquinha*, livro-memória sobre as lembranças de um ano escolar intenso no qual trinta e três alunos aprenderam a ler e escrever de maneira eficaz graças à metodologia utilizada pela professora nesse processo.

O aprendizado de leitura e da escrita quando circunscrito apenas ao ensinamento mecânico do acesso às letras do alfabeto-sílabas-palavras-frases-textos, não garante a formação do leitor, mas de um decodificador que vai se garantir em algumas tarefas do cotidiano que cobrem esses conhecimentos, mas não despertará um leitor que queira, goste e leia por prazer; que faça da leitura algo necessário em sua vida como o ar ou comida.

Para isso acontecer, é necessário que o professor que vai fazer essa aproximação da criança com a leitura e a escrita tenha em mente o desenvolvimento de ações que levem à formação do leitor. Assim, ele (ou ela) pensará em estratégias, meios, recursos didático-pedagógicos que ajudem às crianças na superação de suas dificuldades e avancem no uso da leitura e da escrita. A ação do docente, nesse momento, é imprescindível e será eficaz quando devidamente planejada.

Não se pode negligenciar que o conhecimento e a familiaridade do professor com a leitura e a escrita são muito relevantes. Ensina-se aquilo de que se está pleno. A personagem de *Uma Professora Muito Maluquinha* demonstra familiaridade e uso da leitura como naturais em sua vida e na sua prática pedagógica, por isso, faz com que seus alunos desempenhem as atividades propostas por ela com tanta facilidade. O ambiente motivador e o exemplo são os dois dos elementos mais significativos na prática da docente. Não foi propondo atividades descontextualizadas ou aplicando provas que ela conseguiu o progresso de seus alunos. Ela acompanhou o processo de aprendizagem dos mesmos e, por esse motivo, o resultado foi tão satisfatório. Afinal, ler é sempre uma gostosa aventura!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda Maria. (Coord.). **Lendo e formando leitores**: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula**: do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola, 2008 (Ensinar Leitura e Escrita no Fundamental, vol. 1).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. vol. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b. vol. 3.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino de leitura. *Psicologia em estudo*. vol. 7, no. 1, Maringá, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>. Consultado em: 25 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: _____. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-27.

SIGNIFICADO DE INTERDISCIPLINAR. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/interdisciplinar/>>. Acesso em: 30 mar. 2019

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 11. ed. Ilustrações do autor. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

ZIRALDO. **A biografia**. Disponível em: <<https://www.ziraldo.com/historia/biograf.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

RESPONSIVIDADE E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 13/05/2020

Jannayna Maria Nobre Sombra

UERN, Departamento de Letras Vernáculas
Assu-RN

<http://lattes.cnpq.br/5577815915252756>

Risoleide Rosa Freire de Oliveira

UERN, Departamento de Letras Vernáculas
Assu-RN

<http://lattes.cnpq.br/8322044453048856>

RESUMO: Este artigo tem como proposta apresentar práticas de linguagem realizadas por meio de oficinas interventivas, com uma turma de 7º ano, em uma escola pública do município de Fortaleza-CE, no intuito de promover a responsividade discente por meio de gêneros discursivos com foco em cartas argumentativas. Essa escolha se justifica pela dificuldade vivenciada nessa etapa do ensino fundamental, na qual os alunos necessitam se manifestar mais ativamente diante das interações sociais em âmbitos escolares e extraescolares. Para tanto, este estudo respalda-se na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, com destaque para os conceitos de gêneros do discurso e

atitude responsiva. Também se ancora nos estudos dos multiletramentos, uma vez que o gênero discursivo carta argumentativa e as postagens pertinentes ao tema são veiculadas no Instagram. A metodologia do trabalho baseia-se na abordagem qualitativa e intervencionista de pesquisa, com destaque para as oficinas como recurso metodológico. Os resultados demonstram que a mediação estabelecida entre docente e discentes durante a realização das oficinas permitiram aos alunos manifestar-se de forma mais ativa e responsiva nas produções das cartas argumentativas e nas práticas multiletradas em ambientes digitais, o que ressalta o papel importante das práticas dialógicas para desenvolver atitudes mais responsivas no aluno do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de linguagem, Responsividade, Multiletramentos, Ensino fundamental.

RESPONSIVENESS AND MULTILITERACIES IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims to present language practices performed through interventionist workshops, from a seventh-grade class, at a public school from Fortaleza City-CE, in order to promote the responsiveness

of students through discursive genres, focusing on argumentative letters. The reason of this choice due to the problems experienced at this stage of the primary school, where students need to express themselves more actively before social interactions in school and extra-school settings. For this purpose, the research is supported by dialogical conception of language from the Bakhtinian Circle, with emphasis being placed on discursive genres and responsive attitude. It is also supported by Multiliteracies studies, since the discursive genre such as argumentative letter and the relevant posts about the theme are published on Instagram. The work methodology is based on qualitative and interventionist research approach, focusing on workshops as methodological resource. The results show that the mediation provided between teacher and students during the accomplishment of the workshops allowed students to express themselves more actively and responsively throughout the productions of the argumentative letters and multiliteracy practices on digital environments. Therefore, it highlights the important role of the dialogical practices to develop more responsive attitudes into primary school students.

KEYWORDS: Language practices, Responsiveness, Multiliteracies, Primary school.

1 | INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos em se posicionar de modo mais ativo e responsivo diante das problemáticas sociais, observada durante as aulas de língua portuguesa, conduz a investigação deste artigo no intuito de possibilitar o desenvolvimento de uma atitude responsiva por parte deles frente às demandas sociais.

Em geral, os textos produzidos em sala de aula, muitas vezes, compõem apenas uma nota, distanciando a linguagem do seu uso social. Com isso, os discentes não reconhecem a manifestação da linguagem e de suas ideias como atitude discursiva e responsiva, sendo as práticas de leitura e de escrita consideradas vazias e sem um propósito.

Diante dessa problemática, este estudo apresenta uma pesquisa interventiva concluída com estudantes do Ensino Fundamental II, em uma turma de 7º ano, realizada por meio de oficinas pautadas na perspectiva dialógica da linguagem, a fim de despertar a responsividade discente.

Assim, os alunos, em interações discursivas com outros interlocutores da esfera escolar desenvolvidas ora na produção das cartas argumentativas ora na circulação e recepção na mídia social Instagram, expõem seus anseios e vontades, com o propósito de contribuir para minimizar as problemáticas escolares que os atingem, o que possibilita, dessa forma, mudar o seu entorno social.

O trabalho respalda-se nos estudos dos gêneros do discurso e de atitude responsiva (BAKHTIN, 2000), conceitos importantes à proposta interventiva das oficinas, ao considerar a manifestação da linguagem marcada pela relação dialógica entre os interlocutores envolvidos.

O conceito de atitude responsiva que subsidia os objetivos deste artigo consiste, segundo Bakhtin (2000), em um enunciado acompanhado de uma resposta, de forma imediata ou retardada, em resposta a outro enunciado proferido antes ou depois dele.

É nesse entrecruzar de vozes que a linguagem se materializa, visto que é marcada pelas relações dialógicas, efetivando-se como “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

A escolha da carta argumentativa para estimular a atitude responsiva, ou seja, a responsividade discente, justifica-se porque esse gênero representa um meio pelo qual os alunos podem manifestar suas ideias e desejos relativos às demandas escolares, em interação com os interlocutores envolvidos nas situações de comunicação. Nesse contexto, o aluno se dirige a um interlocutor específico para tentar resolver os problemas da esfera escolar e manifesta, por meio de uma relação dialógica, sua vontade discursiva.

A carta argumentativa, portanto, sob a perspectiva dos gêneros do discurso, é um gênero indispensável para a formação cidadã e discursiva do sujeito, pois pode atuar efetivamente como mediador para obtenção de reivindicações e direitos. Assim, como processo de interação a fim de articular ideias e posicionamentos, a carta argumentativa, conforme Köche, Boff e Marinello (2014), é um meio pelo qual se podem expressar visões de mundo.

O trabalho pauta-se, ainda, nos estudos dos multiletramentos, visto que nas oficinas evidencia-se o desenvolvimento de práticas multiletradas, com a publicação das cartas argumentativas, bem como de postagens sobre as temáticas trabalhadas. No ambiente digital, o aluno pode postar fotos, comentários, compartilhar, curtir, apropriar-se de discursos alheios e construir seu discurso, contribuindo, assim, para atuar responsivamente frente às problemáticas escolares.

Com o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mudanças relativas ao contexto educacional precisam ser revistas, já que surgiram outras práticas de leitura e escrita, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos ou multiletramentos (ROJO, 2009, ROJO; MOURA, 2012).

Assim, a escola não pode mais se distanciar desse cenário em que as tecnologias e os diversos gêneros e ambientes digitais se fazem presentes. Esse panorama já faz parte do cotidiano dos alunos, que se utilizam de mídias, ambientes digitais e gêneros em diversas situações comunicativas.

Dessa forma, faz-se necessário que professores estejam abertos à inserção dessas novas práticas de leitura e de escrita. O docente precisa mediar a construção de conhecimentos e ao aluno cabe o papel de sujeito ativo, utilizando-se dos recursos tecnológicos, dos espaços digitais para a construção de conceitos, valores e atitudes. Neste trabalho, o Instagram permite o desenvolvimento de práticas multiletradas, em que o aluno se posiciona, compartilha, apropria-se de outros discursos, na construção dos seus, de forma interativa, com os outros interlocutores.

As oficinas interventivas, conforme demonstrado a seguir, podem despertar uma postura mais reflexiva e crítica dos alunos, a fim de que produzam textos e discursos para atuarem de forma responsiva frente aos problemas escolares com os quais convivem.

2 | METODOLOGIA

O aporte metodológico deste estudo considera uma abordagem qualitativa e intervencionista. Essa perspectiva atende aos propósitos de possibilitar à professora e aos alunos meios para responderem às demandas sociais que os afetam. Assim, nas oficinas procura-se intervir na formação dos estudantes por meio das práticas de linguagem, que envolvem leitura, análise, escrita, revisão e reescrita do gênero carta argumentativa, além de práticas multiletradas, mediante o uso da mídia social Instagram, a fim de que eles desenvolvam uma postura crítica e autônoma diante dos problemas que os afetam.

Para tanto, adotam-se as oficinas propostas por Candau et al. (2013), uma vez que essa abordagem possibilita inter-relacionar teoria e prática em uma perspectiva dialógica de linguagem, ao permitir que práticas de linguagem ocorram na interação entre professor e aluno, o que descentraliza a figura docente. Desse modo, as oficinas podem se constituir “em local de trabalho e também de ensino-aprendizagem” (CANDAU et al., 2013, p. 162). Nesse sentido, as oficinas propostas utilizam práticas escritas e orais de linguagem em sala de aula e em ambientes digitais, com foco no gênero carta argumentativa, para que o aluno, em interação com os demais interlocutores, posicione-se com mais autonomia e responsividade.

As oficinas organizam-se com base em quatro dimensões defendidas por Candau et al. (2013), as quais são definidas como ver, saber, comprometer-se e celebrar. Na primeira dimensão, a do ver, “é importante para ter presente que todo e qualquer ser humano em processo de aprendizagem tem algum conhecimento sobre o tema a ser estudado”. A segunda dimensão, a do saber, “relaciona-se mais propriamente a aprendizagem do novo”. A dimensão comprometer-se, terceira apontada, “indica um retorno à realidade já vista na primeira dimensão, no entanto, não é uma volta ao mesmo. Esse retorno deve ser iluminado pelo novo conhecimento construído através da dimensão do aprofundamento”. Já a última dimensão, a do celebrar, “tem como marca a alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo”. (CANDAU et al., 2013, p. 165-166).

Os autores destacam que as oficinas, ao passarem pelas quatro dimensões, provocam uma ação transformadora a fim de modificar algo na realidade vista e analisada. Ao considerar essa proposta de transformação, as orientações para as produções das cartas argumentativas voltam-se ao contexto social e histórico do aluno, ao tratar dos problemas existentes na escola. As temáticas ressaltadas nas produções das cartas argumentativas, nesse sentido, estão em consonância com a realidade dos discentes, o que pode garantir uma melhor escrita das cartas, pois já familiarizados com a temática

sentem-se mais atuantes e responsivos.

Para dar conta dessas possibilidades de transformação, apresentam-se a seguir seis oficinas desenvolvidas em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, buscando despertar a responsividade discente em diversas práticas de linguagem que demandam do aluno assumir uma postura mais autônoma e ativa. As oficinas, descritas no quadro a seguir, realizaram-se em duas aulas de 55 minutos, em diversos espaços da escola, bem como em um laboratório de informática, externo ao ambiente escolar.

PRIMEIRA OFICINA: Escutas escolares	TEMA: Problemas da escola OBJETIVO: Identificar, por meio de entrevista com professores e funcionários da escola, os principais problemas apontados no espaço escolar e os posicionamentos escolares discursivos TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Diversos ambientes da escola
SEGUNDA OFICINA: Diálogos na escola	TEMA: Posicionamento sobre as problemáticas da escola OBJETIVO: Expor os problemas da escola e escolher aqueles de maior relevância por meio da escolha feita pelos professores, alunos e servidores TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Diversos espaços da escola
TERCEIRA OFICINA: Problemáticas da escola	TEMA: Posicionamento sobre as problemáticas da escola OBJETIVO: Expor os problemas da escola e identificar aqueles de maior relevância por meio da escolha feita pelos professores, alunos e servidores TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Sala de aula
QUARTA OFICINA: Cartas argumentativas de solicitação e de reclamação	TEMA: Aspectos composicionais, estilísticos e temáticos da carta argumentativa OBJETIVO: Abordar as características da carta argumentativa com ênfase em cartas de solicitação e de reclamação TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Sala de aula
QUINTA OFICINA: Escrita do gênero carta argumentativa	TEMA: Prática dialógica de escrita OBJETIVO: Produzir uma carta argumentativa TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Sala de aula
SEXTA OFICINA: Práticas multiletradas no Instagram	TEMA: Práticas de multiletramentos OBJETIVO: Possibilitar práticas multiletradas na construção de uma atitude responsiva discente TEMPO: 2 aulas de 55 minutos ESPAÇO: Laboratório de informática (externo ao ambiente escolar)

Quadro 1 – Oficinas de análise, escrita, revisão e reescrita do gênero discursivo carta argumentativa

Fonte: Arquivo da pesquisa.

2.1 Primeira oficina: Escutas escolares

Essa oficina voltou-se para conhecer os problemas existentes no espaço escolar. Assim, por meio de uma visita aos espaços da escola, os estudantes identificaram diversas problemáticas apontadas pelos segmentos que compunham a escola (professor, diretora,

coordenadora, cozinheiras, secretária, porteiro, alunos, dentre outros).

No primeiro momento, houve o reconhecimento e reflexão sobre os principais problemas apontados pelos alunos e pelos diversos servidores, no intuito de despertar no discente o conhecimento sobre o tema a ser estudado. Indagaram-se algumas questões aos alunos sobre os principais problemas da escola, se conheciam os problemas de outros espaços no ambiente escolar e se saberiam como resolvê-los. Salientou-se, ainda, a necessidade de escutar o outro na identificação dos problemas.

Vários problemas foram apontados pelos próprios estudantes, desde violência à falta de materiais na escola. Logo, para identificar problemas nos outros segmentos da instituição escolar, os discentes se propuseram a indagar os profissionais que trabalhavam na escola. Essa decisão deles teve grande importância, pois a voz do outro começava a ser valorizada, reforçando a relação dialógica da linguagem.

Para dar respostas às indagações feitas, os alunos disseram que poderiam resolver os problemas conversando com a gestão escolar, então a professora propôs que isso fosse feito por meio de um gênero discursivo. Como os estudantes sugeriram e-mail ou carta, ela explicou que essa interação poderia acontecer por meio de cartas argumentativas. Assim, escolheu-se o gênero mediador.

Na segunda etapa da oficina, após a anotação das indagações para saber as problemáticas vivenciadas na escola, decidiu-se que as entrevistas seriam realizadas em grupos articulando os conhecimentos e vivências dos alunos. Desse modo, formaram-se duplas ou grupos de três para entrevistar os diversos segmentos da escola. Foi um momento valioso de interação e valorização da voz do outro.

O terceiro passo foi destinado a um aprofundamento relativo às problemáticas escolares. Após a realização das entrevistas, os problemas apontados foram escritos na lousa, para se fazer uma reflexão, visto que não constituíam problemas apenas dos alunos, mas de todos que conviviam na escola. Houve um debate e foram feitos vários posicionamentos orais acerca dos problemas da escola.

Para realizar o quarto passo, os resultados das entrevistas foram entregues à professora e serviram de base para identificar os principais problemas a serem apresentados na oficina posterior. A situação vivenciada permitiu o reconhecimento do discurso do outro revelado na entrevista.

2.2 Segunda oficina: Diálogos na escola

Essa oficina referiu-se aos diálogos vivenciados na escola e teve como objetivo destacar os problemas de maior relevância, os quais foram apontados pelos alunos e servidores, em geral.

Para tanto, aplicou-se um questionário elaborado antecipadamente pela professora, com base nos problemas levantados durante a entrevista pelos funcionários dos diversos segmentos da escola. Assim, de forma dialógica todos os funcionários conheceram as

problemáticas do espaço escolar a fim de escolher aqueles que consideravam mais relevantes. Nesse sentido, reconhecia-se também o posicionamento de outros segmentos na escolha dos problemas mencionados, e não apenas o estudantil.

O primeiro momento, referente ao ver, realizou-se com a visita dos alunos, em grupos, novamente a vários espaços da escola para a aplicação do questionário. Em um trabalho que se propõe o despertar do ato responsivo, o entrecruzar dos diversos olhares foi de grande importância, pois permitiu compreender o problema que atinge cada espaço escolar e cada funcionário. Nessa manifestação da voz do outro, do desejo do outro, o aluno reconhece outras vozes e outros discursos na construção do seu discurso e responsividade.

No segundo momento, dedicado ao saber, organizaram-se as respostas dos questionários e iniciou-se um momento de reflexão sobre as problemáticas. Na etapa posterior, teve-se o intuito de refletir sobre as problemáticas, assim, perguntou-se aos alunos quais eram os principais pontos lembrados pelos funcionários e se coincidiam com os problemas levantados pelos discentes. Esse procedimento consistia em estimular o aluno a valorizar o olhar do outro, os desejos, para que em interação com outras vozes e ideologias construísse o seu posicionamento.

No momento seguinte, houve bastante diálogo sobre as problemáticas. A maioria dos discentes quis se posicionar, o que já revelava um caminhar para uma manifestação mais responsiva na turma de 7º ano.

2.3 Terceira oficina: Problemáticas da escola

Destinada a debater sobre as problemáticas evidenciadas nas oficinas anteriores, essa oficina teve como primeiro passo reconhecer algumas problemáticas escolares, principalmente relativas à estrutura e à convivência na escola. A turma dividiu-se em grupos para dialogar e tecer opiniões sobre um dos temas.

O segundo momento se deu com a divisão e a observação de cada grupo de acordo com as temáticas levantadas. A turma foi dividida em cinco grupos, conforme os temas mais relevantes que contemplavam desde salas quentes até a falta de participação dos pais.

Na etapa seguinte, solicitou-se que os grupos, de forma crítica e reflexiva, analisassem o problema e a possível solução para solucioná-lo. O último passo dessa oficina aconteceu com a proposta de várias resoluções aos problemas dadas pelos grupos. Essa etapa reforçou o estabelecimento da responsividade discente. Salienta-se que o principal interlocutor eleito nas cartas seria a gestão escolar, assim os alunos destinaram as cartas à diretora, principal ponte entre discentes e os demais órgãos governamentais.

2.4 Quarta oficina: Cartas argumentativas de solicitação e de reclamação

Essa oficina destinou-se ao estudo dos aspectos composicionais, temáticos e estilísticos da carta argumentativa.

No primeiro momento da oficina, destinado à dimensão do ver, indagou-se aos alunos se eles já tinham lido ou se conheciam uma carta argumentativa. Eles responderam que era um texto escrito para falar com alguém, mas não destacaram o teor argumentativo na carta, o que foi explicado ainda nessa oficina pela professora.

No segundo momento, aprofundou-se o conhecimento com saberes sobre o gênero discursivo em estudo, sendo entregues cópias impressas de cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, para destacar os propósitos comunicativos delas. No terceiro passo, após as leituras, enfatizou-se a presença dos interlocutores, os argumentos utilizados, bem como as temáticas existentes nas cartas e realizou-se um debate sobre cada tema.

A última etapa foi dedicada ao momento de expor no quadro a análise coletiva das cartas. Durante esse momento, ressalta-se que os discentes se posicionaram frente às temáticas tratadas, além de reconhecerem as diversas características do gênero, dialogaram e se manifestaram responsivamente. Desse modo, foi possível uma revisão compartilhada dos principais aspectos da carta argumentativa. Para esse momento de celebração, foi informado que na oficina seguinte haveria produções de cartas pelos alunos.

2.5 Quinta oficina: Escrita do gênero carta argumentativa

Na quinta oficina, realizou-se a escrita de cartas argumentativas em que se evidenciaram como temáticas os problemas da comunidade escolar. No primeiro momento, foi realizada uma breve revisão sobre as características da carta argumentativa. Na etapa seguinte, os alunos deram início à escrita, em grupos e de forma dialógica, com debates sobre as temáticas e a construção de suas cartas.

Na terceira fase dessa oficina, houve troca das cartas produzidas entre os grupos, de forma que um grupo revisasse a produção do outro, antes do momento de reescrita. Essa etapa é fundamental, uma vez que consideramos o processo de reescrita importante ao trabalho com os gêneros discursivos e com as práticas de linguagem, pois o aluno, ao reescrever, reflete, aprimora e, se necessário, reconstrói suas ideias, o que contribui para torná-lo mais autônomo e responsivo. Assim, os alunos puderam compreender a importância da reescrita, de forma a aprimorar os aspectos discursivos e linguísticos, evidenciando, respectivamente, o polo do enunciado e o polo da oração (OLIVEIRA, 2016).

A quarta etapa foi um momento de celebrar as conquistas e concretizar a produção textual. Ressalta-se que alguns grupos terminaram o processo de reescrita na última oficina descrita a seguir.

2.6 Sexta oficina: Práticas multiletradas no Instagram

Nessa última oficina, após criação de um perfil no Instagram, solicitou-se aos alunos primeiramente que criassem pseudônimos para participarem de um perfil, em que as cartas seriam expostas e comentadas. No segundo momento, eles usaram aparelhos de celular e computadores para acessar a mídia social Instagram. Na terceira etapa, eles pesquisaram palavras, assim como imagens, para utilizarem como manifestação de suas vontades discursivas. Pediu-se também que eles comentassem a postagem do outro, permitindo o estabelecimento das relações dialógicas.

No quarto momento de celebração, alguns alunos direcionaram seus discursos a outros colegas, compartilhando postagens e marcando interlocutores, dentre os quais se destaca o próprio perfil da escola.

Assim, pode-se afirmar que as práticas de linguagem desenvolvidas ao longo das oficinas demonstram que os discentes se apropriaram de outros discursos, em interação com os demais interlocutores, para construir os seus discursos, o que colaborou para a instauração da responsividade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas seis oficinas realizadas, propôs-se oportunizar que os alunos utilizassem a linguagem do ponto de vista dialógico ao vivenciarem situações reais de interação sociodiscursiva. Assim, nas práticas de linguagem possibilitadas pelas cartas argumentativas, destacam-se as características discursivas que permitem ao aluno argumentar e posicionar-se diante dos temas, possibilitando que sua voz seja ouvida e provoque mudanças no espaço escolar.

No processo de escrita discente e nas intervenções feitas pela professora, propiciaram-se estímulos para estabelecer práticas dialógicas a fim de que os alunos, em meio às condições concretas de uso da linguagem, aos aspectos composicionais do gênero e às características estilísticas e linguísticas, demonstrassem responsividade.

Foi fundamental permitir ao aluno que ele percebesse a voz discente que grita e pede mudanças, compreendendo que a carta argumentativa tem um propósito social. Nesse sentido, as práticas dialógicas possibilitaram mais do que analisar os aspectos estruturais, porque se consolidaram para os alunos como práticas efetivas de linguagem, destacando o outro como parte importante nesse processo, pois “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Dentre os achados da pesquisa, destaca-se a seguir dois trechos de uma carta argumentativa que contempla o tema salas quentes e a necessidade de aparelho de ar-

condicionado na escola, desejo dos discentes revelado nas produções textuais.

Assim, gostaríamos de pedir que providencie ar-condicionado para todas as salas, pois o calor prejudica a nossa aprendizagem, já que perdemos a nossa atenção nas aulas.

Observa-se nesse trecho uma solicitação da aluna à gestão escolar a fim de solucionar o problema do calor nas salas de aula. A discente deixa clara a importância do aparelho de ar-condicionado ao argumentar que o calor provoca a desatenção e prejudica a aprendizagem dos alunos. Esse posicionamento corrobora para que, de forma crítica e reflexiva, manifeste-se de maneira responsiva. Nessa mesma carta, a aluna dirige-se à gestão e requer que seu pedido seja visto com carinho, na busca de uma possível solução, conforme trecho textual destacado a seguir.

Então, solicitamos para resolver o nosso problema, não se esqueça de que somos ótimos alunos, lembre-se com carinho o nosso pedido.
Agradeço sua compreensão.

Nas cartas argumentativas, atestam-se posicionamentos dos alunos que refletem sobre os problemas escolares e dialogam, na tentativa de solucioná-los. Assim, observa-se a instauração da responsividade discente, uma vez que o estudante não é mais um ser passivo que se acomoda e espera os eventos acontecerem, pois agora ele debate, interfere e tenta agir em seu meio.

Na rede social, tem-se o prosseguimento da responsividade discente, pois o ambiente permite ao aluno ler, compreender, produzir e construir conhecimentos nesse contexto discursivo.

Destaca-se que essas intervenções precisam ser valorizadas pelas instituições escolares, já que, como formadoras de sujeitos sociais, reflexivos e críticos, precisam levar em consideração a existência de gêneros discursivos, impressos, orais e em ambientes digitais. Toda essa multiculturalidade faz parte da vida dos alunos, por isso a escola não pode negar essa existência.

Esse dado permite evidenciar que as aulas, sobretudo relacionadas com as práticas de linguagem, precisam estar vinculadas às necessidades discentes, associadas ao contexto sociocultural, sendo a leitura e a escrita permeadas de práticas dialógicas concretizadas em gêneros constituídos pela sociedade.

Nesse viés, a proposta interventiva aplicada, por meio das oficinas, deixa evidente a importância do papel do professor como mediador do trabalho com as práticas de linguagem. Além disso, esse recurso metodológico adotado foi essencial para promover interação entre os interlocutores nas situações de comunicação, estabelecendo uma construção dialógica entre os pares discente e docente. Ademais, atendeu à expectativa dos objetivos deste estudo, pois oportunizou aos alunos se conscientizarem mais como seres pensantes, capazes de agir, em diálogos com outros, apropriando-se de múltiplas

práticas de linguagem para assumirem seus posicionamentos discursivos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste artigo, as práticas de linguagem desenvolvidas por meio das oficinas com atividades relacionadas com o uso do gênero discursivo e de práticas multiletradas podem despertar uma maior responsividade dos alunos do ensino fundamental, uma vez que possibilita a ele a reflexão, a criticidade e a autonomia diante das demandas sociais e discursivas que eles vivenciam.

As práticas de linguagem trabalhadas na escola necessitam considerar a utilização dos gêneros do discurso, visto que eles constituem o meio pelos quais as pessoas dialogam nas diversas situações de interação. Nas atividades realizadas, a carta argumentativa não significou apenas mais um texto, mas associou-se às necessidades dos estudantes e colaborou para que eles se posicionassem em determinada esfera social.

No tocante às mídias sociais, elas possibilitaram aos alunos, em um processo interativo, a apropriação de práticas multiletradas, pois eles se manifestaram em relação aos discursos do outro, interagiram, colaboraram com outros discursos e apresentaram-se como sujeitos que têm voz, de forma a construir seu discurso com responsividade.

Logo, considera-se que o processo interventivo adotado pelas oficinas contribuiu para a interação entre professor e alunos assim como reafirmou a importância do trabalho com as práticas de linguagem vinculadas às necessidades que os discentes enfrentam em suas práticas sociais.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo apoio ao presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. **Revisão de textos: da teoria à prática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21448>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

TRIBOS URBANAS: UMA OFICINA INTERDISCIPLINAR NO CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA BARREIRAS BAHIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 13/05/2020

Eliane da Silva Nunes

Centro Juvenil de Ciência e Cultura

Barreiras- Bahia

<http://lattes.cnpq.br/1153204097529965>

Laisa Macedo Brandão

CJCC

Centro Juvenil de Ciência e Cultura

Barreiras- Bahia

<http://lattes.cnpq.br/8690178060447981>

RESUMO: O Centro Juvenil de Ciência e Cultura é uma extensão das escolas regulares da rede pública e funciona como um espaço de educação complementar, que oferta oficinas nas diversas áreas do conhecimento, utilizando inovação, interdisciplinaridade e o uso de tecnologias, de forma que se tenha dinamicidade nas oficinas. As escolas necessitam se adequar à realidade vivenciada pelos estudantes, inserindo as tecnologias em seu contexto, pois os mesmos sentem falta de metodologias atrativas e dinâmicas que relacionam a teoria à prática, sobretudo através de vivências e experimentos. Diante disso, surge a oficina de Tribos Urbanas,

com intuito de estudar e conhecer esses grupos juvenis no seu cotidiano, suas ideologias e cultura. Dentro desse enfoque, é realizada com os estudantes a construção de um perfil para cada tribo estudada. Durante a oficina busca-se trabalhar de forma interdisciplinar os conceitos relacionados às tribos, a linguagem, a diversidade cultural e os preconceitos sofridos por esses grupos, em uma sociedade que, na maioria das vezes, idealiza um padrão de beleza (roupas, cabelo, comportamento) dito como ideal. No entanto, as tribos buscam romper com esses padrões impostos e criam novos modos que caracterizam sua identidade. E pensando em aulas diferenciadas que vão além dos muros da escola, realizamos várias aulas práticas para conhecermos os territórios de vivência dessas tribos. As atividades fora da sala de aula despertam nos estudantes um interesse maior pela oficina, pois eles têm oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos vistos em sala. É um momento de interação com o objeto de estudo, contribuindo assim para a concretização do conhecimento, acerca das temáticas estudadas.

PALAVRAS-CHAVE: Tribos urbanas, jovens, aprendizagem.

URBAN TRIBES: A INTERDISCIPLINARY WORKSHOP IN THE JUVENILE CENTER OF SCIENCE AND CULTURE BARREIRAS BAHIA

ABSTRACT: The Youth Center for Science and Culture is an extension of regular public schools and works as a complementary education space, offering workshops in different areas of knowledge, using innovation, interdisciplinarity and the use of technologies, in order to have dynamism in the workshops. Schools need to adapt to the reality experienced by students, inserting technologies in their context, as they feel the lack of attractive and dynamic methodologies that relate theory to practice, especially through experiences and experiments. In view of this, the Urban Tribes workshop arises, in order to study and get to know these youth groups in their daily lives, their ideologies and culture. Within this approach, students are asked to build a profile for each tribe studied. During the workshop, we seek to work in an interdisciplinary way related to the tribes, language, cultural diversity and prejudices suffered by these groups, in a society that, most of the time, idealizes a standard of beauty (clothes, hair, behavior) said to be ideal. However, tribes seek to break these imposed standards and create new ways that characterize their identity. And thinking of differentiated classes that go beyond the school walls, we held several practical classes to get to know the territories of these tribes. The activities outside the classroom arouse a greater interest in the students in the workshop, as they have the opportunity to experience in practice the contents seen in the classroom. It is a moment of interaction with the object of study, thus contributing to the realization of knowledge, about the themes studied.

KEYWORDS: Urban tribes, young, learning.

1 | INTRODUÇÃO

Os Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC) são uma extensão das escolas regulares da rede pública. O CJCC funciona como um espaço de educação complementar, que oferta oficinas nas diversas áreas do conhecimento, utilizando inovação, interdisciplinaridade e o uso de tecnologias. Dessa forma, busca-se dinamicidade nas oficinas. Além disso, os estudantes são estimulados a desenvolverem pesquisas dentro do CJCC.

A oficina surge com intuito de conhecer as tribos no seu cotidiano e suas ideologias, pois o estudante, ao optar por fazer a oficina, traz consigo curiosidades, dúvidas, necessidades e desperta um novo olhar para os grupos juvenis. Dentro desse enfoque, são realizadas pesquisas, entrevistas com membros das tribos, conversas e em seguida os estudantes constroem um perfil para cada tribo estudada.

No CJCC, busca-se desenvolver aulas diferenciadas, dinâmicas e que contemplem a criatividade/inovação e uso das tecnologias. Sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos professores no âmbito escolar para trazer aulas que motivem e despertem o interesse

dos estudantes, uma vez que essa educação já não se adequa ao modelo de sociedade em que vivemos. Como afirma Freire (1987), um modelo de educação bancária, que se caracteriza pela postura passiva do aluno, no qual o papel do professor, nesse caso, seria “encher” os alunos de conteúdo.

Durante a oficina, desenvolveu-se aulas interdisciplinares, que contemplam diversos conteúdos dentro da mesma temática, atividades de campo, mão na massa e que incentivam o estudante a desenvolver seu protagonismo dentro das atividades propostas. Essa oficina nos possibilita explorar, analisar e refletir sobre diversos aspectos que abrangem o estudo dos grupos juvenis.

2 | METODOLOGIA

Este relato teve como base ações relacionadas a aspectos de uma pesquisa participante. Partiu-se do cotidiano dos estudantes e da troca de experiências de saberes, para analisar o uso de metodologias diferenciadas que despertem no estudante o interesse pelas temáticas propostas na oficina, com vista a contribuir com a aprendizagem. De acordo com Brandão (2006), o partilhar saberes possibilita-nos novos conhecimentos resultantes de situações interativas, e, nesse caso, essa interação deu-se com os estudantes por meio de debates durante as aulas, subsidiados por músicas, curtas e imagens, entrevistas, conversas. Esse momento de interação ocorreu também em outros espaços, através de saídas técnicas (aulas de campo) com intuito de conhecer as tribos urbanas da nossa cidade.

Para Brandão (2006, p.12):

A pesquisa participante deve ser compreendida como repertório múltiplo e diferenciada de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformação a partir também desses conhecimentos.

Dessa forma, a pesquisa participante propõe um diálogo entre grupos com vistas à aprendizagem coletiva, por meio de práticas e dinâmicas em grupo. O processo de pesquisa participante pode criar nos estudantes uma análise objetiva e autêntica do cotidiano social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo.

A abordagem da pesquisa que subsidia as reflexões e análises possui caráter qualitativo, que permite a relação direta entre o pesquisador, o ambiente e a situação investigada, que, no caso desse relato, se deu por meio de observações, debates e entrevistas que proporcionaram uma relação mais próxima entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura compreender e interpretar os fenômenos sem necessariamente recorrer à sua mensuração numérica.

Todavia, para realização de qualquer projeto ou atividade a ser aplicada no âmbito escolar faz-se necessário planejar, pois o planejamento orientará o caminho das ações

desenvolvidas e irá propor formas que garantirão o envolvimento dos estudantes na atividade proposta. Nesta linha de estudo, Libâneo (2005) destaca que o planejamento precisa ser flexível e pode ser modificado no decorrer das oficinas de acordo com a necessidade da turma, ou seja, são as vivências em sala de aula que vão regulando as ações.

3 | AS TRIBOS URBANAS E A INTERDISCIPLINARIDADE

Os grupos juvenis possuem estilos próprios que os caracterizam e identificam como pertencentes a determinadas tribos. É através do reconhecimento das características do outro que os jovens se reconhecem também e se agrupam, levando em conta as suas afinidades. Como define Maffesoli (2000):

As tribos urbanas são como agrupamentos semi estruturados, constituídos predominantemente de pessoas que se aproximam pela identificação comum a rituais e elementos da cultura que expressam valores e estilos de vida, moda, música e lazer típicos de um espaço-tempo.

As tribos surgem pela necessidade dos jovens se juntarem ou integrarem com outros adolescentes que têm gostos e afinidades em comum, buscando assim se desenvolverem socialmente, se divertirem, realizarem atividades de diversas esferas, como artísticas, religiosas, esportivas, dentre outras. Esses grupos juvenis buscam construir sua identidade, através de práticas, ideologias, de forma que os mesmos se apropriam de espaços da cidade para disseminar suas experiências culturais. Como afirmam as autoras Adriana, Cristina e Maria (2003):

O compartilhamento de códigos (gírias, jargões, música, pautas comportamentais), de elementos estéticos (estilos de vestir, adornar e expressar-se por meio do corpo) e de práticas sociais (relativas ao comportamento político e às formas de lazer, de circulação e apropriação do espaço urbano e da cultura) contribui para definir a imagem social de cada tribo.

Percebe-se que as tribos vão construindo sua identidade, através de códigos, interesses em comum por músicas, esportes, política, modo de se vestir, orientação sexual, entre outros. Nesses grupos os jovens se relacionam com pessoas que pensam como eles, entendem suas angústias, compartilham ideias, sentimento de proteção, e, principalmente, constroem identidades autônomas, que não são impostas pela sociedade ou pelos pais. Schultz e Schultz (2011) comentam que:

Moldar uma identidade e aceitá-la não é tarefa fácil, os adolescentes fazem experiências com vários papéis e ideologias na tentativa de determinar os mais compatíveis com eles, a autoimagem formada nessa fase integra as ideias a respeito do que se é e o que se quer ser e o que os outros pensam a respeito.

No entanto, esses grupos sofrem muitos preconceitos, a sociedade os exclui, a mídia transmite a informação que as tribos são marginais, gangues, ou seja, mostra uma imagem

desses grupos associada à violência, à favela (de forma pejorativa), criminalidade, drogas e com isso são negados a esses grupos os aspectos culturais, ideologias, estilos de vida que vão contra a cultura consumista imposta pelo capitalismo. Como reafirma Castro (1998) são poucas as referências às cidadanias negadas, como a do exercício de brincar, divertir-se, se informar e se formar culturalmente, assim como de reinventar linguagens próprias.

Nesse íterim, o trabalho interdisciplinar, abordado na oficina Tribos Urbanas, exerce um papel fundamental na formação dos jovens envolvidos, pois a interdisciplinaridade proporciona, através do diálogo entre disciplinas, o reconhecimento das linguagens, de aspectos culturais, bem como de outras dimensões das narrativas das juventudes.

De acordo com Fazenda (2011):

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação.

O autor nos faz refletir sobre a possibilidade de integração entre as diversas áreas do conhecimento, bem como a forma como essa integração possibilita que teoria e prática caminhem juntas a favor da aprendizagem. A interdisciplinaridade é, portanto, um exercício que garante através do percurso educativo um maior envolvimento do estudante. Os jovens, através do desenvolvimento interdisciplinar da oficina Tribos Urbanas, se reconhecem e exercitam a empatia.

4 | A OFICINA TRIBOS URBANAS

Entre as oficinas ofertadas no CJCC Barreiras, temos a de Tribos Urbanas que busca trabalhar de forma interdisciplinar os conceitos relacionados a esses grupos juvenis, a linguagem, diversidade cultural e análise de estilos e preconceitos sofridos por esses grupos por meio da sociedade que, na maioria das vezes, idealiza um padrão de beleza (roupas, cabelos, comportamentos) dito como ideal. No entanto, as tribos buscam romper com esses estilos impostos e criam novos estilos que caracterizam sua identidade, como é possível observar no depoimento da estudante Lavínia Macêdo Barbosa, 17 anos:

A sociedade é uma máquina destruidora de desejos. Ao mesmo tempo que faz nossas cabeças, ela também nos remete a uma situação complicada que é a baixa autoestima. Somos discriminados e rebaixados a padrões sociais. Nós somos os que mais sofrem com isso... o nosso peso, cor da pele, religião ou gênero são bastante para nos tornarmos alvos de críticas... e duvidarmos das nossas capacidades, e assim, deixamos de mostrar nosso melhor por causa das opiniões alheias.

Como podemos analisar no depoimento, muitos jovens convivem com preconceitos,

baixa autoestima, são taxados como pessoas ruins e são julgadas sem ao menos os conhecerem, só porque eles não se inserem em padrões impostos pela sociedade.

Pensando em aulas diferenciadas, que vão além dos muros da escola, temos várias aulas práticas para conhecermos os territórios de vivência dessas tribos, a saber: Híppie, Hip Hop, Parkour, Skatista, entre outras. De acordo com Lima e Assis (2005), o trabalho de campo se configura como um recurso para o estudante compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido.

Durante a oficina de Tribos Urbanas, realizamos saídas técnicas em diversos espaços da cidade que os jovens utilizam para realizar encontros, no qual o Parque de Exposições Engenheiro Geraldo Rocha é o principal deles. Inicialmente, pensado para ser um local de exposições agropecuárias, o Parque se tornou um espaço de encontros das juventudes, principalmente aos fins de tarde e finais de semana, por falta de ambientes propícios para reunir os amigos ou praticar esporte.

No Parque, se encontram muitos grupos de jovens diferentes em suas características: esportistas, que se encontram para jogar vôlei de areia, correr, andar de skate, bicicleta ou até fazer parkour e acrobacias no tecido; existem também os que fazem encontros de jovens no intuito de encontrar um local calmo, no qual possam discutir sobre Deus, realizar atividades culturais, como tocar violão; e existem ainda os grupos de jovens que só vão para conseguirem um ambiente agradável para conversarem e se sentirem bem na companhia uns dos outros.

Outros espaços como a Praça Castro Alves e a Praça do Cais são também locais de encontros de muitos jovens. A primeira, por abrigar um ponto de ônibus que dá acesso a todos os bairros da cidade, concentra jovens dos mais variados perfis e ainda é um espaço de realização de vários eventos, tais como, Cinema da UFOB, Scratch Day, ações sociais diversas, feiras de artesanatos, feiras de livros e de plantas. Há também, durante as noites, food trucks que reúne muitos jovens para comer e conversar. A segunda é frequentada por jovens durante os finais de semanas e aos fins de tarde.

Diante disso, no decorrer da oficina, identificou-se diversas Tribos em Barreiras. A seguir, as principais características de algumas delas:

- **Parkour Free Runner-** Os integrantes desse grupo utiliza a área do Parque de Exposição para treinos. O Parkour é um esporte que não usa nenhum equipamento, apenas o corpo e tem por objetivo se deslocar de um ponto ao outro, sem desviar dos obstáculos (carros, muros, vãos, etc). A modalidade ainda é pouco explorada na região, e tem como característica a rapidez no deslocamento, por meio de saltos. No Parque, há uma pista de obstáculos própria para o desenvolvimento do esporte, além de possuir, em sua estrutura, espaços com cercas de madeira e escadas.
- **Grupo Adoresentes:** é um grupo formado por vários adolescentes que se reúnem para compartilhar alegrias e tristezas. Dessa forma, nasce uma intimidade e conforto espontâneo. O interessante é que há uma troca das experiências vividas,

sem que haja julgamentos. O encontro é composto por diversos momentos: música, dinâmica de autoconhecimento, pedidos e agradecimentos.

- **Break dance:** grupo de Hip-Hop e street dance, que se reúne há mais de 4 anos no Parque de Exposições. O destaque dessa dança é não ficar na posição normal, ou seja, ereto e com a cabeça para cima, mas sim fazer movimentos contorcionistas acrobáticos. Os membros desse grupo utilizam roupas coloridas, folgadas e bonés.

Além das Tribos citadas acima, tivemos a oportunidade de conhecer grupos de capoeira, malabarismo, skatistas e de realizar uma roda de conversa com Fabio Tropea, um dos autores do livro Tribus Urbanas (1996).

As atividades realizadas fora da sala de aula despertam um interesse maior pela oficina, pois os estudantes têm oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos vistos em sala, é um momento de interação/contato direto com os fenômenos e ambientes estudados, contribuindo assim para a concretização do conhecimento. O trabalho de campo permite inúmeras possibilidades de pesquisa, investigação e reflexão e ainda pode estimular o estudante a um agir e pensar criticamente.

Diante disso, cabe ao professor realizar atividades que transformem essa realidade, que tanto dificulta a aprendizagem, por meio de estratégias didáticas atraentes para os estudantes. Para que haja o processo de ensino e aprendizagem é necessário que as aulas sejam dialógicas e interativas. Na oficina, busca-se o desenvolvimento do protagonismo juvenil, através de discussões reflexivas, e também do desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando novos conhecimentos, trocas de experiências e vivências sobre temas relacionados às tribos. Dessa forma, pretende-se romper com alguns paradigmas e preconceitos existentes sobre esses grupos juvenis, que podem nos transmitir conhecimentos, através das diversas culturas, ideologias, estilos.

A oficina de Tribos nos possibilita trabalhar diversas temáticas de forma interdisciplinar: em História, estudaram elementos culturais e o contexto histórico para o surgimento das tribos urbanas; em Português, abordaram os elementos da comunicação e linguagem utilizada nas tribos (variação linguística), a literatura, estrutura textual do gênero roteiros; em sociologia, reconheceram elementos culturais, preconceitos, a necessidade que as pessoas têm de se inserir em grupos que possuem afinidades, as organizações e as convenções sociais; em geografia, realizaram o estudo do território, espaço, tempo e produção de mapas; em matemática, trabalhamos com produção de gráficos estatísticos, programação/plano cartesiano; em Artes, realizaram várias reproduções artísticas, desde desenho/pintura e escultura até a poesia, peças teatrais, músicas, coreografias. Observa-se na imagem a seguir, produzida pela estudante Lavínia Macêdo Barbosa, 17 anos, aspectos juvenis trabalhados durante a oficina:



Ilustrações realizadas pela estudante Lavínia Macêdo Barbosa (2019).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de Tribos Urbanas desenvolve atividades lúdicas, criativas, com utilização de algumas tecnologias, que contribuem para despertar o interesse pelas temáticas propostas durante as aulas. Percebe-se que os estudantes preferem as aulas práticas, através do contato direto com as tribos, oportunizando o conhecimento e reflexão sobre suas principais características, ideologias e a motivação que os fazem participar de determinada tribo.

Contudo, observa-se que a sociedade está em constante transformação, o que reflete também nos grupos juvenis que buscam uma identidade, aceitação, modo de vida diferenciado dos moldes impostos pelo capitalismo. Por isso, os jovens sofrem preconceitos, são excluídos por criarem seu modo de viver. Espera-se com a oficina de Tribos que os estudantes passem a olhar os grupos juvenis de forma positiva, que respeitem suas ideologias e a cultura de cada grupo, assim como a diversidade existente na sociedade.

Dessa forma, a oficina de Tribos Urbanas possibilita um olhar para a sociedade em que vivemos, observando os diferentes grupos e entendendo de que forma e o porquê que uns grupos são valorizados e outros não. Os estudantes se percebem nesse processo. A contribuição da oficina de Tribos Urbanas vai além dos conteúdos trabalhados, pois contribui para uma formação cidadã dos jovens.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C; CAMILO, A; OLIVEIRA, M. **Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças**. Pepsic, 2003. Disponível em: <URL>. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100007#1a. Acesso em: 05,

maio de 2020.

CARLOS, B; S. D. **Pesquisa participante: O saber da partilha**, São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

CASTRO, L. R. **Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade**”. Em L. R. Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

COSTA, P.O; PÉREZ, J. M; TROPEA, F. **TRIBUS URBANAS. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia**.1ª. ed. Barcelona : Paidós Ibérica, 1996.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 Ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. **Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia**. Revista da Casa de Geografia de Sobral. Sobral, v. 6/7, n. 1, 2004/2005.

MAFFESOLI, M. *O Tempo das tribos - O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

SCHULTZ, D; SHULTZ, S. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

A REELABORAÇÃO SOCIOCULTURAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ATIKUM

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 13/05/2020

Édila Bianca Monfardini Borges

Escola SESI Ignez Pitta de Almeida

Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7327311538741482>

Valney Dias Rigonato

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Barreiras – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7197391328092124>

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca do processo educacional da etnia Atikum, entrelaçada com os desafios identitários e educacionais no processo de ensino e aprendizagem em Geografia Escolar na Educação Escolar de Angical, BA. O objetivo foi analisar os caminhos e desafios da Escola Municipal Indígena Atikum diante do processo de reelaboração sociocultural. Em virtude da realidade escolar deste município e da comunidade Indígena em questão, optou-se pela leitura Etnogeográfica dos modos de vida dos indígenas, bem como revisão bibliográfica que versa sobre esta temática, de forma a analisar as aproximações e distanciamentos

entre o histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e a problemática da Geografia Escolar que é ensinada na escola supracitada. Ao longo da pesquisa no espaço escolar e das práticas escolares revelou que o fato do governo federal, estadual e municipal viabilizar a elaboração de documentos educacionais específicos que auxiliem o trabalho educativo em comunidades indígenas, não significa que há, na prática, a efetiva realização de tal, visto que, as diversas etnias existentes no país, e em específico a etnia Atikum do Assentamento Benfica, lutam diariamente pelo seu pleno reconhecimento e valorização de sua reelaboração sociocultural nos currículos e nas práticas educativas. Dessa forma, os resultados apontam que a etnia Atikum se encontra em processo contínuo de ressignificação e reelaboração sociocultural, e há apenas a expectativa do ensino intercultural enquanto possibilidade didática e pedagógica de ensinar e aprender com a identidade étnica Atikum na escola da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Etnogeografia. Identidade. Interculturalidade.

SOCIOCULTURAL REELABORATION IN SCHOOL GEOGRAPHY: THE CASE OF THE ATIKUM INDIGENOUS MUNICIPAL SCHOOL

ABSTRACT: This article introduces reflections about the educational process of the Atikum ethnic group regarding identity and educational challenges within the teaching and learning process of Geography subject taught over School Education in *Angical, BA*. The purpose was to evaluate the paths and challenges of the *Atikum* Indigenous local School in the face of the socio-cultural re-enfolding process. Due to the school reality of this municipality and the Indigenous community in question, an ethnogeographic reading of their way of life was chosen, as well as a bibliographic review that deals with this theme, in order to analyze the approaches and distances between the record and practices of Indigenous Education in Brazil, and the issues relating to the subject of geography, which is taught at the school previously mentioned. Throughout the research at the school space and on school practices, it has been disclosed that, the fact that the federal state and municipal government make it possible to prepare specific educational data to assist educational work in indigenous communities, does not necessarily mean that there is, in practice, a functional realization of this, given that several ethnic groups existing in the country -and especially the *Atikum* ethnicity of *Benfica* settlement- struggle daily for full recognition and appreciation of their socio-cultural rework in curricula and educational practices. Therefore, the results show that the *Atikum* ethnic group is in an enduring process of reframing, socio-cultural re-elaboration, and there is only the expectation of intercultural schooling as a didactic and pedagogical possibility of teaching and learning under the *Atikum* ethnic identity in the community school itself.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Ethnogeography. Identity. Interculturality.

1 | INTRODUÇÃO

Dentre a reelaboração sociocultural, o principal foco deste artigo é debater o panorama geral do histórico das leis e diretrizes da Educação Escolar Indígena no Brasil, os princípios que norteiam esta educação que se coloca como diferenciada e a realidade escolar dos indígenas Atikum em Angical, BA. Ao longo da pesquisa identificamos conflitos e contradições que há entre o discurso legal e a atual condição do saber/fazer geográfico na escola indígena da comunidade. Também de modo geral, percebemos que esse contexto implica na reelaboração social, material simbólica e cultural, econômica e política do modo de vida das famílias indígenas.

Nesta pesquisa Etnogeográfica, consideremos os indígenas como novo sujeito escolar e para compreender a Geografia Escolar desenvolvida no espaço escolar indígena, fez-se necessário a participação ativa. Ao longo da convivência compreendemos os significados antes desconhecidos: modo de vida da comunidade Atikum; as suas manifestações socioculturais; a organização da escola na comunidade e como a realidade desta é abordada na perspectiva da Geografia Escolar. Desse modo, buscamos adentrar nas

especificidades cotidianas as quais são importantes na formação cidadã dos estudantes indígenas.

Para Cavalcanti (2002) é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a cultura geográfica dos alunos. Com esse respaldo, fomos percebendo a partir da convivência, do envolvimento Etnogeográficos que os significados, os sabores, os fazeres, as danças, as músicas, as pinturas, os artesanatos nem sempre são valorizados na Geografia Escolar tradicional ou “colonialista”.

Então, ao vivenciarmos, ao interagirmos, ao conquistarmos a confiança foi se revelando outras práxis a qual apresentou uma riqueza de temas a serem abordados, uma vez que, enquanto disciplina, a Geografia Escolar precisa ultrapassar o imaginário de observação e descrição de paisagens, comprometendo-se com as relações históricas, étnicas e socioculturais que se manifestam na prática cotidiana e como estas interferem na dinâmica espacial.

Diante destas constatações, destacamos que é necessário pensar sobre o que os estudantes vivenciam em seu dia a dia. Quais as atividades que eles desenvolvem com a família, com os amigos e quais aprendizados são adquiridos a partir destas experiências, para que relacione com o conhecimento geográfico sistematizado no espaço escolar.

Esse fato instiga os nossos olhares para a necessidade da reelaboração sociocultural na Geografia Escolar Indígena Atikum. Uma Geografia Escolar Decolonial, na qual a escola se apresenta como um lugar construído para socializar saberes tradicionais, para aprender conhecimentos científicos e que estejam aliados às suas formas de ser, agir, vestir, comer, viver, pensar. Uma Geografia Escolar Decolonial que valorize o itinerário de lugares da etnia Atikum que passaram desde a saída de “suas” terras no Pernambuco até chegarem no Assentamento Benfica, que não é uma aldeia indígena, já residiam outros moradores não indígenas com realidades e a estrutura de agrovila diferentes da aldeia que moravam antes, mas que os estudantes indígenas tiveram que reelaborar seu modo de vida.

Para melhor entendimento da pesquisa iremos trabalhar neste artigo os seguintes tópicos: Breve panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil; Reelaboração sociocultural: conceitos e reflexões para uma Educação Escolar Indígena e os desafios para uma Geografia Escolar Decolonial: o caso dos indígenas Atikum.

2 | BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, foi uma conquista que legitimou o componente democrático representado na universalização do ensino de qualidade para todos. Com a implantação da

gestão escolar democrática, o movimento indígena conseguiu sua inserção nas políticas públicas no que tange à conservação da sociodiversidade indígena.

Em relação à educação formal, novos segmentos foram inclusos afim de conduzir as práticas pedagógicas que seriam, a partir de então, o direcionamento dos currículos de uma educação escolar intrínseca, em consonância com a Lei nº 9.394/1996¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e discute-se as possibilidades de planejar uma Educação Escolar Indígena que seja diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e multilíngue (BRASIL, 2014).

Apesar dos avanços desde a Constituição Federal de 1988, o panorama das escolas indígenas em âmbito nacional não alcançou uma educação diferenciada e específica na maioria das etnias ou aldeias no território brasileiro. Ao longo das últimas décadas e, principalmente nos últimos anos percebe-se que os direitos escolares na constituição se transformaram apenas em mera formalização para “calar” - e que não conseguiram – a luta dos movimentos indígenas e associados, pois, na realidade o Estado se nega a manter relações decoloniais com as comunidades indígenas.

Entretanto, não podemos desconsiderar o fato de o nosso sistema educacional ser uma herança eurocêntrica e colonialista, mesmo que “todos” concordem e reproduzem discursos de valorização às diferenças. Tais práticas e discursos ainda estão muito aquém da desconstrução do imaginário educativo colonizado. Imaginário, discurso e representações que geralmente deturpam (ram) as culturas das várias etnias indígenas no Brasil.

GOMES (2003, p.74) nos lembra um fato importante: “a escola possui a vantagem de ser uma das instituições em que é possível o encontro das diferentes presenças. É também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças e valores diversos”. Por isso, talvez, é que ela é uma das principais reivindicações dos grupos indígenas do Brasil neste início do século XXI.

Há três décadas² as comunidades indígenas têm se articulado para desenvolver e institucionalizar projetos de educação escolar específica e diferenciada como bandeira de luta para contestar esse modelo tradicionalista educacional do período colonial. Tudo indica que eles perceberam que é importante os conhecimentos científicos para fortalecê-los dentro do diálogo de saberes para enfrentar o colonialismo ainda cristalizado na Educação Brasileira.

Documentos como o RCNEI, que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece de forma

1. Essa Lei situa vários princípios gerais para o ensino, dentre os quais, destacam-se o pluralismo de ideias e de teorias pedagógicas; valorização do profissional de educação escolar; vinculação entre as práticas sociais, trabalho e escola, dentre outros.

2. É necessário destacar que a mobilização política dos indígenas tem sido realizada em parceria com entidades indígenas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970 (BRASIL, 2014).

enfática a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à reelaboração sociocultural e a língua materna, e pela interculturalidade, na qual, o MEC, objetiva, com este material, nos auxiliar em nosso trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas. Difunde-se a relevância de discutir a perspectiva intercultural indígena como essencial nas esferas sociais e educacionais e elaboração de políticas voltadas para estes povos.

Estão documentadas as ações que podem servir como premissa para a educação indígena no âmbito nacional, como é o caso dos cadernos SECAD/MEC 2007, diretrizes curriculares educacionais CNE/CEB nº 13/2012, além de contar com pesquisas de autores em comunidades indígenas. Esses materiais apontam conceitos e práticas pedagógicas em diferentes perspectivas para contribuir no debate e o possível desenvolvimento da educação escolar indígena nas diferentes aldeias.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, §4º refere-se ao regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnicos educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e as especificidades dos modos de vida, socioculturais e linguísticas de cada comunidade indígena envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a elas.

O supracitado referencial curricular e PNE, surgiu com a intenção de oferecer aos professores e comunidades indígenas uma sistematização de reflexões em contextos de reelaboração sociocultural no que tange à implementação de diferentes práticas pedagógicas que considere a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas do Brasil. Tais documentos permitem problematizar a necessidade de uma educação escolar indígena no Brasil e os porquês de se estudar as várias disciplinas, e no contexto deste artigo, a Geografia nas Escolas indígenas.

Diante da explanação, é notório que existem avanços consideráveis na legislação vigente no que se refere à garantia dos direitos indígenas e de seus próprios processos de aprendizagem em escolas diferenciadas. No entanto, percebe-se também na prática, que as proposições presentes nos textos ainda caminham de forma vagarosa, principalmente quando se leva em consideração o atual cenário político do país (pós-neoliberal) e a ineficiência proposital do poder público em defesa dos territórios, das terras e da vida dos indígenas.

No campo específico desta pesquisa, foi possível observar a ausência proposital do poder executivo do município de Angical, BA e do município de Cotegipe que sobre álibi que a referida escola indígena Atikum se encontra na zona limítrofe entre os dois municípios, os deixam sem apoio e investimento necessário para o desenvolvimento escolar indígena.

Todavia, ao longo da pesquisa foi possível evidenciar por meio dos relatos orais dos indígenas Atikum, que se os órgãos indigenistas viabilizassem cursos de educação

intercultural na própria comunidade, a educação escolar seria de fato específica e diferenciada.

3 | REELABORAÇÃO SOCIOCULTURAL: CONCEITOS E REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Adotaremos na contextura desta pesquisa o termo reelaboração sociocultural ao invés de diversidade, pois, entendemos que o último remete uma expressão com definições delineadas e carregadas de estereótipos coloniais. Além disso, diversidade é um termo que evoca um imaginário de aceitação e inclusão que na realidade maquia o histórico de preconceito às diferenças e que reproduz a exclusão por parte daqueles que possui dificuldade de aceitação e/ou não entendem, ou simplesmente são colonialistas. Neste intuito, o termo reelaboração sociocultural representa para esta pesquisa, o desejo que a escola indígena Atikum possui, de ressignificar as condições de vida do grupo e oportunizar o lugar dos estudantes indígenas na sociedade.

Para refletir sobre como o termo supracitado se aplica ao contexto indígena, o quadro a seguir traz uma sequência de autores que trabalham na área, e discutem esse termo em diferentes enfoques.

Autor	Conceitos
TASSINARI	Sociedade indígena, nossa sociedade
GOMES	Cultura, política, poder
CASTRO	Território, política, poder
BRANDÃO	Cultura, arte e educação
BANIWUA	Leis, direitos, interculturalidade
KADLUBITSKI, JUNQUEIRA	Políticas públicas, cultura, educação

Quadro 1: Estudos sobre Reelaboração Sociocultural para os povos indígenas

Fonte: Referências levantadas pela autora durante a pesquisa bibliográfica.

BORGES (Org.) 2017.

Brandão (2008) analisa a reelaboração sociocultural do ponto de vista centrado nas artes, que se relaciona à ideia cultural do grupo e abarca toda a sua criação cultural sob diversas configurações. Ao analisar essa definição proposta pelo autor supracitado, nos ocorre que, as aldeias indígenas sempre se dispuseram de modo de vida, de objetos, pinturas, artefatos, criados pelos próprios indígenas.

Acontece que, com o avanço das tecnologias, a valorização dessa criação cultural tanto divulgada em diversos outros países resulta por se tornar um pretexto para a mercantilização da arte indígena, o que se configura em fins de comercialização dessa cultura, silenciando todo o significado e ritual de pensamento e criação dessa arte. Não

obstante, os indígenas Atikum produzem artesanatos, não para fins comerciais, mas para decoração de suas casas, escola e servir de acessórios para serem utilizados em comemorações conforme se pode visualizar na figura a seguir.



FIGURA 1: Artesanatos produzidos pelos indígenas Atikum

Foto: Borges, abril de 2015

Como se percebe, refletir acerca da reelaboração sociocultural é um processo amplo e contínuo, principalmente no caso específico dos povos indígenas. Ao discutir a reelaboração neste contexto, faz-se necessário analisar a influência das relações de poder presentes no espaço escolar, que vai definir a postura organizacional, a cultura escolar e as escolhas políticas. Por isso, Gomes (2003, p.71) discute as diferenças tanto em perspectiva cultural quanto política, “[...] por que ela não está fora das relações de poder. Diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações”.

As diferenças culturais e étnicas no decorrer da história estiveram atreladas a classe dominantes, sendo que esta, sempre tentou impor os seus costumes, hábitos e a maneira de agir, bem como buscando inferiorizar e suprimir a cultura étnica das ditas “minorias”, conforme afirma Bauman (2003, p.82) “as pessoas são designadas como de ‘minorias étnicas’ sem que lhes sejam pedido consentimento”, e são vistas como uma ameaça de contestação à esses padrões culturais impostos.

Para contribuir com este debate acerca das relações de poder, Castro (2009) discute o poder em três formas elementares: o poder despótico é um poder que visa ao bem privado de quem o exerce. Está voltado sobre si mesmo e sobre a “força da força”; o poder da autoridade, reivindicada para assegurar alguma forma de interesse individual e coletivo; e, o poder político pelo bem comum [...]” sem a justificação de uma superioridade essencial, mas pelo consentimento coletivo mínimo”. Este último revela melhor a realidade da organização da escola indígena em questão.

Na escola as relações de poder já se destacam na própria hierarquização da

estrutura humana que correspondem às ações desenvolvidas entre gestores, professores (as), funcionários e estudantes. Oposto a isso está a escola municipal indígena Atikum, que há todos esses componentes humanos na escola, no entanto, não se percebe essa hierarquização, por que as ações de gerir, ensinar, aprender, organizar o meio escolar são praticadas igualmente o que não necessita de uma pessoa tida como poder “maior” na escola, para que tais ações sejam desenvolvidas.

É válido destacar que esta configuração atual do sistema escolar nesta escola indígena se deu após os indígenas lutar pela sua própria autonomia, pois, a priori, o cenário escolar da comunidade, era de relações de poder como autoridade, em que professores e estudantes indígenas eram obrigados a seguirem a organização hierárquica de ensino – aprendizagem das outras escolas da comunidade Benfica. Voltaremos a este assunto logo mais à frente.

O contexto da reelaboração sociocultural não é apenas um ponto de partida para se trabalhar as diversas culturas e etnias no meio escolar, mas principalmente, um segmento que vem sendo construído há muito tempo e que constitui um círculo de relações sociais, econômicas, políticas, históricas, naturais e identitária que se conectam e concomitantemente se desafiam, e é nesse embate antagônico que acontece a reconstrução a cada dia.

Urge que as teorias pedagógicas sejam explicitadas e debatidas para que não sejam feitas interpretações da reelaboração sociocultural mediadas por concepções pedagógicas das classes hegemônicas, geralmente com práticas e discursos colonialistas. É de se esperar, portanto, que os estudos e práticas voltadas para a temática indígena enfrentam o problema da elaboração de propostas pedagógicas que lutam contra qualquer forma de manutenção de preconceitos, exclusão e alienação.

Há leis como a Lei 6.001 promulgada em 1973 de criação do Estatuto do índio, para garantir os direitos dos indígenas, então por que estes não são reconhecidos como humanos detentores desses direitos? No nosso país, tanto para o governo quanto para as parcelas dominantes da sociedade, os indígenas apenas existem como figuras ilustrativas da história do Brasil. Com base neste princípio, há a manutenção do conflito do (não) reconhecimento destes sujeitos em ocupar um lugar de visibilidade na nossa sociedade, além de ser discriminados e invisibilizados também pelas classes menos privilegiadas dentro da lógica do Estado-Moderno-Colonial brasileiro.

Geralmente, quando fala-se em leis de direitos indígenas, há a necessidade de repensar sobre as políticas públicas tais como: a proposta de criação do Conselho de Políticas Indigenistas; Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental, os conselhos Nacionais de Educação Escolar Indígena, de Saúde Indígena, de segurança alimentar, de política cultural, dentre outras, que podem ser instituídas, de modo que estas não sejam utilizadas para cercear os segmentos da sociedade em relação à outros. Kadlubitsky e Junqueira (2009). Segundo o parecer CNE/CEB N° 13/2012 do projeto de resolução que

instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena,

[...]as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças socioculturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e **reelaboração** não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social (BRASIL, 2012, p.380).

No entanto, não adianta romantizar as concepções das políticas públicas educacionais, é preciso enfrentar a riqueza cultural representada por estes povos como um tanto acontecimento fidedigno que determina ações características adequadas ao contexto local, pois segundo Grupioni (2003, p.119) [...]” só assim, o étnico será levado a sério e garantirá o efetivo respeito que a reelaboração sociocultural merece por parte das políticas públicas, sempre homogeneizadoras”.

Além disso, quando instituimos juízo de valor dessas políticas socioculturais, Baniwua (2008) sinaliza que [...]” toda essa heterogeneidade cai por terra, porque temos políticas totalmente monolíticas”. As políticas são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida, tivesse os mesmos valores.

Se, numericamente, somam aproximadamente 300 mil indígenas brasileiros – o que equivale a apenas 0,2% da população total do país – (BRASIL 2010), as sociedades indígenas, cultural e linguisticamente, representam uma magnífica soma de experiências históricas e sociais diversas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de saberes, de conhecimento, de filosofias originais.

Como se percebe nos dados estatísticos, as populações indígenas somam mais de 240 povos indígenas com um total de 896.617 pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde a 0,47% da população total do país, (BRASIL, 2010). Todavia, ao contrário das argumentações das dificuldades de implementação das políticas educacionais voltadas para as escolas indígenas, percebemos que é impossível instaurar políticas pariforme para uma cultura tão plural.

No caso específico dos indígenas Atikum do assentamento Benfica, é necessário que a FUNAI do Oeste da Bahia, com sede em Ibotirama, desenvolva tais políticas públicas sobre aspectos singulares da comunidade e viabilizem para que estas se efetivem, visto que, ao lidar com a terra diferencia-se da forma como outro grupo indígena da mesma etnia Atikum, por exemplo, trabalha com a terra, por que as condições, as vivências, o processo de ocupação, as aprendizagens, os saberes, são diferentes. Para além disso, é necessário que a FUNAI volte um olhar específico para a comunidade, pois como foi relatado pela líder dos indígenas:

O coordenador da FUNAI só veio aqui uma vez, e uma visita apenas não é suficiente para compreender toda a nossa dinâmica de comunidade, muito menos conhecimento suficiente sobre nós para elaborar um projeto de melhoria, eles têm que nos visitar mais vezes e acompanhar nossa rotina. Mas acho difícil contar com a ajuda deles, o antigo coordenador pediu exoneração do cargo e este que assumiu não conhecemos e não temos ideia de quando ele virá.

A autora Tassinari (1995) trabalhou o tema da reelaboração sociocultural que se aplica ao contexto atual. Dois enfoques: primeiro, as distintas realidades entre as sociedades dos indígenas e a nossa sociedade, e segundo as diversas peculiaridades entre os próprios povos indígenas.

Sobre o primeiro aspecto, a autora reflete acerca do seu próprio dia a dia, sua residência, sua rua, seu bairro, seu local de trabalho, horas de lazer, meios de transportes que utilizamos e etc., a fim de percebermos que este não é o único modo de vida dentro do sistema que chamamos de “nossa sociedade”. Há também as populações ribeirinhas, que, paralelo aos moradores do campo há diferenças pontuais que reflete no saber presente em cada local, fundamental para a vida familiar na sociedade.

As famílias indígenas do assentamento Benfica, possuem um modo de vida que se difere do assentamento Barriguda que fica há menos de 20 km, pois, enquanto os moradores do Benfica lidam com a pescaria, os moradores da Barriguda lidam com pasto para gado, que é diferente das famílias que moram na cidade de Barreiras, que é também diferente das famílias ribeirinhas que moram na comunidade do Val da Boa Esperança, pois, segundo Cardoso (2013), apresentam formas sociais de manejo na agricultura, pecuária e caça.

Assim, a autora supracitada diz que é um trabalho árduo estabelecer uma definição única para o que chamamos de nossa sociedade, por que esta é constituída de outras sociedades ao qual nos referimos de maneira genérica e evasiva de sociedades indígenas.

Ao nosso ver esse esforço para designar uma única acepção não deveria haver, porque seria limitar toda uma riqueza cultural, social e étnica que é inerente da história e da Geografia dos primeiros povos do Brasil. Ainda assim, não podemos fugir dos termos que sempre foram criados para enfatizar a diferença entre essas sociedades, como “civilizados”, “primitivos”, “tribos”, e mais contemporaneamente de subalternizados, ao passo que, entre os indígenas também há termos que distinguem uma aldeia da outra, como o mais conhecido “nossa gente”.

O reconhecimento ou a distinção entre os diversos modos do cotidiano depende das circunstâncias dos acontecimentos do dia a dia da vida de cada um. À primeira vista, dois grupos indígenas como os Atikums e os Kiriris nos aparentam muitos diferentes por serem de etnias distintas. Ao relacioná-los com residentes de povoados não indígenas, características destes grupos irão se sobressair aos descobrirem coisas em comum como a forma de relacionar a terra, ideais identitários, lutas por políticas sociais, dentre outros. Em contrapartida, existem povoados de pessoas que não são indígenas que se identificam mais com estes, do que com as pessoas da cidade.

O caso do assentamento Benfica é o exemplo claro, além das famílias indígenas, moram também as famílias de outras etnias, brancas, negras, que ajudaram a criar o assentamento e residem lá até os dias atuais. Embora um grupo de moradores se diferencie dos outros por pertencer a uma etnia, há características mais marcantes e que

dão maior significado ao se identificar com os outros moradores que não são indígenas, como o cotidiano do assentamento, aquela vida mais pacata, tranquila, simples, as ações desenvolvidas como o trabalho de pescaria, as articulações da escola, e a própria organização familiar do assentamento. O indígena sai do seu espaço e circula pelo espaço dos homens brancos, adotando os costumes da cultura ocidental colonialista, muitas das vezes.

Portanto, fica claro que embora o advento da globalização ameace extinguir o processo de reelaboração sociocultural através do capitalismo que a cada dia (re) afirma qual modelo de cultura deve predominar, vemos que os povos indígenas são o centro de uma rede de contato que influenciam mutuamente uns aos outros, e são essas relações que nos conduzem a assumir traços congêneres, bem como de re-existência.

Mesmo que estes povos sejam vistos como subalternizados, despossuídos de seus direitos, à margem da “sociedade”, cada pessoa que se propõe a estudar, vivenciar o modo de vida desses povos, as barreiras espaciais se rompem. Dessa forma, compreendemos que a reelaboração sociocultural, a identidade dos povos indígenas, suas re-existências, seus empoderamentos dos conhecimentos científicos, bem com a luta pelo reconhecimento são fundamentais para trilharmos os primeiros passos para uma Geografia Escolar Decolonial.

4 | OS DESAFIOS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR DECOLONIAL: O CASO DOS INDÍGENAS ATIKUM

Na Geografia escolar a questão da reelaboração sociocultural apresenta uma riqueza de temas a serem abordados como já apontados acima. A Geografia Escolar tradicional ao reproduzir os dogmas e as ações das ciências modernas no espaço escolar acaba não conseguindo desconstruir as representações, os discursos e os preconceitos impregnados nas espacialidades dos seres humanos em seus territórios vividos. Todavia, há sempre iniciativas que transgride o ato de observar e descrever paisagens, de forma a comprometer-se com as relações histórico-étnicas-socioculturais, bem como com as ideologias, as questões de gênero e suas interferências nas territorialidades humanas.

O assentamento Benfica localizado na reforma agrária do município Angical – BA, e possui duas escolas: a Escola Municipal Indígena Atikum e a Escola Municipal São João, conforme figuras a seguir.



FIGURA 2: Escolas do Assentamento Benfica

Foto: Borges (2016)



FIGURA 3: Escola Municipal São João

Foto: Borges (2016)

As duas escolas são registradas na Secretaria Municipal de Educação do município de Cotegipe – BA ocasionando uma dificuldade administrativo como já foi mencionado neste texto. A primeira é o conflito administrativo. A segunda se deve a junção das duas escolas com a proposta de multisseriadas. Com essas mudanças, dificultou ainda mais a implementação da escola indígena e também a escola do campo no Assentamento Benfica.

Por exemplo, a escola São João existe desde o início da criação do assentamento, a escola indígena que só possui dois anos de registro, seria findada. A escola Atikum existiria somente nos documentos da secretaria de educação de Cotegipe, na prática, seu fechamento seria pontual. Os recursos destinados para essa escola seriam utilizados em outras. Diante disso, os professores indígenas não poderiam trabalhar componentes curriculares específicos da cultura indígena Atikum, conforme o relato da professora L:

Isso a gente não aceita, nossa escola já é registrada, se acabar com a nossa escola, como vamos trabalhar a parte da nossa cultura? Porque temos medo dos pais dos alunos que não são indígenas não querer que a gente trabalha isso com os filhos deles, e mais que isso, os alunos que não são indígenas, não vão querer participar das nossas atividades³.

O cacique complementa:

No dia que estávamos nesse embate com a secretária eu falei pra ela, os alunos que não são indígenas não vão querer dançar nossa dança Toré. Por que dentro de comunidades indígenas tem índios que não gostam, então como que aqueles que não são, vão querer? Então no dia que as professoras falarem assim: vamos fazer tal atividade, os alunos vão responder: Eu que não vou fazer, eu não sou índio. E nós não podemos obrigar eles a participar, a gente não pode obrigar nem quem é índio, imagina quem não é.

Como se observam nas falas acima, há resistências dos professores (as) bem como dificuldades em relação a aceitação cultural dos rituais, dos hábitos e costumes dos Atikum. Infelizmente, o resultado será o incremento da opressão que pode reforçar as desigualdades e as indefinições dos conteúdos. Dessa forma, as dificuldades de implementar uma Geografia Escolar Decolonial dos indígenas Atikum é enfrentar as atitudes administrativas do município e não “tratar igualmente os desiguais”, com bem já apontou Freire (1987).

Mesmo diante desses ataques, durante as nossas observações em campo foi possível observar o esforço dos Atikum em valorizar sua identidade e sua cultura no currículo escolar. Todavia, a entidade mantenedora (poder municipal), nada faz para adequar o currículo escolar as suas especificidades, a escola é limitada ao mesmo currículo unificado para o sistema de ensino municipal.

Sobre esse contexto, o cacique dos Atikum nos salientou que mesmo com os diálogos possíveis que tiveram com a Secretaria de Educação do município de Cotegipe, BA, não houve consenso. Também os indígenas relataram que não se conformaram de correr o risco de deixar sua cultura morrer, decidiram todos se juntarem financeiramente e com a força de trabalho, compraram blocos, cimento e portas para construir a escola para seus filhos. Desse modo, todos ajudaram na construção: os indígenas adultos cortaram as madeiras para o telhado e as crianças ajudaram a capinar o mato que tomava conta do espaço escolar.

Outro desafio se encontra no currículo da Escola indígena. O currículo é igual da Escola Municipal São João da secretaria municipal de educação de Cotegipe, o que significa que são as mesmas diretrizes, objetivos de aprendizagem e conteúdo desta rede municipal. Neste interim, o outro desafio são as prioridades disciplinares da escola pelas disciplinas de matemática e português, bem como do Projeto Despertar – instituído pelo serviço nacional de aprendizagem rural (SENAR) e objetiva “desenvolver ações de formação profissional rural – FPR e atividades da promoção social – OS, voltadas ao homem no campo.

3. Relato apresentado por meio de uma roda de conversa na casa da professora indígenas, no assentamento Benfica, em junho de 2015.

Também não há nenhum outro órgão indigenista além da FUNAI próximo ao assentamento para acompanhar e orientar o esboço de um projeto político pedagógico específico e diferenciado de educação escolar indígena para os Atikum, de forma a evidenciar a autonomia indígena frente ao seu currículo específico, com a participação de pais, estudantes e comunidade em geral.

Diante deste panorama, compreende-se que o fato do governo viabilizar a elaboração de documentos orientadores das práticas educativas que auxiliem o trabalho educativo em comunidades indígenas, não significa que elas acontecem no espaço escolar que pesquisamos. Na prática, não há a efetiva realização de tal, visto que, as diversas etnias existentes no país, e em específico a etnia Atikum do Benfica, lutam diariamente pelo seu pleno reconhecimento e valorização de sua reelaboração sociocultural pautada em uma educação diferenciada e de qualidade.

Por último, ao longo da pesquisa, além desses desafios já apontados, percebemos também que há falta de formação continuada, o êxodo rural, a diminuição dos índices de natalidade e as alterações ambientais são desafios indiretos, porém, importantes para fazermos uma Geografia Escolar Decolonial.

5 | PARA (NÃO) CONCLUIR

O presente artigo buscou por meio dos procedimentos da Etnogeografia interligados com as observações em Geografia Escolar conviver, observar e analisar o cotidiano da educação escolar indígena Atikum. Ao longo da pesquisa podemos afirmar que a escola que as crianças, adolescentes e jovens indígenas Atikum estudam enfrenta dualidade de políticas públicas devido a indefinição dos limites municipais: Cotegipe ou Angical, BA. Também ficou evidente as dificuldades do sistema escolar dos municípios da região do Oeste da Bahia de valorizar o que já encontra nas orientações curriculares e na legislação relacionada as questões indígenas. Além disso, nos últimos anos, às iniciativas da implementação de uma escola indígena foi impactado pela política de nucleação das escolas do campo, que infelizmente se propaga em vários municípios da mesorregião do Extremo Oeste da Bahia.

Todavia, o grupo indígena Atikum realiza a experiência de reelaboração do seu cotidiano escolar pois, seus principais agentes: estudantes e professores, são indígenas. Dessa forma, percebemos que se trata de uma realidade em processo contínuo de resignificação e a expectativa de uma escola intercultural com a identidade étnica Atikum para a escola de sua comunidade.

Diante dessa r-existência e do protagonismo desse grupo indígena sugerimos as seguintes orientações para a melhoria da vida escolar indígena de forma mais comunitária: definição do real papel de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação de Cotegipe e FUNAI; elaboração participativa do currículo da escola indígena; realização

de visitas de professores(as) de outras comunidades indígenas, que possam compartilhar experiências vividas; implementação da modalidade ensino médio indígena; ofertar mini cursos interculturais que valorize a geografia vivida da comunidade indígenas Atikum;

Por fim, ao propormos uma outra geografia escolar para os indígenas Atikum enquanto possibilidade de valorizar os seus modos de vida em constante reelaboração, a preservação e conservação dos bens naturais dos seus lugares de vivência, os seus direitos, os seus territórios vividos é uma possibilidade de auxiliá-los em sua autonomia e de reelaboração sociocultural de sua etnia diante da fronteira agrícola na mesorregião do Extremo Oeste da Bahia, bem como no campo científico de iniciarmos a trilhar os itinerários de elaboração da Geografia Escolar Decolonial.

REFERENCIAS

BANIWA, Gersem Luciano. **Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena**. In: BARROS, José Márcio (org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. – Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (Org). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. – Brasília, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. – Brasília, 2014.

_____. Educação e Povos Indígenas: Construindo uma política nacional de educação escolar indígena. R. bras. Estágio pedagógico. Brasília, v.81, n 198, p. 273 – 283, 2003.

_____. **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena**. In: **LDB da Educação Escolar Indígena**. Em aberto.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. – Brasília, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado Federal, 2010.

CARDOSO, E. S.. **Paisagens e Lugares ribeirinhos- Conflitos e Identidade no Baixo Curso do rio de Ondas - Barreiras - BA**. Olam: Ciência & Tecnologia (Rio Claro. Online), v. 1, p. 59, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia Política: território, escalas de ação, e instituições**. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAVAL, Paul. **Etnogeografias – Conclusão. Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: UERJ, n.7, p.64 – 72, jan./jun. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17°. Ed. – Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Etnocultural**. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. (Org.). **Diversidade na educação: Reflexões e experiências**. – Brasília: Secretaria de educação média e tecnológica. 2003.

GRUPIONI, Luís Donizete. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil**. In: RAMOS, Marise Nogueira et al. (Org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. – Brasília: Secretaria de educação média e tecnológica. 2013.

KADLUBITSKY, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. **Diversidade Cultural e Políticas Públicas Educacionais**. Santa Maria: v. 34, n. 1, p. 179 – 194, jan/abr. 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural**. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Org: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi - Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

A ESCOLA SÃO JOÃO DO TAUAPE

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 11/05/2020

Juscelino Chaves Sales

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Faculdade
de Engenharia Civil
Fortaleza - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1845293985076098>

RESUMO: A congregação dos padres Missionários do Sagrado Coração da Igreja Católica chegou no bairro São João do Tauape no ano de 1951. O presente trabalho mostra um pouco da história da escola São João do Tauape desde a sua fundação no de 1952 até o ano de 1967, que ofereceu uma excelente educação aos seus alunos de baixa renda e passou depois a ser dirigida pelo governo do estado do Ceará no ano de 1967 e está até hoje. Conclui-se que o colégio dos padres da congregação dos Missionários do Sagrado Coração da Igreja Católica no bairro São João do Tauape teve uma grande importância para o bairro e que deixou de ser dirigido pelos sacerdotes devido à falta de vocações sacerdotais na congregação. Hoje a escola depois de 78 anos vem sendo um colégio público de nome Escola de Ensino

Fundamental e Médio Noel Hugnen de Oliveira Paiva e continua educando alunos de baixa renda no bairro São João do Tauape, na cidade de Fortaleza no estado do Ceará.

PALAVRAS-CHAVE: Escola São João do Tauape, educação, Igreja Católica.

THE SÃO JOÃO DO TAUAPE SCHOOL

ABSTRACT: The congregation of the Sacred Heart Missionary Fathers of the Catholic Church arrived in the São João do Tauape neighborhood in 1951. The present work shows a little of the history of the São João do Tauape school from its foundation in 1952 until the year 1967, which offered an excellent education to its low-income students and was later directed by the state government of Ceará in the year 1967 and is still today. It is concluded that the college of the priests of the congregation of the Missionaries of the Sacred Heart of the Catholic Church in the São João do Tauape neighborhood had a great importance for the neighborhood and that it stopped being run by the priests due to the lack of priestly vocations in the congregation. Today, after 78 years, the school has been a public school named Noel Hugnen de Oliveira Paiva Elementary and High School and continues to educate low-income students in the São João do Tauape neighborhood, in the city of Fortaleza

in the state of Ceará.

KEYWORDS: São João do Tauape school, education, Catholic Church.

1 | INTRODUÇÃO

A Igreja Católica sempre se preocupou com a educação e abriu várias instituições de ensino ao longo de sua história.

A Igreja Católica no Brasil vem passando uma crise de vocações e vem afetando a direção dos colégios administrados pela Igreja acarretando o fechamento de algumas escolas católicas (SALES, 2008; SALES, 2009). No Vale do rio Cai no estado do Rio Grande do Sul o fechamento das escolas católicas começou a partir de 1970 (CAMPEÃO, 2005).

No presente trabalho teve como objetivo analisar um pouco da história da antiga Escola São João do Tauape.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi realizado primeiramente fazendo uma pesquisa bibliográfica e depois foram feitas visitas in loco a escola e contato com uma ex-professora da Escola São João do Tauape e um padre que trabalha Paroquia São João Batista do bairro São João do Tauape em Fortaleza.

3 | A ESCOLA SÃO JOÃO DO TAUAPE- RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Escola São João do Tauape foi fundada em 1952 no bairro São João do Tauape pelo padre Domingos. Primeiramente funcionava como seminário porem o seminário foi mudado para a cidade de São Luís e o espaço deu lugar ao colégio. A Escola São João do Tauape que era católica deu lugar a uma Escola do Governo do Estado do Ceará. Os padres da paróquia decidiram alugar o colégio para o Governo do Estado do Ceará no ano de 1967. A Escola deixou de ser uma escola confessional católica para se tornar uma escola pública não confessional funcionando até hoje. O último diretor da escola foi o padre Mario que como o padre Domingos eram italianos que vieram morar no Brasil. O Padre Mario tinha problema de saúde pois era asmático. Quando a escola começou a ser dirigida pelo Padre Mario só tinha alunos até a quinta série primaria como era chamado antigamente, e pouco tem depois passou a ser também uma escola técnica.

Eles fizeram o edifício com a intenção de abrigar o seminário para formar padres porem como já foi comentado o seminário foi aberto em São Luís no Maranhão.

A professora Ana Alice que era professora de matemática começou a trabalhar na

escola no ano de 1977 e a escola já era do Governo do Estado do Ceará e trabalhou 22 anos na escola até se aposentar. Existe uma clausura no contrato de aluguel entre a Paroquia São João Batista do bairro São João Tauape e o Governo do Estado do Ceará em que a paroquia pode usar o espaço do colégio aos sábados e domingos para eventos relacionados à paroquia como a catequese. O nome da escola hoje administrada pelo Estado do Ceará é escola de Ensino Fundamental e Médio Noel Hugnen de Oliveira Paiva onde podemos perceber a entrada da escola (Figura 1).



Figura 1. Escola de Ensino Fundamental e Médio Noel Hugnen de Oliveira Paiva.

Fonte: Própria, 2018.

Antes de fechar na Escola São João do Tauape funcionou uma escola técnica profissionalizante. A Figura 2 mostra o pátio interno da escola com as quadras e do lado da escola podemos perceber a torre a parte de traz da Igreja da Paroquia São João Batista do bairro São João do Tauape. Hoje trabalhando na paroquia só existem três sacerdotes, que é uma quantidade muito pouca para os trabalhos da paroquia faltando padres para dirigirem a antiga escola de formação católica São João do Tauape.



Figura 2. Pátio da escola atrás da Igreja do São João do Tauape.

Fonte: Própria, 2019.

4 | CONCLUSÃO

A falta de sacerdotes acarretou a mudança da direção da escola deixando de ser uma escola particular confessional católica para se tornar uma escola pública, valendo ressaltar que a edificação ainda pertence a Paroquia São João do Tauape.

REFERÊNCIAS

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Crise e fechamento das escolas confessionais no Vale do rio Cai (1970-1996)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2005.

SALES, Juscelino Chaves; FERREIRA, Alisson da Conceição; SOMBRA, Antônio Sergio Bezerra. **A história do colégio Marista de Fortaleza**. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju: V CBHE, 2008.

SALES, Juscelino Chaves; FERREIRA, Alisson da Conceição; SOMBRA, Antônio Sergio Bezerra. **O colégio das Dorotéias**. In: VIII ENCONTRO CEARENSE DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 2009, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: V CBHE, 2009.

(IN) DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES EM ANÁLISE

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 08/05/2020

Evanilde Patrícia Lima Figueira

FCT/UNESP

Presidente Prudente – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6632180289424225>

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

FCT/UNESP

Marília – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2793290683138177>

RESUMO: O presente trabalho compreende a indisciplina como um elemento tensionador no processo ensino-aprendizagem, presente em todas as etapas de ensino, inclusive na Educação Infantil. Partindo do pressuposto que na Educação infantil a consideração de sua incidência tem suas interfaces ampliadas em função da especificidade do desenvolvimento infantil e das diferentes formas de conceber criança, infância, disciplina e indisciplina, estabelecemos como objetivo deste texto analisar as diferentes concepções sobre (in)disciplina na Educação Infantil. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica dos estudos que ofereceram subsídios teóricos favoráveis a

ponderação da problemática nessa etapa de ensino, de forma a contribuir para a adoção de um novo olhar às questões disciplinares que permeiam as práticas educativas desenvolvidas junto às crianças. Os resultados apontaram para a premente necessidade em revisar a compreensão sobre a disciplina e indisciplina na Educação Infantil, colocando como premissa a inovação do olhar sobre as mesmas a partir da aproximação com a criança real. O rompimento e desnaturalização de tais concepções surgem como elementos propulsores de um repensar sobre os aspectos disciplinares assumidos na educação designada às crianças, já que estes interferem na construção do ambiente sócio-moral e desenvolvimento da autonomia moral desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Indisciplina. Educação Infantil.

(IN) DISCIPLINE IN CHILDHOOD

EDUCATION: CONCEPTIONS IN ANALYSIS

ABSTRACT: This study understands indiscipline as a tensioning element in teaching-learning process which is present in all educational stages, including in Childhood Education. During this early school period, considering that children's education's incidence has interfaces

expanded due to the specificity of child development and the different concepts of child, childhood, discipline and indiscipline, the aim of this study is to analyse the multiple conceptions about (in) discipline in Childhood Education. For this purpose, a bibliographic research of studies which offered theoretical support to the referred problem in this early educational stage was carried out in order to contribute to the adoption of a new perspective towards the disciplinary issues that surround the pedagogical practices developed in Childhood Education. The results point out the absolute necessity to review the current understanding of discipline and indiscipline in Childhood Education, and, at the same time, take into consideration the perspective of looking at the little learner as a real child. The breach and denaturalization of such conceptions emerge as propelling elements of rethinking about the disciplinary aspects assumed in Childhood Education since they interfere in the construction of the socio-ethical environment and the development of the ethical autonomy of these subjects.

KEYWORDS: Education. Indiscipline. Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ao constituir-se como uma etapa da Educação Básica destinada ao atendimento das crianças pequenas, reveste-se de uma peculiaridade que demanda estudos específicos e aprofundados sobre a temática. Assumir tal especificidade, que singulariza o ensino a ser ofertado nas instituições da primeira infância, exige da equipe escolar a compreensão sobre os diferentes aspectos concernentes ao modo de ser e de agir que são próprios, dessa faixa etária, e que interferem em seus processos de aprendizagens. Também é necessário reconhecer que a organização do espaço, do tempo e da rotina escolar é de extrema relevância para que as necessidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças ocorram de forma plena (OLIVEIRA, 2012).

Vasconcellos (2009), ao discorrer sobre a organização do trabalho na escola, destaca a disciplina como um elemento potencializador do ato pedagógico e como fator determinante do sucesso da ação educativa que tem como finalidade precípua o desenvolvimento dos educandos, acentuando que:

A disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos. Pode haver divergência quanto à concepção de disciplina, mas com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico (VASCONCELLOS, 2009, p. 25)

Partilhando das mesmas ideias desse autor, Parrat-Dayan (2016) enfatiza que a educação ao ser dotada de uma intencionalidade, com objetivos pretendidos, torna-se normativa, precisando assim organizar-se para alcançá-los, assumindo para esse fim um código que tem como finalidade regulamentar as ações e relações, estando vinculados diretamente “a que tipo de cidadão se aspira?” (p. 53), autônomo ou heterônomo.

Desse modo, Parrat-Dayan (2016) compreende a disciplina em seu caráter positivo,

já que no seu modo de concebê-la, ela regula as atitudes individuais e coletivas, no sentido de proibir, permitir ou possibilitar, favorecendo aos sujeitos a inserção na cultura da responsabilidade e compreensão das suas ações a partir das consequências vivenciadas.

No entanto, a disciplina no âmbito escolar, especialmente no espaço da Educação Infantil, a depender da forma como é concebida pode se tornar um elemento potencializador ou inviabilizador da formação integral e harmoniosa das crianças, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral.

Piaget (1994), DeVries e Zan (1998), Vinha (2000) e Parrat Dayan (2016) identificam em seus estudos que a criança nessa etapa da vida está desenvolvendo a consciência sobre a importância das regras e tem a possibilidade evoluir, da sua condição de heteronomia para autonomia, a depender da qualidade do ambiente sócio-moral em que está inserida.

Nesta perspectiva, torna-se evidente que na Educação Infantil a questão da (in) disciplina assume diferentes interfaces a partir das concepções de quem atua no ambiente escolar e torna-se um desafio constante no que tange ao seu enfrentamento, já que, conforme explicita Garcia (2010):

[...] simples agitação não pode ser entendida como indisciplina ou poderemos esvaziar o próprio sentido pedagógico da ideia de disciplina na escola. Uma distinção precisa se basear na leitura pedagógica que faremos do desenvolvimento da criança e de suas necessidades em cada etapa do seu crescimento. **As indisciplinas da criança de Educação Infantil podem estar refletindo a ausência da necessária liberdade para aprender em determinada etapa do seu desenvolvimento.** Mas há também casos em que a inquietude revela ausência de noções de limites na convivência com outras crianças. É como se isso representasse a sinalização de um desenvolvimento ainda necessário à criança (GARCIA, 2010, p. 5). **(GRIFO NOSSO)**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) ao abordar a questão disciplinar, faz um tensionamento, ou mesmo uma denúncia, sobre a forma equivocada como a ordem vem sendo estabelecida no trabalho junto às crianças, chamando atenção para as rotinas rígidas, relações autoritárias e supressão dos movimentos em que elas estão sendo expostas, por entendê-los como inviabilizadores ao processo ensino aprendizagem. De acordo com o que consta naquele documento, a criança diante de tais práticas disciplinares reage numa atitude de resistência ou passividade, convergindo assim para o que explicita Vinha (2000), ao acentuar que “a criança pode ser impotente para impedir o que está ocorrendo, mas não é passiva” (p. 362).

Na Educação Infantil a indisciplina tem se manifestado por meio da agressividade, falta de atenção, agitação (FRANZOLOSO, 2011, 2012), comportamentos que prejudicam tanto ao seu próprio desenvolvimento quanto ao do outro (DEVRIES E ZAN, 1998), sendo percebida como uma problemática para o processo ensino aprendizagem, desestabilizando as relações e tumultuando o ambiente escolar (CLARO, 2015).

Vasconcellos (2009), assim como Rego (1996), ao destacar a incidência da indisciplina na Educação Infantil, adverte sobre a expansão que a mesma assumiu nas últimas décadas, abrangendo os diferentes gêneros (antes os atos de indisciplina eram

atribuídos especialmente aos meninos), e faixa etária, incluindo crianças das mais tenras idades. Arroyo (2014, p. 24) em seus estudos, ao discorrer sobre tais aspectos, destaca:

a violência nas escolas e as indisciplinas nas salas de aula nos preocupam, mas sobretudo nos preocupa que essas indisciplinas e violências sejam da infância e da adolescência. Que aconteçam nesses tempos de vida. [...] O incômodo profissional está não apenas na violência, nem no lugar da violência, a escola, mas nos sujeitos dessa violência, nos tempos humanos dessas vivências

Segundo os autores, tais constatações não devem ser entendidas como um indício de generalização da problemática e nem devem causar espanto diante de sua ampliação e intensificação, mas primordialmente devem ser assumidas como uma indicação que desperte uma preocupação favorável a uma revisão do problema.

Para DeVries e Zan (1998), ao abordarem o trabalho a ser desenvolvido com as crianças difíceis, propulsoras de tal mal-estar, as autoras esclarecem que “até mesmo o mau comportamento deve ser respeitado, exatamente como todos os processos cognitivos são respeitados, mesmo aqueles que produzem respostas erradas” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 285).

Vérges e Sana (2012) ao esclarecer que as crianças iniciam o convívio no âmbito escolar, ampliando sua rede de relações e apresentando falta de limites e dificuldades no relacionamento com os colegas, acentuam que:

A “criança difícil” desenvolveu um repertório de comportamentos inaceitáveis que causam, por exemplo, sua rejeição por outros, ou seja, a criança que é indisciplinada, muitas vezes, acaba sendo isolada pelo próprio grupo em que está inserida, porque quando agride os colegas, física ou verbalmente, eles se afastam dela, e ela acaba por excluir-se do grupo (VÉRGES E SANA, 2012, p. 15).

Sobre a falta de limites, que tem sido indicada como uma das maiores responsáveis pela indisciplina presente na escola, La Taille (2001) chama atenção para a necessidade em contemplá-la em suas três dimensões, favorecendo assim não somente o seu caráter restritivo, mas também o apoio e incentivo para transpô-lo ou delimitá-lo. O autor em seus estudos ainda alerta para o fato de que “se há hoje uma “crise”, ela tanto pode ser interpretada como “falta de limites” quanto como “excesso” deles (LA TAILLE, 2001, p. 145), convergindo ao que expõe Vergés e Sana (2012), quando enfatizam que dar limites não é limitar, mas sim educar para vida, situando as crianças nas diferentes situações sociais de convivência coletiva em que terão que coordenar suas ações com o do outro numa atitude de respeito.

Parrat-Dayán (2016), ao abordar a resistência das crianças aos métodos autoritários, evidencia que, diante da “esperteza que essas mesmas crianças manifestam para escapar à disciplina, não temos mais remédio senão considerar defeituoso o sistema fundado na coação” (p. 27).

Vergés e Sana (2012) em seus estudos sinalizam que a indisciplina pode ser uma forma de a criança expressar a sua insatisfação com alguma coisa, como por exemplo,

a disposição das carteiras, aulas expositivas que exigem silêncio e contenção motora, totalmente contrária às necessidades de desenvolvimento infantil.

Sobre tais aspectos, DeVries e Zan (1998), oferecem em seus estudos subsídios teóricos e práticos que orientam o estabelecimento de uma disciplina por meio de alternativas cooperativas, condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, especialmente em prol ao desenvolvimento de sua autonomia moral. A partir de suas reflexões sobre as ‘crianças difíceis’, sendo estas identificadas como àquelas que em suas atitudes prejudicam a si e ao outro - perturbando a atividade e as relações - as autoras impulsionam novos olhares à percepção e enfrentamento da indisciplina nesse nível de escolarização.

No entanto, a designação de um novo olhar para o modo de compreender a indisciplina, especialmente na Educação Infantil, perpassa pela forma como concebemos a criança e a infância, assim como as diferentes percepções da (in) disciplina. Tais concepções adquirem importância, pois elas orientam as práticas educativas, delineando o tipo de intervenção, de mediação e de relações estabelecidas junto às crianças, assim como a organização do processo pedagógico a ser almejado e constituído. Esses entendimentos norteiam a organização e a utilização do ambiente escolar, quanto à rotina, o espaço e as relações, que podem assumir uma configuração autoritária, democrática ou licenciosa (REGO, 1996). Conforme Oliveira (2012):

Porém, se o projeto pedagógico apoia-se numa concepção em que o pensamento e as ações infantis são pouco compreendidos e tolerados, o ambiente poderá restringir as atividades das crianças, impedir sua movimentação autônoma e sua apropriação dos espaços e rotinas, privilegiando sua subordinação às decisões e escolhas dos adultos (OLIVEIRA, 2012, p. 75).

Para Arroyo (2009), é no repensar da infância que o pensamento educativo se constrói. Ao destacar a necessidade de trazermos para o centro do processo educativo a imagem da criança real, o autor coloca em pauta a necessidade de rompermos com as imagens naturalizadas da infância, para que seja possível compreender que os sujeitos que nos chamam a atenção, por suas condutas desordenadas, não são “anjos”, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias” (ARROYO, 2014, p. 14).

Partindo de tais considerações o presente trabalho teve como objetivo analisar as diferentes concepções e práticas sobre (in)disciplina na Educação Infantil, de forma a contribuir para a adoção de um novo olhar às questões disciplinares que permeiam as práticas educativas desenvolvidas junto às crianças nesse nível de escolarização.

2 | METODOLOGIA

A investigação que deu origem a este texto tem natureza qualitativa e está vinculada a pesquisa de Mestrado em andamento, intitulada “Indisciplina na Educação Infantil e a

Organização do Trabalho na Escola – concepções e práticas”. Para o atendimento ao objetivo estabelecido no presente trabalho, utilizamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, porque este procedimento investigativo oferece a possibilidade de “análise e interpretação das contribuições teóricas” na área de investigação (BARROS E LEHFELD, 1986, p.28). Foi realizada uma análise das produções científicas das últimas quatro décadas, que de alguma forma dialogavam com o nosso objeto de pesquisa. Para isso, foram utilizadas buscas em bancos de teses e em bibliografia de referência disponível, com as seguintes categorias de análise “indisciplina na Educação Infantil”; “indisciplina na infância” e “a criança e a indisciplina”. A escolha desse procedimento de investigação se deu pelo fato de compreendermos que ao percorrermos os “materiais já elaborados” (GIL, 2002, p. 44), construímos conhecimentos sobre a temática a partir da “análise e interpretação das contribuições teóricas” (BARROS E LEHFELD, 1986, p.28).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio do acesso aos estudos realizados em torno da problemática da (in) disciplina, contemplados nesse trabalho, foi possível reafirmar que a disciplina tem um papel fundamental sobre a organização das ações e relações no âmbito escolar, ficando evidente que a depender da forma como a mesma é concebida, pode se apresentar como um elemento potencializador ou inviabilizador da construção de um ambiente sócio-moral adequado ao desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere a conquista da autonomia moral pela criança.

No que se refere a criança difícil, assim como DeVries e Zan (1998), entendemos que o comportamento “inadequado” tem racionalidade e finalidade, e destacamos a necessidade em compreendê-lo, para assim contribuir para a formação da autonomia pela criança, sendo essa uma das bases para pensarmos a disciplina e indisciplina nessa etapa de ensino.

Ao resgatarmos o que evidencia La Taille (2001) e Vérge e Sana (2012) sobre a atribuição da incidência da indisciplina à falta de limites, concordamos com os autores ao sinalizar que os limites devem ser assumidos na educação das crianças em suas três dimensões, já que a contemplação somente da sua dimensão restritiva limita a criança em suas ações, e as impossibilita de superar limites necessários ao seu desenvolvimento. Tomando como base o cenário atual, as reflexões dos autores, incitam uma necessária reflexão sobre o papel do adulto educador nesse processo, assim como quais condições estão sendo dadas para que os filhos ou alunos desenvolvam a consciência sobre os limites.

Por meio dos estudos de Arroyo (2009, 2014), tornou-se evidente que a verificação da indisciplina na Educação Infantil passa pela necessária revisão do que entendemos por indisciplina, mas principalmente pelo rompimento das imagens romanceadas da criança

e infância, e da aproximação à criança real. Concordamos com o autor quando identifica que as crianças mudaram, porque suas vivências são outras, o que a nosso ver reafirma a criança como sujeito social e histórico, e a indisciplina como um problema social e contextualizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias e pensamentos desenvolvidos pelos estudiosos sobre a problemática em pauta, reafirmamos a necessidade em buscar uma compreensão para os aspectos disciplinares presentes no âmbito escolar, em especial na Educação Infantil, já que eles aos serem desnaturalizados podem revelar aspectos do “comportamento inadequado” favoráveis a um repensar sobre a educação designada as crianças em seus diferentes aspectos.

Diante do exposto, fica evidente a exigência em compreender a disciplina como uma organização favorável ao ato pedagógico e a premente revisão do sentido atribuído a (in) disciplina e a adoção da mesma sob uma nova perspectiva, colocando-a não como oposta à organização do trabalho, mas parte dele.

Os estudos revelam ainda, e talvez como majoritária prioridade, a premência em reconhecer na criança a potencialidade em questionar ou denunciar a educação a ela designada por meio de suas diferentes linguagens. A nosso ver, a leitura da indisciplina se faz necessária para uma revisão das práticas disciplinares adotadas nessa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de. (Org). **Estudos da Infância**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: 1998. 3.vol.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. S. **Fundamentos de Metodologia**: um guia para iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

CLARO, Ana Lúcia de Araújo. **Uma investigação sobre a indisciplina na educação infantil**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

DEVRIES, Rita; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRANZOLOSO, M. R. Existe Indisciplina na Educação Infantil?. In: **I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**, Curitiba, 2011.

FRANZOLOSO, M. R. Como entender a Indisciplina na Educação Infantil. In: BRITO, C. (Org). **Indisciplina Escolar: antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 105-123.

GARCIA, Joe. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - SIEDUCA**, 15, 2010, Cachoeira do Sul. Anais... Cachoeira do Sul: ULBRA, 2010. p. 1-10.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Àtica, 2001.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

REGO, Tereza Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. pp. 83-101.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar - fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

VERGÉS, M. R. de M; SANA, M. A. **Limites e Indisciplina na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

VINHA, Telma. Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras. 2000. 623 p.

A SENSIBILIDADE DO OLHAR DA CRIANÇA

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Miramar Oliveira da Silva Araújo

Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)
Carlos Prates “Danielle Mitterrand”
Belo Horizonte – MG

Leila Mara da Silva Viana

Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)
Carlos Prates “Danielle Mitterrand”
Belo Horizonte – MG

RESUMO: Este artigo retrata o desenvolvimento de um projeto com crianças entre 4 e 6 anos de idade, estudantes da EMEI Carlos Prates “Danielle Mitterrand”, localizada na cidade de Belo Horizonte- MG. A princípio a instituição foi criada como creche no ano de 2003 para atender a demanda da “ASMARE” - Associação de Catadores de Papel, Papelão e Material Reciclável”, visto que as crianças ficavam no galpão de coleta junto à família. No ano de 2004 foi municipalizada e passou a atender a comunidade do entorno. A Reciclagem foi o tema abordado no projeto em virtude dos grandes impactos ambientais ocorridos em nosso planeta. Durante todo o processo, aconteceram ricas trocas de experiências que contribuíram

para o crescimento de todo o grupo. As crianças atuaram de forma ativa como protagonistas de suas aprendizagens, participando das rodas de conversa, questionando, dando sugestões, trazendo e selecionando materiais para enriquecer o trabalho. O Projeto possibilitou a participação das crianças em alguns eventos que deram visibilidade às ações pedagógicas de investigação e pesquisa. Participaram da MICE- Mostra de Investigação Científica Escolar e da FEBRAT – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas, onde atuaram como convidados, uma vez que a Educação Infantil não fazia parte do edital. Receberam uma homenagem especial no encerramento do evento.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil, Meio Ambiente, Reciclagem.

THE SENSITIVITY OF THE CHILD’S GAZE

ABSTRACT: This paper portrays the development of a project with children between 4 and 6 years old, students of EMEI Carlos Prates “Danielle Mitterrand”, located in the city of Belo Horizonte-MG. At first the institution was a day care center created to meet the demand of “ASMARE” - Association of Waste Pickers of Paper, Cardboard and Recyclable Material”,

since the children were in the collection shed with the family. Later, it started to serve the surrounding community. Recycling was the theme addressed in this project due to the great environmental impacts that have occurred on our planet. Throughout the process, there were rich exchanges of experiences that contributed to the growth of the entire group. The children acted actively as protagonists of their learning, participating in conversation circles, questioning, giving suggestions, bringing and selecting materials to enrich the work. The Project enabled the participation of children in some events that gave visibility to the pedagogical actions of investigation and research. The children participated in MICE - School Scientific Research Exhibition and FEBRAT - Brazilian Fair of Application Schools and Technical Schools as guests, since Early Childhood Education was not part of the public notice and received a special tribute at the end of the event.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Environment, Recycling.

1 | INTRODUÇÃO

A ação humana tem cada vez mais contribuído para a degradação do meio ambiente, nesse sentido foi trabalhado com as crianças temas voltados para a sensibilização das mesmas em relação à preservação da Natureza e a formação da consciência ambiental. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil as crianças devem ser oportunizadas a envolverem-se em práticas capazes de desenvolver a seguinte capacidade: “observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como ser integrante, dependente, transformador e, acima de tudo, que tem atitudes de conservação”. (BRASIL, 1998, p.63)

Todas as etapas do desenvolvimento desse projeto se deram através das interações e brincadeiras, conforme orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular que afirma:

“... a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”. (BRASIL, 2017, p.43)

Mediante ao problema do descarte inadequado do lixo resolveu-se dar ênfase a questão da reciclagem, por ter uma grande relevância no que se refere ao desenvolvimento sustentável. É fundamental que as crianças desde a primeira infância tenham conhecimento da importância do cuidado com o meio ambiente, adquirindo pequenos hábitos no dia a dia, como não jogar lixo em lugares inapropriados, não desperdiçar água, evitar uso de materiais descartáveis e reutilizá-los sempre que possível. Quanto mais cedo essas questões forem abordadas com as crianças, maiores as chances de praticarem atitudes de preservação ao longo da vida.

Partindo do projeto institucional, “Por um Mundo Melhor”, iniciou-se o projeto “Arte e Sustentabilidade” proposto pela prefeitura de Belo Horizonte, onde as crianças orientadas

pelas professoras, criariam uma obra de arte a partir de materiais descartados no lixo, tendo como referência Vik Muniz (1961) artista plástico brasileiro, fotógrafo e pintor, conhecido por usar materiais inusitados em suas obras, como lixo, açúcar e chocolate.

2 | METODOLOGIA

Para viabilizar a discussão foram utilizadas rodas de conversa com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o descarte do lixo de forma indevida, levando em consideração suas vivências e experiências. Momentos esses em que foi possível observar o interesse das mesmas em relatar o que veem pela cidade, o que entendem por coleta seletiva e as formas de descarte do lixo.

A partir das demandas os próximos passos foram articulados pelas professoras da turma. Foram exibidos vídeos com lixo espalhado pelas ruas, praças, rios, mares e oceanos. A cada exibição era feita uma nova roda de conversa para avaliação da aquisição de novos conhecimentos pelas crianças. Foram utilizadas outras metodologias como: músicas, contação de histórias, teatro, imagens de livros e revistas, sempre enfatizando as consequências do descarte inadequado do lixo.

De acordo com a BNCC, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, p.39).

Com o propósito de participar do projeto “Arte e Sustentabilidade” sugerido pela prefeitura, exibiu-se para as crianças parte do documentário “Lixo Extraordinário” (2010), que relata o trabalho do artista Vik Muniz com catadores de material reciclável, em um dos maiores aterros controlados do mundo naquela época e localizado no Jardim Gramacho, bairro periférico de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro.

As crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com algumas obras e técnicas do artista plástico, tal como a técnica assemblage, que consiste na utilização de diversos materiais, partindo do princípio que todo e qualquer material pode ser utilizado na confecção de uma obra de arte.

Esse documentário possibilitou embasamento para realizar-se a proposta final do projeto da Prefeitura de Belo Horizonte, ou seja, a criação de uma obra de arte utilizando a mesma técnica do artista.

Com o intuito de demonstrar a vivência dos catadores de material reciclável, foi convidada para uma roda de conversa a dona Geralda cofundadora e presidente emérita da Associação de Catadores de Papel, Papelão e Material Reaproveitável – ASMARE. Com essa experiência as crianças conheceram mais de perto a realidade dos catadores, assim como o destino dado aos materiais recolhidos por eles e principalmente a importância desse trabalho para uma vida mais sustentável.

Foi um encontro bem descontraído, uma vez que a convidada já era conhecida por um grupo de crianças da sala, filhas de catadores de papel da ASMARE. A dona Geralda explicou a diferença entre lixo e material reciclável, deixando claro para as crianças que são coisas distintas e que quando misturadas invalidam a reciclagem. Destacou também a necessidade do descarte adequado do lixo como forma de preservar o meio ambiente.

A presença da dona Geralda foi muito importante para o enriquecimento do projeto e fortalecimento do vínculo com a escola, sendo ela, a pessoa que teve uma participação direta na criação, da então Creche em 2003, atendendo a demanda dos associados da ASMARE, sendo posteriormente em 2004 municipalizada, tornando-se a atual Escola Municipal de Educação Infantil Carlos Prates “Danielle Mitterrand”.

3 | PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E CONFECÇÃO DA OBRA

O envolvimento da família foi marcante durante todo o projeto. Desde o envio dos materiais para confecção da obra até a presença nos locais de exposição da mesma. As famílias enviaram para a escola materiais diversos, em conformidade com a proposta de Vik Muniz, que é utilizar todo tipo de material descartado fazendo com que se transformem em obra de arte. Esses materiais foram selecionados e separados pelas crianças, de acordo com a coleta seletiva (papel, plástico, vidro e metal) sendo que os não recicláveis ficaram num grupo específico. O vidro não foi utilizado em virtude do risco de acidentes no manuseio pelas crianças.



Figura 1: Criança da turma selecionando os materiais de acordo com a Coleta Seletiva

Fonte: Autoral (2019)

Para iniciar o projeto de criação e transformação do material recebido em obra de arte foi realizada uma oficina de criação de brinquedos, onde as crianças demonstraram muita criatividade, empenho e dedicação. Posteriormente esses brinquedos foram socializados em uma mostra no hall de entrada da escola; momento este em que as famílias estiveram presentes para prestigiar os trabalhos realizados pelos (as) filhos (as).

Conforme a BNCC, o campo de experiência – O eu, o outro e o nós - explicita: “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar o outro e reconhecer as diferenças que nos constitui como seres humanos. ” (BRASIL,2017, p.40)

Ante os conhecimentos adquiridos foram percebidas, entre outras coisas, as consequências desastrosas provocadas pelo lixo que vai parar nos mares e oceanos, assim como a importância da reciclagem para uma vida mais sustentável. Nesse sentido partiu-se para a escolha da imagem a ser retratada na obra. Após discussão com a turma, decidiu-se reproduzir a imagem de uma baleia com lixo no estômago. As crianças atentaram para a informação de que os animais marinhos confundem o lixo que vai parar no oceano com seu alimento, colocando dessa forma suas vidas em risco. Sendo assim, no entendimento das crianças, a baleia por ser um animal de grande porte, seria a melhor representante para exemplificar a ameaça causada à vida marinha pelo descarte incorreto do lixo.

Iniciou-se a criação da obra a partir dos materiais que as crianças levaram para a escola no início do projeto. Utilizando a técnica assemblage foi montada a imagem de uma baleia jubarte no oceano. As crianças com auxílio das professoras, utilizando-se de materiais diversos (plástico, papel, metal, areia, brita, entre outros) montaram inicialmente a imagem das águas do oceano utilizando os materiais azuis, e posteriormente em tons de cinza construíram a baleia. Finalizando essa etapa, selecionaram materiais que representariam os possíveis objetos encontrados na barriga da baleia e os posicionaram no espaço selecionado para ser o estômago. A montagem foi feita em cima de uma porta que estava sem uso na escola, reforçando a ideia da reutilização dos materiais.



Figura 2: Início da montagem da Obra pelas crianças

Fonte: Autorial (2019)



Figura 3: Crianças em volta da Obra pronta

Fonte: Autorial (2019)

Após a obra pronta foi feita uma foto tela, a qual foi exposta no Museu da Imagem e do Som - Cine Santa Tereza no bairro Santa Tereza em Belo Horizonte e posteriormente no Parque Municipal Américo Renné Giannetti, localizado na região central de Belo Horizonte, na Semana da Educação que aconteceu no segundo semestre do ano de 2019.

Nestes eventos as crianças participaram com entusiasmo e argumentos, sendo capazes de sensibilizar os visitantes em relação ao cuidado e preservação do meio ambiente. Explicaram todo o processo de desenvolvimento do projeto até a criação da obra que deu origem à foto tela. Após esses eventos a turma foi convidada a participar da 7ª FEBRAT com o objetivo de divulgar o projeto sem concorrer a premiações, uma vez

que a educação infantil não fazia parte do público alvo dessa feira, que são estudantes da Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica.

Essa experiência foi muito marcante para crianças, pais e profissionais da escola. O projeto ganhou visibilidade, entretanto o mais importante foi o resultado obtido com as crianças, que ainda na Educação Infantil tiveram oportunidade de entrar em contato com um tema tão relevante como a sustentabilidade e dialogar com propriedade e consciência durante as discursões, experimentando pesquisa e investigação científica.

Nesse sentido a BNCC assegura:

“Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. ” (BRASIL, 2017, p.37).



Figura 4: Crianças na Exposição da Obra no Museu da Imagem e do Som no bairro Santa Tereza em Belo Horizonte

Fonte: Autoral (2019)



Figura 5: Crianças na MICE – Mostra de Investigação Científica Escolar
Fonte: Autoral (2019)



Figura 6: Crianças da turma explicando a Obra para uma visitante da 7ª FEBRAT
Fonte: Autoral (2019)



Figura 7: Criança da turma concedendo entrevista à TV UFMG durante a 7ª FEBRAT

Fonte: Autoral (2019)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou resultados positivos, com o desenvolvimento de valores como cidadania, respeito e cooperação, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Observou-se que as crianças ficaram mais atentas cobrando umas das outras o cuidado com a natureza: nos momentos de higiene, para uso consciente da água, ao produzirem lixo que fosse jogado nos lugares adequados e também a possibilidade de reutilizar materiais.

Foi relatado pelas famílias que tanto em casa quanto no trajeto para a escola as crianças passaram a observar a quantidade de lixo descartado de forma incorreta e o entendimento das consequências dessas ações. Sendo assim, percebeu-se o quanto a família estava envolvida com o projeto e atenta às colocações das crianças, valorizando e incentivando o conhecimento adquirido.

As crianças demonstraram alegria e satisfação com a descoberta de transformar materiais que iriam para o lixo em obra de arte. Compreenderam que todos nós somos agentes de transformação na natureza, responsáveis pelo cuidado e preservação do meio ambiente, como parte integrante do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 04-05-2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1998.3v.:il

LIXO Extraordinário. Walker, Lucy; Harley, Karen; Jardim, João. Reino Unido/ Brasil, 2010,99 min, cor.

ENSINO DE CARTOGRAFIA E A BNCC EM SALA DE AULA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Ricardo Acácio de Almeida

Professor da Secretária do Estado da Bahia

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/9743831471732289>

RESUMO: O artigo descreve um trabalho que foi realizado com a turma do 9º ano do Colégio Estadual Helena Magalhães, localizado no bairro do Tancredo Neves em Salvador (BA) com o objetivo utilizar a cartografia escolar e abordar as competências específicas das ciências humanas estabelecidas na BNCC do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Cartográfica escolar; ciências humanas; BNCC.

TEACHING CARTOGRAPHY AND THE BNCC IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This article is a work that was done with the 9th grade class at the Helena Magalhães State College, located in the Tancredo Neves neighborhood in Salvador city, Brazil. The objective of this article was to

work on the school cartography and the specific skills of human sciences in BNCC elementary education.

KEYWORDS: School cartography, human sciences, BNCC.

1 | INTRODUÇÃO

Durante o ano foi realizado um projeto, cujo tema era o Meio Ambiente, no Colégio Estadual Helena Magalhães localizado no bairro do Tancredo Neves em Salvador. No bairro foi possível verificar a contextualização abordando o raciocínio espaço-temporal em que vive os alunos. Segundo BRASIL (2017), o raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.

Nestas circunstâncias, o bairro na qual está localizado o Colégio é o melhor lugar para realizar tal atividade tendo em vista que é o lugar onde os alunos passam a maior parte do tempo estabelecendo as relações espaciais e constituindo, de forma cognitiva, o raciocínio espaço-temporal.

2 | BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Um documento criado através de fóruns em todos os estados brasileiros com um caráter normativo onde deve estar estabelecido um conjunto progressivo de aprendizagens importantes para o desenvolvimento do aluno no percurso do aprendizado da Educação Básica. No próprio documento está definido como:

... documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Base Nacional Comum Curricular (2017).

Como a própria definição explica, pode-se verificar que não é um documento que surgiu de maneira inédita e inesperada. Anteriormente, na Constituição Federal de 1988 foi promulgada o artigo 210 fixando conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reforçando que a Base Nacional Comum era algo indispensável. Entre os anos de 1997 a 2000, houve a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Já entre os anos de 2010 a 2012, surgiram Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que tinham por finalidade orientar os currículos das escolas e sistemas de ensino. Suas resoluções serviram para a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. Nos anos de 2015 e 2016 são marcados pela elaboração de uma proposta de criação da BNCC e a finalização da primeira versão do documento, respectivamente. E finalmente, no ano de 2017, foi entregue a terceira versão da BNCC que foi homologado em dezembro de 2018.

3 | ÁREAS DO CONHECIMENTO

A BNCC tem como áreas do conhecimento a matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Embora as áreas do conhecimento conservam suas particularidades, continuam tendo suas intersecções. Para a área de ciências humanas, a Base Nacional Comum Curricular apresenta 7 competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental, são elas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico--informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar

diante de problemas do mundo contemporâneo.

- 3.** Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
- 4.** Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 5.** Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
- 6.** Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 7.** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dentre as competências acima mencionadas, o trabalho realizado na turma se orientou a:

- Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social;
- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Base Comum Curricular (2017).

4 | GEOGRAFIA, CARTOGRAFIA E O USO DAS MAQUETES

Para um melhor entendimento das condições do bairro aonde o colégio se encontra e baseando-se em duas competências básicas para o ensino fundamental, criou-se a maquete como mais uma forma de linguagem (FIGURA 01).



FIGURA 01 – Maquetes elaboradas pelos estudantes

Ricardo Almeida

A sua utilização torna-se importante quando é observada como mais uma forma de linguagem. A confecção de maquetes, segundo SIMIELLI , 1991 *apud* PONTUSCHKA et. al, 2009, não é um fim mas um meio didático pelo qual vários elementos da realidade devem ser trabalhados em conjunto, ou seja, a construção da maquete não é o objetivo principal do trabalho. A maquete é uma forma de visualizar, de forma tridimensional, um processo de assimilação e acomodação a realidade vivida e auxiliar na alfabetização cartográfica. Além disso, a maquete assim como a construção de mapas são instrumentos de reflexão e de descoberta do real conteúdo da informação (Martinelli, 1998).

A respeito da alfabetização cartográfica, a noção de lateralidade e orientação é necessária a compreensão da criança no espaço em que ela vive e também, para o melhor entendimento dos mapas. A lateralidade pode ser verificada nas fases de 8 a 11 e a partir dos 12 anos, consiste não só reconhecer a direita e esquerda, como também, observar sobre o ponto de vista do outro colocado a sua frente (oito-11 anos) e, depois, colocando-se no lugar dos objetos distintos, quando solicitado a situá-los entre eles (12 anos) CASTROGIOVANNI (2009) *apud* TEIXEIRA et al (2014). Com relação também a cartografia, a localização, distância, direção e duração são essenciais para o aprendizado em Geografia de acordo com a BNCC.

5 | MÉTODO

A partir das competências da BNCC, cada turma do colégio foi coordenada por um professor que implementou um subtema. Na turma do 9º ano os itens 3 e 7 das competências específicas das ciências humanas já mencionados, o professor iniciou o

trabalho abordando a área do entorno do colégio. A ferramenta da cartografia permitiu aos alunos uma melhor reflexão acerca dos problemas ambientais do bairro na qual o colégio faz parte.

Durante a execução das atividades, alunos deram várias sugestões na execução das atividades práticas. Já é sabido de que o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2011).

Então, os dois itens foram exemplificados e trabalhados em sala de aula. Assim ficaram:

- Com relação ao planejamento, uma parte da turma elaborou duas maquetes que representava o entorno do Colégio na qual a primeira equipe procurou retratar todos os detalhes da ocupação do bairro e assim, foi possível verificar os principais problemas urbanos de uma ocupação espontânea como casas justapostas, imóveis construídos em encostas íngremes, uma grande impermeabilização do solo na maior parte do bairro, etc.
- Foi abordado na turma a importância do reaproveitamento de materiais reciclados mostrando a grande quantidade de pessoas que hoje vivem, economicamente, da venda de materiais reciclados responsáveis por amenizar grandes os problemas sociais de desemprego nos bairros periféricos.
- Levantou-se a importância do cuidado com a natureza e as pessoas explicando para a turma de que forma as praças, as calçadas livres para a locomoção do pedestre, as áreas verdes do bairro são importantes para o bem-estar dos moradores. Além disso, um grupo de alunos apresentou, em vídeo, depoimentos de moradores onde relatavam os lugares mais agradáveis do bairro, assim como, os alunos tiraram fotos que foram expostas em sala de aula.
- Na segunda maquete onde um terceiro grupo de alunos que elaboraram uma segunda maquete onde eles tinham a liberdade de sugerir uma melhor forma de organização no entorno do colégio, “Um bairro como você gostaria que fosse”;

Já para a elaboração das maquetes do entorno do bairro Tancredo Neves foram utilizados:

- Um mapa na escala de 1: 2.000 em folha em tamanho A1 foi impresso para a elaboração das maquetes. Para a composição das maquetes foram utilizadas:
- Quatro folhas de isopor para elaborar as curvas de nível representando o relevo do bairro onde se localiza o bairro.
- Para a elaboração do mapa em meio digital foram utilizados os arquivos vetoriais contendo as curvas de nível obtidos na Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, na escala 1: 2.000. Para a confecção do mapa foi utilizado o software *Arcgis 10* e a impressão do mapa com isolinhas em tamanho A1. Este mapa foi sobreposto as folhas de isopor e utilizado como modelo para o corte do

isopor. Cada folha de isopor representava cada curva de nível onde foi estabelecido o intervalo de 10 metros. Após o corte das folhas isopor de acordo com as curvas de nível, as mesmas foram coladas de forma crescente.

- As casas foram elaboradas com o isopor e o restante dos cortes e as ruas foram feitas com barbante e pintada (FIGURA 01).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As maquetes tiveram sua importância, primeiramente, na abordagem de alguns itens da alfabetização cartográfica como a localização, distância, direção, duração, lateralidade, a orientação, a escala, a visão vertical e oblíqua. Além disso, uma atividade deste tipo permite a reflexão contextualizada sobre as condições atuais do bairro e uma possível intervenção em situações do cotidiano. Embora seja um desafio o cumprimento total de todas as competências específicas da BNCC, ela se torna um documento importante e norteador para os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 abr 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 50.^a edição revisada e atual.

MARTINELLI, Marcello. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; TOMOKO, Lyda Paganelli.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo, 3^a edição, editora Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Christiano C.; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Orientação e lateralidade: uma proposta à luz da epistemologia genética. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>. Acesso em 10 mar 2020.

AUTORIA NA ESCOLA: A VOZ DO GRÊMIO NA WEB RÁDIO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Arisnaldo Adriano da Cunha

Escola de Educação Básica Bertino Silva
Leoberto Leal - SC
<http://lattes.cnpq.br/2781324467004312>

Fabília Cristiane Guckert

Escola de Educação Básica Bertino Silva
Leoberto Leal - SC
<http://lattes.cnpq.br/8056511754532181>

Cláudio De Musacchio

Portal EAD Brasil
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/0245149356214882>

RESUMO: Imersos na cultura digital, mas ainda condicionados pela pedagogia da transmissão e do copiar e colar, pergunta-se Como estimular os estudantes a serem autores ativos de sua aprendizagem? Diante dessa realidade, o presente artigo tem como objetivo demonstrar, a partir de intervenção pedagógica, como alunos do ensino médio podem desenvolver maior autoria na produção de conteúdos escolares através do uso da tecnologia de web rádio. Estudantes do grêmio estudantil da

Escola de Educação Básica Bertino Silva, do município de Leoberto Leal (SC), organizaram um programa para web rádio escolar: “A Voz do Grêmio”, com o objetivo principal de divulgar ações e projetos do grêmio e de toda a comunidade escolar. A metodologia utilizada é a pesquisa ação, com a coleta de dados a partir de aplicação de questionário e análise dos conteúdos produzidos pelos estudantes. Para análise dos dados foi utilizado indicadores e métricas para a identificação de autoria. Dessa forma, a prática pedagógica, mobilizou todos os segmentos da escola a melhorar o sinal da *internet*; implementar novas formas de aprender e ensinar; oportunizar desenvolvimento da comunicação; aumentar a participação dos estudantes nas atividades escolares e divulgar informações e cultura da região.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria; Web rádio; Grêmio Estudantil; Prática pedagógica.

AUTHORSHIP AT SCHOOL: THE VOICE OF GRÊMIO ON THE SCHOOL WEB RADIO

ABSTRACT: Immersed in the digital culture, but we are still conditioned by the pedagogy of transmission and copy and paste, wondering How to encourage students to be active authors of their learning? According to this reality, this

article aims to demonstrate, using pedagogical intervention, how high school students can develop greater authorship in the production of school content through the use of web radio technology. Students of *grêmio estudantil* that study at Escola de Educação Básica Bertino Silva, Leoberto Leal (SC), organized a school web radio program: “A Voz do Grêmio”, which the main objective was publicize the *grêmio* and the school’s actions and projects. The methodology used is action research, with the collection of data from the application of questionnaire and the analysis of the contents produced by the students. For data analysis, indicators and metrics were used to identify authorship. The pedagogical practice, mobilized all school’s segments to improve the internet signal; implement new ways of learning and teaching; provide communication development; increase student participation in school activities and disseminate information and culture in the region.

KEYWORDS: Authorship; Web radio; Grêmio Estudantil; Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos na época da cultura digital onde o uso da *internet*, para fins educacionais, tem-se expandido consideravelmente. Essa cultura é caracterizada pela capacidade de comunicação, que mescla diferentes produtos, através de diversos meios, tais como texto, vídeo, som, etc., a partir de uma linguagem comum, digital, global e local em tempo real, modificando o tradicional processo de interação social. (CASTELLS, 2008).

Enquanto isso, a maioria dos professores de escolas públicas, tenta atrair a atenção dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem, baseando-se exclusivamente nos livros didáticos. Como resultado dessa prática, eles elencam recorrentemente as seguintes reclamações sobre o corpo discente: o uso excessivo de celulares em horário de aula; pesquisas mal elaboradas, que não passam de cópias de conteúdos publicados na *internet*; falta de interesse, motivação, perspectiva e de comprometimento dos estudantes com a escola e com os estudos.

Alguns docentes ainda defendem a ideia de que a escola deve proibir o uso do celular na sala de aula, conforme a Lei Estadual de Santa Catarina, Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas, “Art. 1º, fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina” e se esforçam para que a regra seja cumprida, pois, segundo eles, o uso de tais tecnologias digitais prejudicam o processo de ensino e aprendizagem e a socialização face a face.

Tentativas de “inovar” o ensino aconteceram por meio de iniciativas governamentais, quando as escolas estaduais, nos últimos anos, receberam laboratório de informática com acesso à *internet*, *tablets* e projetores multimídia, na expectativa de motivar e modificar a aprendizagem para uma educação de maior qualidade. Porém, não foi suficiente para que se desencadeasse mudanças e resultados significativos, talvez por conservar a lógica

instrumentalista focada na pedagogia da instrução e da transmissão (QUARTIERO, 2007).

Busca-se pensar numa educação de qualidade na *Web 2.0*, que permita integração e protagonismo, para além de desenvolver a capacidade de ler e escrever, repetindo e reproduzindo conteúdos. Mas, desenvolver competências e saberes para mudar o aluno da condição de ouvinte para sujeito autor (DEMO, 2009).

Nunca foi tão urgente e determinante a presença da escola como no momento em que estamos. As informações, conteúdos e conhecimentos armazenados nos livros didáticos, agora estão disponíveis na *internet* e podem ser acessados facilmente pelos mais modernos dispositivos em qualquer hora e lugar.

No entanto, enquanto, por um lado, os alunos passam a ter acesso expandido, praticamente ilimitado e extremamente diversificado, por outro lado, esses mesmos jovens não podem ignorar o apoio e a mediação dos professores para a construção crítica do pensamento, da ética, da cidadania e do discernimento, capaz de lhe conferir autonomia e protagonismo, habilidades fundamentais para a formação de sujeitos imersos na cultura digital (FIGUEIREDO, 2016).

Assim a função de repassador de conteúdos do professor e a de ouvinte e receptor dos estudantes deixa de fazer sentido (SILVA, 2006). Isso é demonstrado nos conflitos e debates de conselho de classe sobre a proibição ou não do celular em sala, a falta de atenção e interesse dos alunos diante da desmotivação e insegurança do docente.

Neste sentido, a produção de audiovisuais e o seu compartilhamento nas redes sociais, na perspectiva da autoria, pode ter muito a ensinar à escola. Pode ser um espaço público educador, construtor de conhecimento e de cultura, além de incentivador de participação dos alunos, favorecendo as interações e a aprendizagem, com trocas coletivas efetivadas através de co-autoria e co-participação (SILVA, 2006).

Partindo-se da hipótese de que as intervenções pedagógicas, com a mediação adequada dos professores, aliadas ao uso crítico e criativo das novas tecnologias digitais de informação, poderiam contribuir significativamente para a construção do conhecimento científico e a formação cidadã e política de sujeitos autônomos e críticos.

Nesta perspectiva, buscou-se responder o seguinte questionamento: Como estimular os estudantes a serem autores ativos de sua aprendizagem, a partir do desenvolvimento da sua autonomia e protagonismo, superando o copiar e colar da internet com o propósito de desenvolver o senso crítico?

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo demonstrar, a partir da intervenção pedagógica, como alunos do ensino médio podem desenvolver maior autoria na produção de conteúdos escolares através do uso da tecnologia de web rádio.

Como prática pedagógica, se faz necessário ir além do instrucionismo, caracterizado por escutar o que o professor repassa, copiar o conteúdo repassado e reproduzir na prova. A proposta é promover aprendizagem com autoria, isto é, na atitude de ser pesquisador, no sentido de questionar, reconstruir e construir conhecimento próprio utilizando as

tecnologias digitais como suporte técnico (DEMO, 2015).

2 | A AUTORIA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

É cada vez maior a necessidade de atenção e criticidade para evitar o equívoco, tão comum hoje, de se ‘colar’ informação e conhecimento. Nesse sentido, o processo do trabalho pedagógico precisa aproximar-se do novo modo de ser, saber e aprender dos sujeitos, que rompe com nossa formação cristalizada, centrada na pedagogia conteudista das disciplinas (CATAPAN, 2002).

A escola não deve ser apenas uma mera repassadora de conteúdos, mas deve se empenhar para descobrir maneiras e possibilidades para subverter o molde de reprodução, sendo que uma delas, pode estar na integração das redes sociais e na educação fundamentada na formação para a autoria.

Sujeito crítico no contexto da cultura digital é aquele que questiona, problematiza, constrói suas próprias ideias e contextualiza, tornando-se autor de seu processo de aprendizagem colaborando e cooperando. “A cidadania que se acentua agora é aquela que sabe pensar, bem informada, capaz de produção própria de conhecimento, autora” (DEMO, 2012, p.3). Não adianta, pois, decorar conteúdos. É preciso saber reconstruí-los de uma forma que façam sentido para o aluno.

Neste contexto, a formação crítica está em oportunizar aprendizagens que façam apelos às atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, que venham ao encontro da interseção dos saberes, da ação e da vida (ALARCÃO, 2005).

Embora a mensagem da *Web 2.0* é geração de conteúdo próprio, a escola ainda preserva a pedagogia de transmissão (SILVA, 2006) e da explicação, onde o professor explica, mas o aluno não aprende, porque não consegue fazer reflexões a respeito, não possui autonomia (FIGUEIREDO, 2016).

As tecnologias de comunicação (TIC) não são para dar aula, reproduzir, expor, mas exercitar a autoria do estudante e professor, através de elaborações virtuais, ultrapassando o instrucionismo tradicional (DEMO, 2015).

A autoria estaria na ação positiva e consciente deste público, que não é mais visto como mero consumidor de mensagens preconcebidas e sim como agente criador de valor e significado, pois ele escolhe, compartilha, reconfigura e remixa conteúdos de mídia (JENKINS; GREEN; FORD, 2014). Para Silva (2006), a autoria está na interatividade, isto é, na qualidade e quantidade de interações, na expressão e confrontação, na coautoria, cocriação, a possibilidade de agir - interferir no programa e/ ou conteúdo.

Sujeito autor é aquele que consegue transformar o fluxo de informações em sistemas de práticas fluidas e modular conteúdos dinâmicos. Não significa que temos que abandonar os conteúdos e conhecimentos, mas rever o modelo pedagógico utilizado e mudar os

contextos e práticas pedagógicas (DIAS, 2016).

Autor é aquele usuário que decide não copiar, não reproduzir, não plagiar. Significa transformar as informações recebidas e, ao remixá-las, produzir mais conhecimentos que precisam ser imediatamente socializados, instituindo-se um círculo virtuoso de produção de culturas e conhecimentos (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 2016).

Para superar a pedagogia da transmissão e propiciar o desenvolvimento da autoria, Silva (2006) propõe atividades que devem ser planejadas com o propósito de provocar iniciativas de inquietação criadora com situações problemas para realização de debates, que oportunizem a participação em grupos colaborativos. Na opinião de Pretto (2013), a escola precisa estimular alunos e professores a produzirem bens culturais como fotografias, músicas, programas de rádio, filmes e vídeos, articulando-os com seu contexto social e cultural, disponibiliza-os de forma livre e aberta na rede *internet*, visando a sua apropriação coletiva. Para Santos e Amaral (2016), a autoria é estimulada por práticas pedagógicas inovadoras mediante projetos que incorporam o uso de *blogs*, *wikis* e redes sociais, favorecendo a interatividade e a integração de funcionalidades e conteúdos.

A proposta não está em abandonar conteúdos curriculares, mas possibilitar que estudantes possam utilizar a sua curiosidade para questionar, problematizar e elaborar, tomando o que é dado e transformar em texto próprio através de uma metodologia formal (DEMO, 2015).

Para superar o copiar e colar, os casos de trabalhos plagiados, está em desfazer o cenário autocrático da aula instrucionista, centrado na autoridade intocável do docente. Os professores devem flexibilizar o tempo das aulas para: pesquisa e elaboração, argumentação e contra-argumentação, método científico, literacia digital autoral e produção (DEMO, 2015).

A internet se posicionou como receptora de uma série de outras tecnologias de áudio e vídeo, proporcionando um ambiente protagonista de diferentes mídias e utilidades. A Web Rádio, por exemplo, é possível a sua utilização na educação e nas salas de aula na perspectiva da autoria, utilizando a interatividade natural na internet. Consiste em programas de computador que organizam a transmissão através de um ponto na rede mundial de computadores, e um programa que organiza as informações, no caso os áudios, e os dispõe em ordem de execução (MUSACCHIO, 2015).

O grande salto proporcionado pelas mídias de áudio e vídeo é que o aluno passa a ser protagonista do processo, pois ele mesmo irá pesquisar as informações na *internet*, transformar em roteiro de gravação e construir através da fala (web rádio) e da imagem (web tv), a construção de um pensamento formal baseado na reflexão e crítica das informações pesquisadas. É um salto significativo que o aluno dá após a pesquisa dos dados na *internet*. Para evitar o copiar e colar das informações, o uso da web rádio e web tv incentiva a ação inventiva e criadora do aluno para construir roteiros do que entendeu e interpretou, das informações pesquisadas. Isto aumenta potencialmente a sua reflexão

e crítica.

Contudo, para possibilitar uma ambiência favorável ao desenvolvimento da autoria, é imprescindível a realização de intervenções pedagógicas com a mediação adequada dos professores.

3 | A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A web rádio é uma rádio digital transmitida via *internet*, utilizando um servidor onde é possível emitir uma programação ao vivo ou gravada. Para acessar a web rádio escolar os ouvintes podem baixar o aplicativo da rádio no *Google Play* e pesquisar *web rádio Tempo de Aprender*, ou consultar o site (www.webradiotempodeaprender.com.br). No site, os ouvintes, enquanto ouvem a programação da rádio escolar, podem acessar vários conteúdos produzidos pelos estudantes e o grêmio estudantil, tais como: textos, áudios, vídeos e fotos. Ademais, a “Tempo de Aprender” também disponibiliza esses mesmos conteúdos nas seguintes redes sociais: *Youtube*, *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*.

O projeto está presente na escola desde 2017. Porém, em 2019, a web rádio escolar vivenciou uma fase mais autônoma, independente, sem excesso de mediação dos professores, quando estudantes do grêmio estudantil criaram o programa denominado “A Voz do Grêmio”.

Veiculado semanalmente e ao vivo em um estúdio improvisado nas dependências da escola, o programa tinha o objetivo principal de divulgar ações do grêmio, escola e de projetos desenvolvidos pelos professores e estudantes. A equipe responsável utilizou o período do contra turno e dividiu funções entre seus membros, como por exemplo, a elaboração da pauta ou roteiro da programação (apresentação ou locução, notícias e informações, *play list* de músicas (DJ), edição de áudios, publicações no *site* e redes sociais); a pesquisa de temas de histórias e reportagens; convites de entrevistados e reuniões com líderes de classe; cobertura de eventos da escola; divulgação do programa nas redes sociais e elaboração de eventos culturais.

Concomitantemente, o projeto também foi utilizado pelos professores como prática pedagógica em sala de aula. Além da divisão e organização das equipes de estudantes, os professores participantes apresentaram os temas relacionados aos conteúdos trabalhados em suas respectivas disciplinas, previstos em seu planejamento, para fazer-se a produção de conteúdo para web rádio. Para isso, elaboraram um cronograma de atividades com suas turmas, especificando tarefas e o tempo para executá-las no período limitado de tempo. Cada equipe teve autonomia para escolher um líder de grupo e para criar o seu programa. Com o auxílio do líder de grupo, os estudantes foram avaliados durante todo o processo, nos seguintes requisitos: participação individual, organização, criatividade, autoria, roteiro, a comunicação, segurança e compreensão e interpretação dos conteúdos apresentados.

No programa “Filosofando”, por exemplo, os estudantes abordaram temas como: felicidade, liberdade, amor e morte. Utilizaram o pensamento de filósofos, opiniões de entrevistados e apresentaram as suas próprias conclusões em forma de debate. O “Overdose de Poema” veiculou as principais correntes literárias de Portugal e do Brasil, biografias e declamações das obras principais dos poetas. O “Conversa Fiada” apresentou assuntos de livre escolha e interesse dos estudantes como: o mundo da moda, esportes e músicas. No programa *Evolution* os estudantes apresentaram as diferentes formas de falar inglês e desenvolveram com a professora um projeto de intercâmbio com o Canadá.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa visa demonstrar como alunos do ensino médio podem desenvolver maior autoria na produção de conteúdos escolares através do uso da tecnologia de web rádio, dessa forma, o objeto empírico foi uma intervenção realizada com cerca de 150 estudantes e 02 professores de 03 turmas do ensino médio com a web rádio escolar ‘Tempo de Aprender’, na Escola de Educação Básica Bertino Silva, Leoberto Leal (SC).

Trata-se de uma pesquisa ação como método qualitativo de pesquisa, forma metodológica que possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva (TRIPP, 2005).

A coleta de dados realizada na intervenção pedagógica foi a partir de questionários (abertos e fechados), conteúdos elaborados (roteiros, áudios para programas de rádio, relatórios avaliativos) e as trocas discursivas nas redes sociais (comentários, áudios e *posts*).

Entre as principais questões respondidas pelos estudantes estavam: Quais os pontos positivos e negativos da web rádio escolar? As atividades provocaram reflexão e aprendizagem? Quais as sugestões para o projeto?

Para a identificação de autoria, foram utilizadas algumas categorias de análise através de indicadores e métricas. O indicador compreensão/apreensão está presente quando o estudante questiona conteúdo para compreensão, sintetiza e identifica principais ideias, contextualiza e relaciona com o cotidiano, avalia com justificativas. Outro indicador de autoria é a produção, quando o estudante problematiza, opina com argumentação e cria algo novo (CUNHA, 2016).

5 | ALGUNS RESULTADOS

A pesquisa demonstrou como intervenções pedagógicas adequadas podem possibilitar ambiências favoráveis para a formação crítica de sujeitos, através da autoria. Na avaliação dos professores participantes do projeto, todo o processo que teve início

na pesquisa: elaboração de roteiro, gravação, transmissão ao vivo e audição dos áudios, estimularam o exercício da reflexão e do pensar, porque o estudante realizou reflexões sobre as informações coletadas e construiu análises nos debates de estudo em grupo. Revelou talentos e formas diferenciadas de aprendizagens que surpreenderam os professores. E ainda, contribuiu para desenvolver competências e habilidades nos jovens, preparando-os para a vida adulta e para a consolidação de uma cultura democrática.

Por outro lado, também identificamos desafios e dificuldades a serem superados, como, por exemplo, condicionamentos ao currículo conteudista do copiar e repetir. Isto foi percebido, principalmente quando alguns estudantes se limitaram a fazer leituras de cópias de resumos, devido suas dificuldades de interpretar, contextualizar e opinar sobre os temas abordados,

Muitas situações de dificuldades serviram como aprendizado e foram encaminhadas para resolução, tais como: a edição de áudios, sinal de *internet* instável, timidez, falta de conhecimento para utilizar o painel da web rádio, tempo, disponibilidade de professores e alunos para a organização e apresentações dos programas, a colaboração de estudantes no trabalho em grupo, falta de um local adequado para gravações dos áudios, baixa audiência da web rádio, pouca divulgação do projeto e dificuldades de acesso aos conteúdos veiculados.

Apesar das dificuldades e desafios elencados é possível identificar a autoria em construção durante todo o processo de desenvolvimento da atividade. Segundo Demo (2015) os elementos da autoria são: pesquisa, a elaboração, leitura e a produção própria. Os estudantes realizaram as pesquisas, elaboraram roteiros, fizeram gravações e transmissões ao vivo e criaram e disponibilizaram seus textos autorais no site e redes sociais para serem acessados.

A prática pedagógica mobilizou todos os segmentos da escola para a melhoria da internet, novas formas de aprender e ensinar, oportunidades para desenvolver a comunicação, aumentar a participação dos estudantes nas atividades escolares e divulgar informações e cultura da região.

O grêmio estudantil reativou as antigas instalações de caixas de som do pátio da escola, melhorou as instalações e acesso à *internet* e foi responsável por aquisições de microscópio e livros de literatura para biblioteca.

Mais do que simples cópia da *internet*, os estudantes foram instigados a problematizar, questionar, opinar com argumentação e criar algo novo, quando em equipes, tinham que criar um programa de rádio para ser veiculado ao vivo para a comunidade.

“Esse projeto é ótimo no aprendizado, pois além de ensinar, nos ajuda a refletir, argumentar, etc., trazendo vários assuntos interessantes que nos mantem informados, alertas e que nos ajuda muito no dia a dia [...]” (A.11).

“Ter uma web rádio dentro da escola, comandada por alunos, feita para e por alunos é de grande importância, não apenas no âmbito escolar, mas também para o próprio

jovem se descobrir, uma forma de descobrir e explorar seus talentos” (A.69).

“Saímos de nossa zona de conforto de apenas ler o livro, fazer resumo, responder atividades e depois fazer uma prova” (A.49).

Nos depoimentos dos estudantes podemos destacar que a prática pedagógica proporcionou formas diferenciadas de aprendizagem, no aprender com o outro, na interação e colaboração entre os pares, no trabalho em grupo.

O professor perdeu a centralidade do processo do “falar/ditar” desenvolvendo mais confiança e protagonismo nos estudantes. Pois o professor não está o tempo todo com o grupo, permitindo com que os estudantes a organizarem o seu tempo e dividirem funções entre os colegas.

A autoria está na criatividade em criar novas formas de trabalhar os conteúdos do livro didático, relacionando a aprendizagem formal com a informal, aprendendo a refletir e contextualizar as temáticas pesquisadas. A autoria está na autonomia, no aprender sozinho, na iniciativa de realizar livremente programa ao vivo, como “A Voz do Grêmio”, no período contra turno, sem esperar notas ou avaliações formais.

6 | CONCLUSÃO

Possibilitar a emancipação do aluno está em criar, portanto, estratégias que subvertam a lógica da explicação e reprodução, que está em desenvolver contextos para dar voz aos estudantes, espaço para desenvolverem autoria, iniciativa e a criatividade (CUNHA, 2016).

No *site* da web existem vários trabalhos realizados pelos alunos em diferentes mídias. É possível encontrar notícias, artigos, áudios, vídeos e indicação de filmes, livros, o que faz com que os alunos estejam envolvidos como autores, sempre buscando as informações e aprendendo enquanto pesquisa e reflete sobre os conteúdos.

O projeto provocou nos professores participantes, a necessidade de se reinventar, modificar o formato padrão da aula, o espaço e o tempo, a relação *online* e *off-line*, o ensino formal e informal. Modificou diversas relações como, por exemplo: entre professor e aluno, as novas formas de aprender e ensinar, as abordagens menos conteudistas e mais reflexivas. Incentivou a direção escolar a melhorar o sinal de *internet* da escola e a compreender que o caminho não é proibir o uso das mais diversas tecnologias na escola, enfim, promoveu a aproximação da comunidade, família e escola.

A prática pedagógica, apesar das dificuldades e desafios enfrentados, criou fatores e circunstâncias que podem desenvolver a autoria, como por exemplo: aprender a pesquisar na *internet*, a partir da seleção e síntese de informações em fontes confiáveis; incentivo à leitura e produção de conteúdos para disponibilização nas redes sociais para a difusão em escala mundial. Além disso, foi uma oportunidade para desencadear uma

discussão e debates de temas transversais do currículo; aprender a trabalhar em grupo e colaborar; uma forma para que o aluno mude a sua atitude de consumidor para produtor da informação e, por fim, desenvolver autonomia e protagonismo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTELLS, M. **Creativity, innovation, and Digital Culture**: a map of interactions. Telos: cuadernos de comunicación e innovación, v. 7, n. 1, p. 50–52, 2008. Disponível em: <<http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3.htm>>. Acesso em: 12 Jun.2019.

CATAPAN, Araci Hack. **Pedagogia e Tecnologia**: A comunicação digital no processo pedagógico. ABED2003. Disponível <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC46.pdf>. Acesso dia 10 de março de 2020.

CUNHA, Arisnaldo A. da. **Autoria e Cooperação na Formação de Sujeitos nas Redes Sociais**: o caso do ENEM no Facebook. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2016.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “Novas” Tecnologias, Pressões e Oportunidades. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

_____. Pedro. **Aprender como autoria**. 2012. Disponível <http://dre-pj.com.br/educacaointegral/wp-content/uploads/2014/07/Pedro-Demo-Aprender-com-autoria-1.pdf>. Acesso em 21 ago.2019

_____, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas S.A, 2015.

DIAS, Paulo M.B. **A experiência do conhecimento em rede e a afirmação da liberdade intelectual na globalização**. VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem – Educação, Tecnologia e Inovação. Instituto Politécnico de Bragança, 4-6 de julho de 20106. Disponível em <http://pt.slideshare.net/PauloSilvaDias/a-experincia-do-conhecimento-em-rede-e-a-afirmao-da-liberdade-intelectual-na-globalizao>. Acesso em 20/07/2019.

FIGUEIREDO, António D. **A educação na era digital**: Análise de Boas Práticas. Conference Paper · July 2016 (PDF). Disponível em www.researchgate.net/publication/305556040_A_Educacao_na_Era_Digital. Acesso em: 12 Junho de 2019.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão** – criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Editora Aleph, 2014.

LEI Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008. ALESC/Coord. Documentação. Disponível em http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html. Acesso em 20 setembro de 20190.

MUSACCHIO, Cláudio de. **Redes sociais na educação**, 2015. Disponível em: <http://www.portaleadbrasil.com.br/>. Acesso em: 21 set. 2019.

PRETTO, Nelson L. **Reflexões, redes sociais, ativismo e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14628/1/Reflexoes_ativismo,%20redes%20sociais%20e%20educacao.pdf. Acesso em: 25/07/2019.

QUARTIERO, E. M. Políticas Públicas para a utilização das tecnologias de informação e de comunicação na educação. In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra. (Org.). **Educação e Políticas Públicas**. Tópicos para o debate. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2007, p. 53-120.

SANTOS, E. & AMARAL, M.M. Autorias em redes: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. In: LEONEL, A.A; MARCON,K. & ALVES,D.R.M. **Reflexões e Práticas na EaD**. 2016. Rio de Janeiro: Letra Capital. Disponível em: <<https://play.google.com/books>>. Acesso em: 10 jun. 2019. (p.116-232).

SILVA, **Sala de aula interativa**. 4.ed.Rio de Janeiro: Quartet,2006.

TRIPP, David. **Pesquisa ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 13 jun.2019.

VELOSO, Maristela S.A; BONILLA,M.S & PRETTO, Nelson. **A Cultura da Liberdade de Criação e o Cerceamento Tecnológico e Normativo**: Potencialidades para a Autoria na Educação. ETD – Educ. Temat. Digit. Campinas, v.18 n.1 p. 43-59 jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639486>>. Acesso em: 10 maio 2019.

DESENHO INFANTIL: UNIVERSO IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS

Data de aceite: 03/08/2020

Maria Auxiliadora Alves Arrais Barbosa

Mestrando em Ciência da Educação UNILOGOS

Angélica Aparecida da Silva

Mestrando em Ciência da Educação UNILOGOS

Marta de Oliveira Carvalho

Mestrando em Ciência da Educação UNILOGOS

Fábio Santos da Silva

Mestrando em Ciência da Educação UNILOGOS

RESUMO: O texto trata-se de entender como acontecia a Educação Infantil, sua história, como era tratado as crianças, apenas no ambiente familiar, onde adquiria suas tradições, apenas com adultos ou crianças no convívio social. Sendo desafiadas a participar de uma instituição educacional recentemente. Na constituição federal de 1988, no artigo 205 trata da educação como direito de todos. O desenvolvimento humano no artigo 29 da lei de diretrizes e bases da educação LDB deixa claro que educação infantil é a primeira fase da educação básica, a resolução nº 05 de 2009 vem alterar esse artigo. A metodologia utilizada na aplicabilidade das técnicas projetivas do desenho infantil de acordo Visca. A análise e interpretação dos desenhos das crianças de

05 anos, estudos sobre a história dos riscos e rabiscos, os significados dos mesmos de acordo com Guth, Luquet, Bébard, Visca e outros observa-se criteriosamente algumas das produções, vendo o impacto social e familiar dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Desenvolvimento, Criança, Desenho, Interpretação.

ABSTRACT: The text is about understanding how Early Childhood Education happened, its history, how children were treated, only in the family environment, where they acquired their traditions, only with adults or children in social life. Being challenged to join an educational institution recently. In the Federal Constitution of 1988, Article 205 deals with education as a right for all. The human development in article 29 of the LDB education guidelines and bases law makes it clear that early childhood education is the first phase of basic education, resolution no. 05 of 2009 changes this article. The methodology used in the applicability of projective techniques of children's drawing according to Visca. The analysis and interpretation of the drawings of the children of 05 years, studies on the history of risks and doodles, the meanings of them according to Guth, Luquet, Bébard, Visca and

others are carefully observed some of the productions, seeing the social impact and family members.

KEYWORDS: child education; development; kid; drawing; interpretation.

1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a Educação Infantil foi considerada responsabilidade da família e dos grupos sociais a que elas pertenciam, suas vivências eram com adultos e algumas crianças que competiam aquelas famílias juntamente com os grupos sociais. Era com essas convivências que as crianças aprendiam a comunicar-se e desenvolver-se socialmente, isso perdurou por muitos anos sem haver uma instituição que atendessem as crianças de educação infantil nas perspectivas sociointeracionista.

“O ser humano, na teoria interacionista, interage com o meio ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo seu conhecimento a partir do “erro”, através de um processo contínuo de fazer e refazer” (COLL, 1992, p. 164). Segundo o autor é preciso que haja uma interação, para assim haver grandes aprendizados, aprendendo com os erros produtivos a desenvolver-se como ser humano.

De acordo com Piaget, Vygotsky e Wallon a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, as teorias sociointeracionista concede o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças são passivas e meras receptoras das informações inseridas ao redor, são capazes de aprender e abranger todos os campos de acordo com suas idades e experiências contextualizadas de acordo com sua trajetória história e cultural .

Através do contato com seu próprio corpo e variados espaços é que a criança promove liberdade na promoção das interações com outras crianças, desenvolve-se as capacidades afetivas, sensibilidades, auto-estima, raciocínio, pensamentos e a linguagens. Esse entendimento fica claro, no artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988, garantindo o atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade, já a lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB lei: 9394/96 no artigo 4º inciso IV. A resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, vem alterar as leis acima citada no artigo 5º.

A educação infantil é primeira etapa da Educação Básica sendo oferecida em creche e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não doméstico que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privadas que educam e cuidam de crianças de 0 a 05 anos de idade, no período diurno em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Com base nessas perspectivas da Educação Infantil buscamos compreendermos os desenvolvimentos gráficos das crianças de 05 anos, através dos desenhos observamos os riscos, rabiscos na leveza da inocência quando pegam os lápis e folhas de papel posto sobre o chão ou sob a mesa, permitindo as imaginações fluírem nas folhas de papeis.

Ao desenhar, a criança reage de diferentes maneiras, estabelece novas compreensões e revela seus desejos, medos, interpretações e expectativas. Apresenta sua capacidade de reflexão e de participação nas elaborações de culturas, estruturas físicas, organizacionais, e tantas outras ações normalmente estipuladas como pertencente ao “mundo” adulto(GUTH. 2013,P.11)

Ao desenhar as crianças deixam suas marcas e expressões, favorecendo seus desejos nas linguagens oral e escrita, realizados em diferentes lugares promovendo seus desejos e prazeres, possibilitando a liberdade através da arte, seja no papel, mesa, paredes, portas etc. Partindo destas observações buscamos compreendermos esse universo imaginário infantil, dedicamos a pesquisarmos sobre a importância dos desenhos e suas interpretações na educação infantil.

A partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou negativas, “tirando-as” do interior para o exterior, sendo um meio de comunicação para a criança (LUQUET, 1979,p.60).

Como o intuito de compreendermos essas linguagens das crianças, observamos que as mesma apresentam grandes entusiasmos nos trabalhos de ilustrações, nessa perspectiva de compreendermos esse universo imaginário, surgiu esse desejo de aprofundarmos nesta temática que consideramos a enorme importância de conhecermos e vivenciarmos a praticidade das crianças no cotidiano escolar em relação aos desenhos infantil, encontramos no livro de Nicole Bédard como interpretar os desenhos das crianças e várias orientações que nos favorecem as reflexões deste trabalho.

2 | METODOLOGIA

Ao iniciarmos os trabalhos realizamos uma pesquisa bibliográfica pesquisando autores que produziram seus trabalhos sob os desenhos das crianças, selecionamos os mesmos para embasamentos teóricos, através de diálogos na escola com o núcleo gestor e conhecer as turmas para executarmos as pesquisas, o primeiro ponto da pesquisa foi na investigação de documentos que obtivesse os mesmo objetivos idealizados na junção da curiosidade de novas descobertas nos desenhos.

Das pesquisas bibliograficas investigadas encontramos um manual prático do diagnóstico Psicopedagógico da autora Simaia Sampaio que nos orientou nas investigações em sala de aula com alunos de 5 anos turma de educação infantil . Utilizamos as Técnicas Projetivas de acordo Visca com objetivos de investigar os vínculos que o sujeito estabelecer nos três grandes domínios: o escolar, o familiar e o consigo mesmo.

Turma A Vínculo Escolar: Eu com meus companheiros, Procedimento: Consigna: gostaria que você se desenhasse com seus companheiros de classe. Após os três desenhos três selecionados, propomos indagações para haver melhor compreensão dos fatos.

Turma B Vínculo Familiar: Planta da minha casa: Consigna: Gostaria que você desenhasse a sua casa. Observou-se e escolheu-se o desenho que mais nos chamou atenção, pediu-se que os conte a sua história.

Turma C – Vínculo Familiar: Família Educativa: Consigna: gostaria que você desenhasse a sua família, pede-se que 03 crianças falem sobre a sua família sem interrupção de adulto.

Turma D – Vínculo Consigo mesmo: fazendo o que mais gosta: Consigna: gostaria que você se desenhasse fazendo o que mais gosta.

Diante dos desenhos produzidos escolhemos 03 para os autores dialogarem sobre os mesmos, fizemos as anotações adequadas ao ouvir os relatos das crianças escolhidas, realizamos reflexões criteriosas sobre os desenhos e as leituras orais, através dos embasamentos teróricos sobre as observações, analisamos as interpretações dos desenhos selecionados.

3 | DESENVOLVIMENTO

Diante de tantas temáticas que nos são propostas diariamente nos desafios escolares com crianças e jovens nas escolas públicas como um grito de socorro para os desenvolvimentos de aprendizagem destes sujeitos, alguns surgem com maiores intensidades. Destes fomos motivados a pesquisarmos os desenhos infantis, buscando compreender o que as crianças transmite aos materiais que são deixados aos seus alcances, fazendo suas marcas através de seus riscos e rabiscos, transmitindo aos adultos dos seus convívios: familiares, escolares e sociais as suas linguagens e ensinamentos.

Empreendemos uma pesquisa bibliográfica de autores que os praticaram esses estudos em: sites, bibliotecas, livrarias etc. encontramos muitos trabalhos produzidos sobre o desenvolvimento infantil e os desenhos de crianças.

Vygotsky fundamenta que o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intrapsíquico para o intrapsíquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente.

Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem as influências mútuas não há desenvolvimentos no cognitivo das crianças. Vigostki em sua teoria socio- interacionista trata o desenvolvimento humano como uma influência mutua, podendo ocorrer no interior do indivíduo, com esse trabalho buscamos compreender essas ocorrências do interior elevando para fora, externando através das marcas deixadas em seus riscos e rabiscos como nos explica, GUTH no artigo: O Desenho da criança: Valorização da expressão gráfica na educação infantil, 2013.

Nestas produções os autores nos orientam como compreendermos as linguagens

gráficas, para isso será necessário investigarmos obras publicadas em: livros, documentos, dissertações, teses, artigos etc. materiais que nos favorecem o enriquecimento em nossas reflexões sobre as obras a serem interpretadas cautelosamente, corroborando com o nosso senso crítico.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escolhemos as turmas de 05 anos para aplicarmos as técnicas projetivas de acordo com Visca no manual prático do diagnóstico Psicopedagógico, tendo como objetivo investigar os vínculos que o sujeito pode estabelecer em três domínios: O escolar, familiar e o consigo mesmo. Sabemos que o desenho é uma linguagem de expressam aos seus sentimentos das crianças em associação com mundo e sociedade.

Necessitamos levar a sério os desenhos infantis, considerando a elevação de questionamentos, buscando da criança a história do desenho interligando a contação através dos seus riscos e rabiscos, aplicando-se análises criteriosos, possibilitando aos autores reflexões das suas produções.

Ao escutarmos as reflexões orais das crianças são necessários anotações criteriosas das suas linguagens orais, promovendo observações cuidadosamente sem expor os resultados adquiridos, com o sigilo do nome da criança. As suas imagens devem serem preservadas evitando constrangimento de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, lei de 8.069/1990, no art. 17 que trata do direito ao respeito da criança e do adolescente, o desenho é uma das formas de expressar o que sentem e pensam sobre elas mesmas e o mundo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho o Desenho Infantil: Universo Imaginário das crianças de 05 anos em uma escola pública do município de Antonina do Norte, buscamos compreender o histórico da Educação Infantil, como elas conviviam antes de serem contempladas com as políticas públicas, baseadas nas leis vigentes, pois durante muito tempo as crianças, as suas vivencias eram com os familiares, dos quais adquiriam suas crenças, tradições e os ensinamentos.

Ao passar dos anos isso foi se modificando, as crianças conquistaram o acesso as instituições públicas de ensino, amparadas pelas as leis e direitos garantidos nos artigos da Constituição Federal; Lei de diretrizes e base da educação; Estatuto da Criança e do Adolescente que contemplam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

De acordo com Piaget, Vygotsky e Wallon que tratam o desenvolvimento infantil,

ambos com suas teorias divergindo as outras, mas que ambos destacam o desenvolvimento através da interação social e os aprendizados ocorridos com as convivências em sociedade através de grupos, elevando a auto estima e expressando-se com confiança.

Utilizamos as técnicas e vínculos: Familiar, escolar e consigo mesmo, para aplicarmos os desenhos nas turmas de 05 anos, escolhemos alguns desenhos para serem lidos pelos seus autores e analisados de acordo com os autores pesquisados sobre essa temática em investigação.

Trabalhamos com as produções selecionadas destacando as linguagens de comunicação com o mundo exterior, com esse trabalho despertamos as necessidades de nos aprofundarmos em outras pesquisas de autores que tratam essa temática, fazendo-se necessário criar um elo de profissionais que busque compreender a linguagem gráfica das crianças.

REFERÊNCIAS

BÉDARD, Nicole Como interpretar os desenhos das crianças, Isis Ed 2010.

BRASIL, Ministério da Educação Secretária de Educação dos Ministérios “Constituição Federal, 1998”.

BRASIL, Ministério da Educação Secretária de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, Brasília: MEC, SEB 2010.

BRASIL, presidência da república, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos “Lei 8.869/1990 – ECA.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítica, compreensiva: artigo e artigo. 16 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CEARÁ, Orientação Curriculares para a Educação Infantil / Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SECUD, 2011.

COLL, C. As contribuições da Psicologia para Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar. In LEITE, L.B (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987. p.15-49

GUTH, Camila Korb Art. O Desenho da Criança: Valorizações da Expressão gráfica na Educação Infantil, ano 2013 p.11

LUQUET, Georges-Henri O desenho Infantil. Porto: Ed. Minho, 1969 tradução: Maria Teresa Gonçalves de Azevedo

RABELLO, E.T e PASSOS, J.S Vygotsky e o Desenvolvimento Humano. Disponível em <http://www.josesilveira.com>

SAMPAIO, Simaia Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico. Rio de Janeiro: Wak, ed 2009.

VISCA, Jorge Psicopedagogia Epistemologia, Porto Alegre, Artes Medicas, 1987.

mterra@estado.com.br O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.

A UTILIZAÇÃO DE PROPOSTAS SENSORIAIS E DE MOVIMENTO NAS AULAS DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Juliana Boff Aramayo Cruz
PUCPR

Doutoranda em Educação - PUCPR, com ênfase
em Formação de Professores.

Curitiba - PR.

<http://lattes.cnpq.br/4809042747770731>

Camile Tatiane de Oliveira Pinto

Mestre em Educação Musical/Cognição pela
UFPR.

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/7344478656818742>

RESUMO: O presente trabalho consiste em compartilhar uma experiência vivenciada nas aulas de música com crianças de quatro a cinco anos, em uma escola particular montessoriana de Curitiba. Além do cantar e do ouvir, buscou-se utilizar a linguagem corporal e os sentidos como ferramenta para compreender e vivenciar a música. Os parâmetros do som foram percebidos, sentidos, vivenciados, analisados, classificados e assimilados por meio de atividades que envolvem a relação entre o som, os estímulos sensoriais e o movimento. Os autores utilizados para análise são: Montessori

(1987, 2004), Brito (2009, 2010), Joly (2003). Entende-se que a utilização de diferentes estratégias nas aulas de música, integradas com a metodologia montessoriana que, nesta etapa de desenvolvimento infantil, prioriza atividades sensoriais e que estimulam o desenvolvimento motor, contribuiu de forma significativa para que as crianças compreendessem conceitos musicais. As crianças demonstraram, por meio de atitudes, pela linguagem verbal e pela criação musical, a compreensão dos conceitos musicais trabalhados nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Educação Infantil. Música. Montessori.

ABSTRACT: The present work consists in sharing an experience experienced in music classes with children from four to five years at a private Montessori school in Curitiba. In addition to singing and listening, we sought to use body language and senses as a tool to understand and experience music. Sound parameters were perceived, felt, experienced, analyzed, classified and assimilated through activities that involve the relationship between sound, sensory stimuli and movement. The authors used for analysis are: Montessori (1987, 2004), Brito (2009, 2010), Joly (2003). It is understood that the use of different strategies in music classes,

integrated with the Montessorian methodology that, in this stage of child development, prioritizes sensory activities and that stimulate motor development, contributed significantly to the children understanding musical concepts. The children demonstrated, through attitudes, through verbal language and musical creation, the understanding of musical concepts in the musical class.

KEYWORDS: Music Education. Early Childhood Education. Montessori.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho realizado em uma escola particular montessoriana, da cidade de Curitiba, tem como objetivo relatar uma experiência realizada nas aulas de Música, em uma turma de educação infantil, de crianças de 4 a 5 anos. O objetivo desta proposta foi desenvolver estratégias nas aulas de Música que pudessem trabalhar os parâmetros do som, por meio de propostas sensoriais e de movimento com as crianças. Dessa forma, as crianças têm a possibilidade de vivenciar, por meio de seu corpo a altura, a duração, o timbre e a intensidade dos sons.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER A CRIANÇA EM SEUS DIFERENTES ASPECTOS

A educação começa já nos primeiros anos de vida e é essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano. Claxton (2005, p.188) cita um estudo realizado por Broberg, com 146 crianças, desde o nascimento até nove anos de idade, no qual aponta que “o melhor prognosticador do seu desenvolvimento a longo prazo foi a qualidade das interações que eles tiveram com os adultos: seus pais e, ainda mais fortemente, seus cuidadores e professores de pré-escola”. O pesquisador atribui a importância das experiências iniciais por “lançar as sementes” de disposições positivas ou negativas de aprendizagem, refletindo nas etapas posteriores com o estabelecimento de atitudes auto-perpetuadoras e autoreforçadoras no desenvolvimento. A importância dos primeiros anos de vida tem bases científicas que demonstram a veracidade dessa afirmação.

É na educação infantil que a criança tem seu primeiro contato com a educação formal, fora da família. Pensar a formação da criança em seus múltiplos aspectos é essencial para que haja uma formação integral do sujeito. A escola pode ser um espaço que oportunize novas maneiras de pensar. Sendo assim, estimular as diferentes dimensões da criança na educação infantil é uma possibilidade de desenvolvê-la integralmente. Para uma educação de qualidade, Haddad (2002) ressalta a necessidade de considerar as escolas de educação infantil na sua multifuncionalidade, convergindo as funções educacionais e sociais. Essa escola é capaz de desenvolver a criança em seus diferentes aspectos:

social, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) organiza o currículo da educação infantil por meio dos campos de experiência, que relaciona “(...) as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 39).

Dessa forma, a aprendizagem na educação infantil não é concebida somente como preparatória para a etapa escolar posterior e sim, com a concepção de que o ser humano nasce aprendiz e assim permanece durante toda sua vida, portanto, aprender faz parte da vida, independente da fase, da idade, do momento em que o ser humano vive. (CLAXTON, 2005)

Confirmando a concepção proposta por Claxton (2005), Ronchi e Castro (2002) afirmam que a criança não vai à escola para se preparar para aprender. A cada situação vivida, a criança aprende e se prepara para aprendizagens futuras. Dessa forma, não há preparação para a vida e sim na vida, não há preparação para a escola e sim na escola.

Como afirma Bassedas, Huguet & Solé (1999, p.53) “a maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização”. Isso quer dizer que a Educação Infantil não existe para preparar a criança para as etapas escolares posteriores e sim, tem como objetivo oportunizar experiências capazes de desenvolver a criança em todos os seus aspectos de forma plena e harmoniosa.

A educação infantil, que atende crianças de zero a cinco anos, torna-se fundamental e essencial na ampliação das experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, estimulando a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017).

A EXPRESSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes mesmo de seu nascimento, a criança já se relaciona com um universo sonoro, formado pelos sons do corpo da mãe e de sua voz (BRITO, 2010). Após o nascimento, essa relação se intensifica, e os sons e a música tornam-se uma das formas da criança interagir com o mundo.

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares (JOLY, 2003).

As aulas de música na educação infantil são uma oportunidade de aprofundar a relação da criança com o seu universo sonoro. De acordo com Brito (2009, p.12), “brincando as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de

alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc”.

Na faixa etária contemplada nesse relato, as práticas musicais incluem o trabalho com as propriedades do som, conforme expõe a BNCC, no campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” para crianças de quatro a cinco anos: “Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (BRASIL, 2017, p. 46). Além do brincar, tocar, cantar, dançar, criar e explorar, a percepção e classificação dos sons de acordo com as suas características integram as aulas de música dos anos finais da educação infantil.

OUVIRE CANTAR: O MOVIMENTO E A PERCEPÇÃO SENSORIAL COMO INSTRUMENTOS PARA DESENVOLVER A EXPRESSÃO MUSICAL

Os parâmetros do som integram o trabalho no primeiro semestre com as crianças de 4 a 5 anos, na educação infantil. A altura, a duração, o timbre e a intensidade são percebidos, sentidos, vivenciados, analisados, classificados e assimilados por meio de atividades que envolvem a relação direta entre o som e os estímulos sensoriais e o movimento.

O presente relato aborda as estratégias utilizadas nas aulas de música com a temática altura do som. O objetivo das aulas foi propiciar experiências que estimulassem os alunos a compreender o conceito de altura e direção do som, a partir de elementos sensoriais e do movimento corporal.

As aulas iniciam com o canto coletivo da música de boa tarde e, já neste momento, o tema altura é explorado com a proposta de cantar a música utilizando a voz grossa (grave), a voz (fina) aguda e com a voz normal de cada um. Os conceitos grave e agudo não são nomeados neste momento, pois busca-se avaliar quais concepções a criança possui sobre a altura do som de forma intuitiva. A proposta oportuniza a reflexão dos alunos sobre os sons, a exploração dos mesmos e o início da apropriação dos parâmetros do som.

Uma nova canção, “Tchibum, tchibim”, de Estevão Marques, que tem como tema o som de uma pedra pequena e de uma pedra grande, é apresentada às crianças. Após o canto coletivo, alguns alunos relataram experiências sobre jogar pedras na água: o som, as ondas que se formam, o peso, a água. A professora aproveita a situação, e questiona sobre o som da pedra pequena e da pedra grande, e pede que os alunos e as alunas os reproduzam. A canção é cantada novamente para que os alunos façam vocalmente o som da pedra pequena e da pedra grande.

Em seguida, mais associações foram solicitadas “É possível fazer o som da “pedrinha” com as mãos? E como ficaria o som da “pedrona”?”; “Quais outros sons do corpo podem fazer o som do tchibim (agudo) e do tchibum (grave)?”. A partir destas propostas, seguiu-

se a exploração de sons graves e agudos do corpo. Como afirma Montessori, (2004, p. 105) “é sempre necessário dar à criança um trabalho a desempenhar com as mãos enquanto ela trabalha com a cabeça, porque a personalidade da criança tem uma unidade funcional.” Nesse sentido, os conceitos musicais são propostos e trabalhados com as crianças utilizando o movimento corporal e o aspecto sensorial. Rapidamente a turma buscava variações de sons graves e agudos, com associações às vezes, bem evidentes, (palma – som agudo, pé – som grave) e outras vezes, sutis (bater um pé no outro – som grave; bater as costas da mão uma na outra – som agudo). A canção foi repetida algumas vezes, com a finalidade de utilizar todas as descobertas sonoras das crianças.

Depois da exploração, perceberam que havia algumas pedras no canto da sala. As pedras grandes e pequenas foram dispostas no centro do círculo, e rapidamente todas as crianças já questionavam se as pedras seriam jogadas por elas. As pedras foram classificadas pela turma de acordo com o tamanho e, antes mesmo de ouvir o som das pedras na água, as crianças já inferiam sobre o resultado sonoro esperado das pedras grandes e pequenas.

Duas latas com água foram colocadas no centro do círculo em que as crianças estavam sentadas. A canção foi retomada e, uma a uma, todas puderam jogar as pedras na água. A experiência sensorial de sentir o peso, a textura, o momento de jogar a pedra e ouvir o som da pedra caindo na água foi significativo para as crianças. Montessori (1965) aponta a importância de a educação sensorial ser começada com método desde a tenra idade.

Em outra aula, no momento da canção de boas-vindas, alguns alunos sugeriram novamente que a música fosse repetida com as vozes “grossas e finas”. Na sequência, a professora narrou a história “O aviãozinho do Luiz”, de Elvira Drummond, que relata a viagem de um avião e seus movimentos de subir, descer, oscilar. Sobre o uso de livros nas aulas de música, Ponso explica:

A contação de histórias na educação infantil é sempre um momento significativo de aprendizado na turma. Através da expressão corporal, da interpretação e técnica vocal, a forma de contar a história torna-se envolvente, cativante e emocionante para as crianças. (PONSO, 2011, p. 98)

Após ouvir a narração, foi proposto que os alunos criassem os sons da história utilizando a voz; a narração então se repetiu para oportunizar esse momento de criação. No momento em que produziam as subidas e descidas do avião, movimentavam-se de modo a enfatizar o som com o corpo, como se não houvesse a dissociação entre o movimento sonoro vocal e o movimento corporal. A relevância do movimento na educação infantil é percebida na BNCC, na qual o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” indica como um dos objetivos “Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (BRASIL, 2017, p.45). O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical, de

forma que

Mover-se com a música parece ser uma atividade fortemente análoga, uma forma de análise que fica próxima às propriedades expressivas e estruturais móveis da música: tempo, ritmo, peso e fluxo são realidades psicológicas em ambos movimento e música (SWANWICK, 1994, p. 134).

Com uma flauta de êmbolo, o movimento sonoro foi explorado de formas diferentes, com distintas velocidades e durações nas subidas e descidas. As combinações sonoras foram expressas corporalmente por todas as crianças. Montessori (1987, p. 140) comenta que

um dos maiores erros de nossos dias é pensar no movimento como algo separado das funções superiores [...] O desenvolvimento mental deve estar conectado com o movimento e dele depender. É vital que a teoria e a prática educacionais sejam orientadas por essa ideia.

Portanto, oportunizar a possibilidade da criança se movimentar, é criar condições para seu desenvolvimento motor, rítmico e cognitivo, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra o gesto, o som, a exploração do espaço e o movimento.

Em outra aula, espontaneamente as crianças lembraram a canção “Tchibum, tchibim”. O trabalho com esta canção não estava planejado para a aula, porém a oportunidade que surgiu a partir da sugestão das crianças, foi utilizada pela professora ao propor “Será que podemos encontrar o tchibum e o tchibim aqui na sala de aula”? Montessori, ao propor sua metodologia, já afirmava que para favorecer ou provocar a atividade espontânea da criança, é preciso oferecer “motivos de atividade” que exigem um esforço mental e muscular. (LENVAL, 1948).

O que se seguiu foi uma rica vivência sensorial e musical, na qual os alunos exploraram, pesquisaram e classificaram os sons de acordo com as suas propriedades, de forma espontânea e lúdica. A leitura do ambiente sonoro, a percepção das propriedades acústicas dos materiais, a curiosidade e a iniciativa foram um exercício de profundo envolvimento dos alunos com os graves e agudos. As classificações foram por vezes sutis, com diferenças sonoras entre grave e agudo tão pequenas que, não fosse a motivação própria pela descoberta, dificilmente seriam percebidas pelas crianças. Mais do que classificar em grave e agudo, ao pesquisar, explorar, classificar e analisar os sons, os alunos foram protagonistas na construção de seu conhecimento.

Na aula seguinte, a canção “Meu aviãozinho” foi ensinada. A professora pediu que todos se transformassem em aviões, que voariam junto com a canção. Logo, todas em posição de avião acompanhavam o contorno melódico da canção. Neste momento foi possível perceber que as subidas e descidas da melodia guiavam as crianças: quando a melodia tornava-se aguda os aviões subiam, quando a melodia tornava-se grave os aviões abaixavam. Na situação descrita, as crianças associaram, por iniciativa própria, movimentos de subir e descer com o corpo para vivenciar e compreender o conceito

de altura do som propostos pela professora, o que corresponde a um dos objetivos de aprendizagem para esta faixa etária: “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” (BRASIL, 2017, p. 45).

Depois de cantar e vivenciar o movimento sonoro com o corpo, as crianças receberam uma folha para registrar, utilizando linhas ascendentes, descendentes e retas, a direção do som. A professora executa, com a flauta de êmbolo, os movimentos do som que já foram expressos vocalmente e corporalmente pela criança para que o registro fosse realizado.

A atividade da aula seguinte foi voltada para a prática instrumental. Com pequenos metalofones, as crianças primeiro exploraram o instrumento, tocando livremente. Depois da livre exploração, a professora conduziu o uso do metalofone, com vistas a ressaltar a relação entre o tamanho e o som das teclas. Como um jogo sonoro, foram feitas as propostas: “Toquem a maior tecla”, “Agora a menor”, “E as outras?”, “Como é o som?” “Vamos do maior para o menor?” “Agora do menor para o maior”, “Agora toque uma tecla nem grande, nem pequena”. Em seguida a canção “Ana”, de Kitty Driemeyer, foi ensinada, e realizou-se o canto coletivo. A canção fala sobre a menina Ana, que sobe e desce um morro e, no meio da brincadeira, aparece o seu avô pedindo para que a menina desça do morro.

Com o metalofone, as crianças foram estimuladas a encontrar os sons da Ana, do avô, da subida e do escorregar da personagem. Grande parte dos alunos associou a tecla maior com o som do avô e a menor com o som da menina e, ainda, o movimento ascendente articulado com a subida do morro e o movimento descendente relacionado com o escorregar. Assim, pode-se inferir que a experiência sensorial prévia com objetos grandes e pequenos – as pedras, os objetos da sala de aula como quadro, mesa, lápis, mochila, brinquedos – influenciou na assimilação dos conceitos grave e agudo e sua relação com a questão física dos objetos. Da mesma forma, a experiência prévia com o movimento do avião contribuiu com a compreensão da direcionalidade do som. A canção foi cantada e sonorizada com o metalofone,

A criação musical foi o foco de uma aula posterior. Após relembrar a canção “Meu aviãozinho”, a professora propôs a criação de uma música da turma, sobre um avião. Para Brito (2009, p.14), a criação musical deve ter o seu espaço nas aulas de música, mesmo na educação infantil, devido “a importância de criar e recriar suas próprias tramas, movido(a) pelas necessidades e interesses das crianças em questão.”

Em um primeiro momento, a influência da canção já conhecida foi inevitável; os alunos repetiram as estrofes já conhecidas e buscavam nelas inserir a sua ideia musical. Coletivamente, as ideias foram surgindo, algumas refutadas, outras aceitas pelo grupo. A letra da canção criada pelos alunos explora ainda mais os movimentos: “Meu aviãozinho sobe pela rampa, desce pela outra, dá um *looping*, faz um zigue e zague, dá um giro e vai pousar”.

Após cantar e brincar com os movimentos, a professora sugeriu que, junto com o canto coletivo, fossem realizados os efeitos sonoros dos movimentos do avião. A performance foi gravada em áudio e apreciada pelas crianças. Novamente constatou-se a relação direta das vivências sensoriais – manipulação do instrumento – na fixação dos conteúdos de altura e direção do som. Para finalizar a aula, os alunos fizeram um avião de papel. Com ele, brincaram livremente, ora relembando os movimentos da composição coletiva, ora imersos no exercício da imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do contexto relatado, com crianças de 4 a 5 anos da educação infantil em aulas de música, pode-se perceber a importância de utilizar diferentes estratégias que privilegiaram o movimento e o trabalho com os sentidos para auxiliar a compreensão de conceitos musicais como os parâmetros do som.

As aulas de música na educação infantil podem beneficiar-se ao considerar a visão montessoriana de ensino, integrando o desenvolvimento sensorial e motor. O trabalho com os conteúdos musicais podem contemplar as propriedades do som; porém de forma a permitir que a criança seja a protagonista na construção do seu conhecimento. Além de cantar, nomear e de ouvir - práticas predominantes no trabalho com as propriedades do som -, as atividades musicais podem utilizar a experiência sensorial na construção do conhecimento. O movimento também é uma das ferramentas montessorianas que pode ser utilizada na educação musical e, como Lenval comenta, a educação intelectual, quando praticada de forma integrada a uma atividade muscular, possibilita à criança consciente de sua “constituição psico-física e a habitua a fazer do seu corpo o instrumento do espírito” (1948, p. 152).

Repetir fórmulas, impor conceitos e centrar a prática musical apenas em um aspecto são questões a serem repensadas pelo professor de música. A música na educação infantil é um território fértil para a criança vivenciar o universo sonoro de modo criativo, curioso, sensível e lúdico.

Crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades (BRITO, 2009, p.12).

Portanto, cabe ressaltar a importância do papel do professor, como responsável por planejar e oportunizar situações de aprendizagem que possam desenvolver a criança em seus diferentes aspectos: cognitivo, emocional, social, físico e espiritual.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, E, HUGUET, T, SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. Ministério da Saúde. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.
- BRITO, T. A. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-23, outubro de 2009.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2010.
- CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M.L.de A. (Org.) **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.
- LENVAL, L. DE. **A educação do homem consciente**. São Paulo: Ed. Flamboyant, 1948.
- MONTESSORI, M. **A Educação e a paz**. Trad. Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2004.
- MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, 1987.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Ed. Flamboyant, 1965.
- PONSO, C. C. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.
- RONCHI, J, CASTRO, J.M.P. Educação infantil: identidade em construção. In: **Educação Infantil: construindo o presente / Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Campo Grande, MS: EdUFMS, 2002.
- SWANWICK, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA VIVÊNCIA ESCOLAR NA PROVÍNCIA DE YUNNAN, CHINA

Data de aceite: 03/08/2020

Ismete Ahmeti

Centro Universitário Adventista de São Paulo
(UNASP)

Engenheiro Coelho-SP

Germana Ponce de Leon Ramirez

Centro Universitário Adventista de São Paulo
(UNASP)

Engenheiro Coelho-SP

<http://lattes.cnpq.br/4907388680698727>

<http://orcid.org/0000-0001-6254-4554>

RESUMO: A China possui o maior sistema educacional do mundo com quase 260 milhões de estudantes e mais de 15 milhões de professores em cerca de 514.000 escolas. Os alunos geralmente se matriculam na pré-escola aos dois ou três anos de idade e saem da pré-escola aos seis anos. Nesse contexto, esse estudo visa relatar a experiência vivenciada como professora de inglês em uma escola privada na cidade de Yuxi, província de Yunnan na China, durante o período de um ano. Para isso foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, estudo etnográfico com observação participativa registrada em diário de campo. Para analisar a observação e os dados do diário foi utilizada análise de conteúdo

por temática segundo Franco. O ensino na referida escola utiliza-se de tecnologia como ferramenta importante do processo de ensino aprendizagem. O lúdico através de *flashcards*, jogos, músicas e dança, têm como finalidade educar e ensinar de forma divertida. Tem-se a disciplina como elemento que se destaca devido a influência da cultura chinesa. Assim, percebe-se que o professor e o ensino de inglês são muito valorizados na China. Como em qualquer cultura as crianças estão dispostas a aprender, mais ainda em um ambiente dinâmico e atualizado que faz uso de diferentes recursos para assegurar um ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema educacional Chinês; Ludicidade; Práticas Pedagógicas; Interculturalidade.

ABSTRACT: China has the largest educational system in the world with almost 260 million students and more than 15 million teachers in nearly 514,000 schools. Students usually enroll in preschool at the age of two or three and leave preschool at the age of six. In this context, this study aims to report the experience lived as an English teacher in a private school in the city of Yuxi, Yunnan province in China, during the period of one year. For this, a qualitative approach of the descriptive type was used, an

ethnographic study with participatory observation recorded in a field diary. To analyze the observation and the diary data was used content analysis by theme according to Franco. The school uses technology as an important tool in the teaching-learning process. The playful through flashcards, games, music, and dance, aim to educate and teach in a fun way. The discipline stands out as a key element due to the influence of Chinese culture. Thus, it is clear that the English teacher and teaching are highly valued in China. As in any culture, children are willing to learn, even more so in a dynamic and updated environment that makes use of different resources to ensure quality in education.

KEYWORDS: Chinese educational system; Playfulness; Pedagogical practices; Interculturality.

INTRODUÇÃO

Quando falamos da China, seja no aspecto político, econômico ou social, é impressionante ver como a educação chinesa é uma referência. É possível enxergar um modelo educacional a ser seguido que possivelmente seja o segredo do país ter se tornado uma grande potência mundial. A maneira como a educação é encarada reflete muito os valores chineses (NAOE, 2012).

Entendendo a educação como a base de desenvolvimento da sociedade, o governo chinês tem feito um grande investimento no sistema educacional com a perspectiva de garantir ensino qualitativo para os alunos. Assim desde cedo, os estudantes primários têm priorizado o estudo da língua inglesa e de outros idiomas (STANGHERLIN; DEL'OLMO, 2017).

Este trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada da professora de inglês em uma escola privada na cidade de Yuxi, província de Yunnan na China durante o período de um ano, com crianças de idade de três aos doze anos.

A importância de conhecer outras culturas além da nossa é de extrema valia para o desenvolvimento pessoal do ser humano. No tocante à vida profissional é possível uma maior valorização do profissional que teve contato com outra cultura, visto que, ele pode contribuir com uma visão mais elaborada de determinada atividade, bem como trazer novas soluções que são praticadas em outros locais.

Este trabalho se desdobra em quatro partes. A primeira parte traz um panorama geral do país, enfocando a cultura, língua, religião, educação, a profissão do professor e a importância que é dada a língua inglesa na China.

A segunda parte apresenta a metodologia usada durante o caminho percorrido, que se caracteriza por ser qualitativa e do tipo descritiva, foi realizado um estudo etnográfico.

Em seguida a partir do diário de campo elaborado em vivência educacional na China, tem-se o relato de experiência, o qual apresenta a dinâmica da escola, a atuação do professor estrangeiro, a importância que é dada ao uso da tecnologia e o lúdico através

de jogos, músicas, danças e o uso de “*flashcards*” no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a disciplina sendo uma das principais características da educação chinesa. Por último tem-se as considerações finais.

PANORAMA GERAL DA CHINA

A República Popular da China, tem uma população de mais de 1,3 bilhão de habitantes, sendo assim o maior país do mundo cobrindo aproximadamente 9,6 milhões de quilômetros quadrados. A implementação da reforma econômica e as políticas de abertura em 1978, contribuíram para que o país se tornasse uma das principais economias de crescimento mais rápido do mundo (WORLD BANK, 2015).

A China possui 23 províncias, cinco regiões autônomas (Guangxi, Mongólia Interior, Ningxia, Tibete e Xinjiang) e quatro municípios controlados diretamente (Pequim, Xangai, Chongqing e Tianjin). A República Popular da China foi declarada em 1949 por Mao Zedong e desde então tem sido um estado de partido único, com um sistema político e econômico organizado e meios de produção pertencentes e administrados pelo Estado. A língua oficial é o mandarim (*putonghua*), que é ensinado a todos os alunos da escola, a linguagem escrita usa caracteres simplificados que são transliterados para o alfabeto romano usando o sistema padronizado de *Hanyu pinyin* (EP-NUFFIC, 2015, p. 5).

“A China é um país multiétnico composto por 56 grupos étnicos. O grupo étnico Han representa 91,5% da população, enquanto os 55 grupos étnicos minoritários representam os 8,5% restantes.” (NWCCW; NBS; UNICEF, 2018, p. 14). Conforme Zhigang (2013) esses grupos étnicos vivem em paz e harmonia uns com os outros. Na China existem várias religiões e crenças incluindo o taoísmo, budismo, cristianismo, islamismo, judaísmo e confucionismo.

O Artigo 36 da Constituição da República Popular da China visa garantir o respeito e a proteção da liberdade de religião e crença:

Os cidadãos da República Popular da China têm liberdade de crença religiosa. Nenhum órgão estatal, organização pública ou indivíduo pode obrigar os cidadãos a acreditar ou não em religião e não pode discriminar os cidadãos religiosos e cidadãos não-religiosos. O Estado protege atividades religiosas normais. Ninguém pode usar a religião para perturbar a ordem pública, prejudicar a saúde dos cidadãos ou interferir com o sistema educacional do Estado. Grupos religiosos e assuntos religiosos não estão sujeitos a influência estrangeira (tradução do autor¹).

Mesmo que a legislação assegura o direito à liberdade religiosa para os seus cidadãos, as autoridades controlam os movimentos e as atividades abrindo assim uma brecha para que a liberdade religiosa não seja garantida em sua totalidade como requer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. O art. 36 da Constituição. (LIMA *et al.*, 17).

1. Legislação disponível em: <<https://bit.ly/2pdRTqo>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

Yunnan é conhecido como “nuvem” ou “滇”, localiza-se na fronteira sudoeste da China. A área total é de 394.000 quilômetros quadrados, representando 4,1% da área total do país. A cidade de Yuxi está localizada na parte central da província de Yunnan com uma população de 2.381 milhões. Existem 2 faculdades e universidades, com 161.000 estudantes, 3 escolas secundárias gerais, com 7618 estudantes, 9 escolas profissionais, com 151.000 estudantes, 22 escolas secundárias comuns com 38.500 estudantes. Existem 85 escolas de ensino médio, com 82.600 alunos, 526 escolas primárias comuns, com 149.500 alunos e 65.100 crianças do jardim de infância (incluindo a pré-escola). A taxa de matrícula de crianças em idade escolar primária é de 99,96% ².

A CULTURA EM YUNNAN, CHINA

Aprender sobre a cultura é fundamental, especialmente quando se intenta morar em um país estrangeiro é necessário conhecer e apreciar um modo de vida diferente, mas que cativa aqueles que realmente querem se inserir nesse novo desconhecido. Conforme Oliveira (1995, p. 31), “Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar por meio da qual o pesquisador busca interpretar ou compreender a sociedade e a cultura do outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade.”

Comer é uma atividade extremamente valorizada na cultura local, e até há pouco tempo as pessoas costumavam se saudar com “chi le má?”, “você já comeu?”. Os Chineses falam muito sobre comida, adoram comprar petiscos em barracas de rua e são estritos com seus horários de almoço e jantar, que começam em torno de 11h30 e 18h30, respectivamente. [...] o hábito de comer com palitos chamados de kuaizi em chinês, surgiu na China há pelo menos três mil anos e se espalhou pela Ásia. A escolha foi influenciada pela convicção de que era bárbaro comer com a ajuda de facas, já que elas também podem ser usadas como armas (TREVISAN, 2008, p. 79).

Os pratos tradicionais em Yuxi têm sabor picante e azedo. Alguns dos pratos mais famosos são sopa de galinha picante com ervas, pato assado, peixe picante, verduras fritas e macarrão. Um fato interessante notado é o consumo de água quente. Os Chineses não bebem água fria, somente água quente. Isso devido aos benefícios no funcionamento do organismo.

Outro aspecto cultural é a dança nas ruas. Muitas mulheres geralmente aposentadas ou donas de casa se reúnem em grupos, e realizam diversas coreografias que geralmente são movimentos simples repetitivos, qualquer pessoa pode-se juntar e dançar junto. Isso é uma forma de socialização e de se manterem saudáveis.

Em aspectos familiares, vê-se que as crianças ficam bastante tempo com os avós. Geralmente os pais trabalham e não têm tempo de cuidarem por si só. Assim é muito comum ver os avós levando os netos para a escola, passeando, ou carregando os pequenos bebês nas costas.

2. Disponível em: <<https://bit.ly/2CxMCg6>>. Acesso em 14 de ago. de 2019.

Algo engraçado em ser estrangeiro na China é que, quando você anda nas ruas a pé ou de ônibus as pessoas o encaram, e há pais que “obrigam” os filhos virem dizer olá para você em inglês e alguns vão pedir para tirar fotos. Pode-se até afirmar que qualquer um sente-se celebridade.

O SISTEMA EDUCACIONAL CHINÊS

A China possui o maior sistema educacional do mundo. Com quase 260 milhões de estudantes e mais de 15 milhões de professores em cerca de 514.000 escolas³, os alunos geralmente se matriculam na pré-escola aos dois ou três anos de idade e saem da pré-escola aos seis anos. A educação pré-escolar não é obrigatória e muitas pré-escolas são de propriedade privada. [...] os estudantes devem completar nove anos de escolaridade obrigatória. A maioria dos estudantes passa seis anos na escola primária começando aos seis anos para a maioria das crianças. Isto é seguido por três a quatro anos de ensino médio. (OECD, 2016, p. 9-10).

Para a admissão no ensino superior, é necessário que depois de concluir o ensino médio os alunos façam o Gaokao, ou o Exame Nacional de Admissão à Faculdade (OECD, 2016, p. 12).

O exame nacional de admissão (高考 gaokao) foi reintroduzido no final de 1977 e é realizado uma vez por ano. A admissão na universidade depende principalmente dos resultados dos candidatos nesse exame. No entanto, também é possível que um grupo seletivo de estudantes com desempenho acadêmico excelente seja concedido uma isenção do exame de admissão e recomendado diretamente à universidade de sua escolha (保送 baosong). Algumas instituições aceitam todos os estudantes que têm condições de pagar os estudos. Já universidades de prestígio mantêm altos padrões de admissão e, portanto, exigem notas mais altas no gaokao do que outras instituições. A admissão nessas instituições é extremamente competitiva (EP-NUFFIC, 2015, p. 5).

Segundo Oppenheimer (2010), uma das coisas mais impressionantes sobre a China que contribuem para tornar o país uma potência econômica mundial é a obsessão do povo pela educação. As famílias chinesas investem a maior parte de seu dinheiro e seu tempo na educação de seus filhos. De acordo com um relatório da Sohu News citado pela OCDE (2016), as despesas mensais com educação representam o maior gasto das famílias chinesas, acima do custo do aluguel de seus apartamentos e das contribuições para a aposentadoria. E devido à política do governo chinês de não permitir mais de um filho por casal, o mapa da família típica consiste em dois pais e quatro avós que, entre todos, economizam para pagar os estudos e usar boa parte de seu tempo para melhorar o aprendizado do “pequeno imperador” ou “a pequena imperatriz” do lar.

Na construção de um modelo de educação padrão a China tem investido em professores capacitados para ministrar as aulas e veio utilizar as inovações dos outros países como uma forma de contribuição para o avanço educacional. Existe também a

3. Disponível em: <<https://bit.ly/2CBI88t>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

liderança dos mais competentes, segundo a qual cada profissional é reconhecido por aquilo que produz de valorativo (STANGHERLIN; DEL´OLMO, 2017, p. 267).

A China se deu conta de que precisava de professores bons e em grande quantidade. Dadas suas carências, montou um sistema em que o professor sai da faculdade mediano, e então é constantemente trabalhado e ajudado para que consiga ministrar suas aulas excepcionais. [...] Os chineses entenderam que é melhor ter quarenta alunos com um bom professor do que duas turmas de vinte, uma bem ensinada e outra sob a batuta de um incapaz. O professor é o centro gravitacional de todo o sistema. Pragmatismo, meritocracia, professores bem formados, premiados com dinheiro pelo bom desempenho, estudantes disciplinados e motivados por suas famílias. Essa é a fórmula do combustível da arma secreta chinesa para conquistar o mundo: a educação (IOSHPE, 2011, p. 135).

Segundo OECD (2016) a profissão do professor é muito respeitável na China. Em 1985, o governo proclamou 10 de setembro como feriado - o dia dos professores. Em 1986, a Lei da Educação Obrigatória declarou que toda a sociedade deveria respeitar os professores. Essa Lei declarava a proteção dos direitos dos professores e suas responsabilidades. Embora os salários não sejam exatamente atraentes, seus empregos são estáveis e têm direito a bons benefícios, o que torna a profissão popular, especialmente nas grandes cidades. Atualmente, existem cerca de 15 milhões de professores em tempo integral na China, de acordo com estatísticas nacionais⁴.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA CHINA

De acordo com um artigo de 2010 do China Daily, o número de alunos de inglês na China agora é cerca de 400 milhões, isso significa aproximadamente um terço da população da China. A importância que é dado ao ensino do inglês no sistema educacional foi complementada pelo rápido crescimento de escolas de idiomas e institutos de treinamento de gestão privada em todo o país nos últimos anos. (BOLTON; GRADDOL, 2012)

O exame de *gaokao* contribuiu para que as famílias Chinesas se esforcem a dar aos filhos acesso as aulas de inglês. Hoje, na China, se espera que as crianças se familiarizem com o inglês antes de frequentar a escola formal. Essa tendência é inegavelmente ainda uma característica das aspirações de classe média, que vem crescendo fortemente nos últimos dez anos, e com ela o ensino de inglês. Um dos setores que mais crescem na educação privada é o das escolas de jardim de infância, que ensinam inglês as crianças chinesas (BOLTON; GRADDOL, 2012, p. 3).

Segundo Qiang e Siegel (2012) na China o principal foco da língua inglesa começa com o desenvolvimento das habilidades auditivas, orais e posteriormente incorpora a leitura e a escrita. No jardim de infância e as séries iniciais o ensino concentra-se principalmente em melhorar a compreensão auditiva das crianças, a fala, e ensinar a cantar músicas. O currículo das séries primárias, usa uma ampla variedade de recursos

4. Disponível em: <<https://bit.ly/2CBI88t>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

suportados por multimídia que fornecem para as crianças interação e engajamento no uso do idioma inglês.

PERCURSO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Metodologicamente esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa e do tipo descritiva. Foi realizado um estudo cunho etnográfico em um período de um ano na cidade chamada Yuxi, província de Yunnan na China. Participando na atuação como professora em uma escola privada.

Segundo Mattos e Castro (2011), a pesquisa etnográfica inclui [...] a observação participante, o participante como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos. “Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais” (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

A escola privada foi criada em 2016 e em pouco tempo, ganhou uma reputação fantástica na cidade de Yuxi possuindo mais de 250 alunos, localizada no centro da cidade e é das mais modernas, usando a mais recente tecnologia. As turmas têm geralmente entre 5 a 10 alunos de idade 3 a 12 anos. Os horários das aulas são diurnos e noturnos das 14:00 as 21:00. A escola contratou quatro professores estrangeiros, doze professores chineses, e mais profissionais que trabalham na parte administrativa.

A escola possui nove salas de aula, uma sala de professores, banheiros separados, sala de brinquedos, biblioteca, um pequeno *playground*, a recepção e três escritórios. As salas de aulas são ambientes aconchegantes e estimulantes, com características próprias. As paredes são pintadas com cores vivas e cada sala tem uma temática diferente. Existem mesas baixas, cadeiras pequenas, boa luminosidade e ventilação. Observou-se que não há presença de brinquedos em salas de aula, somente os que o professor traz com base em seu plano de aula. A escola possui um depósito para que sejam guardados os diversos materiais que são utilizados durante a aula. Existem câmeras em todos os espaços, menos nos banheiros, possibilitando aos pais dos alunos o acesso as aulas.

Durante a vivência foi feito a construção de um diário de campo. Assim, o diário é uma maneira muito flexível de acessar informações sobre atividades, pensamentos e sentimentos, podem ser usados em uma considerável variedade de desenhos de pesquisa (ALASZEWSKI, 2006).

Para analisar a observação e os dados do diário foi utilizada análise de conteúdo por temática, segundo Franco 2005, esse meio permite produzir inferências acerca de dados verbais ou simbólicos obtidos à partir de perguntas e observações de interesse

do pesquisador, além disso a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Foram estabelecidas assim três temas principais durante a observação, o uso da tecnologia, o lúdico através de uso de *flashcards*, e a questão de disciplina fazendo uso do reforço positivo.

O RELATO DA VIVÊNCIA NO MEIO EDUCACIONAL CHINÊS

Essa parte do trabalho enfoca experiências vividas como professora durante um ano no continente asiático, o trabalho desenvolveu-se em uma escola privada na cidade de Yuxi, província de Yunnan na China.

Os professores estrangeiros ao dar aula são acompanhados por um professor assistente chinês. Dependendo das qualificações e experiência os professores estrangeiros ganham, em média, cerca de duas vezes mais do que os professores chineses. Antes de entrarem em sala de aula todos os professores recebem treinamento e depois de algumas semanas podem começar a atuar. Uma vez por semana é organizada uma reunião com todos os professores, com objetivo de gerar *feedback* relacionado as aulas.

Destaca-se a maneira de divulgação e propaganda da escola, no qual duas vezes no mês os próprios professores vão as ruas com folhetos, fantasias e lembranças para atrair mais alunos. Devido a demanda elevada de escolas privadas torna-se importante a escola apresentar diferenciais das demais. Nota-se a valorização do relacionamento entre os professores, no qual as saídas para refeições são efetuadas em grupo, sendo um momento de descontração e vivência.

A filosofia da escola estimula o desenvolvimento físico, social, emocional, cognitivo e progressão da linguagem de cada aluno. Visa a estimulação da curiosidade e interesse das crianças em aprender, desenvolver habilidades e construir autoconfiança. A escola trabalha com dois programas de inglês: *Cambridge English* para os alunos mais velhos e *Midisaurus English Kindergarten* para crianças de 3 a 6 anos.

O programa de *Midisaurus English* foi desenvolvido com base em uma abordagem holística que permite que as crianças adquiram habilidades linguísticas de maneira gradual para aumentar sua confiança no uso do inglês. O currículo é cuidadosamente estruturado para garantir que as crianças adquiram as principais habilidades em ouvir, falar, ler e escrever. O programa incorpora músicas e rimas com melodias cativantes e ações coordenadas, motivando as crianças a aprender inglês através da música e do movimento. Os recursos interativos permitem que as crianças aprendam brincando e prolonguem seu tempo de atenção.⁵

No começo os alunos são tímidos, mas depois de algumas aulas eles todos chegam na sala querendo abraçar o professor. Percebe-se que o abraço não é algo típico da cultura chinesa e por isso quando o estrangeiro abraça um adulto é um pouco constrangedor

5. Disponível em: <<https://bit.ly/2X4hDSI>>. Acesso em: 18 de out. de 2019.

para eles, já para os pequenos eles amam. Percebe-se curiosidade por parte dos alunos em conhecer o professor estrangeiro, através de perguntas diversas. Os olhos e o nariz grande dos ocidentais chamam a atenção das crianças e por isso várias vezes os alunos pedem para tocar o nariz da professora estrangeira, eles falam "你的鼻子大" que significa "seu nariz é grande" e assim todos riem muito.

Ninguém pode se comunicar sem saber que palavras utilizar, portanto, o vocabulário é uma habilidade importante na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, a estratégia mais usada para ensinar vocabulário é o uso de "flashcards"⁶. Isso torna a aula mais interessante e divertida dando oportunidade para os alunos interagirem e aprenderem. Os "flashcards" são usados de acordo com o tema da lição, envolvendo jogos diferentes. Essa estratégia tem resultados muitos positivos na aquisição do vocabulário. Abaixo seguem algumas atividades de como é trabalhado com esse recurso.




Fig.1 e 2: Atividade lúdica, *flashcards*.

Fonte: autores, 2019.



Fig.3 e 4: Atividade lúdica, *flashcards*

6. Flashcards são pequenos cartões nos quais podem ser colocados imagens ou palavras.

A atividade da **Figura 1** consiste em dividir os alunos em duplas para trabalhar juntos, precisando de relacionar os *flashcards* que contêm palavras com os *flashcards* que contêm figuras . Por exemplo: *I can see with my* ; traduzindo, eu posso ver com meus .

Na **Figura 2** os alunos estão brincando de *Twister*, um jogo muito divertido, que além de ensinar vocabulário utiliza o corpo e trabalha a coordenação motora e a flexibilidade das crianças. Os alunos precisam atender aos comandos da professora e posicionar sua mão ou pé nas *flashcards* que são colados no chão. Conforme as rodadas vão passando, é preciso fazer um verdadeiro malabarismo para conseguir alcançar os *flashcards*, atravessando o caminho dos colegas. Quem tirar a mão ou o pé do *flashcard* ou cair no chão é eliminado.

Nas **Figuras 3** durante a apresentação do novo vocabulário o professor brinca com as crianças ao pedir para eles repetirem a palavra mostrada no *flashcard*, assim na foto número três os alunos tem que conseguir pegar o *flashcard* que a professora está jogando na frente e falar o nome, já na figura número quatro eles precisam pular para pegar e falar o nome da palavra, geralmente todos gostam de participar. Porém essa atividade é realizada somente com os menores.

A atividade da **Figura 4** consiste em pular em cada *flashcard* falando o nome da figura, assim poderá jogar os aros dentro do cone. Além de praticar o vocabulário os alunos desenvolvem a percepção visual-motora.

As atividades mencionadas em cima são algumas das muitas usadas durante o ano. Percebe-se a importância do lúdico no meio educacional como uma ferramenta do processo ensino aprendizagem e também do desenvolvimento dos alunos.

Brincar tem características peculiares, como o prazer, o desafio, limites, liberdade. Exige movimento, flexibilidade e tem para a criança um caráter sério, em que nada é feito de qualquer maneira, pois ela se empenha para realizar o seu melhor. Por meio do brincar ela aprende a viver e a formar conceitos, avançando, dessa forma, etapas importantes para o crescimento (FARIA. 2012. p. 13).

Percebe-se também a ênfase dada a uso da tecnologia na escola, para Belloni (2005, p. 24) os sistemas educacionais que buscam o aumento da adequação e da produtividade exigem, “a integração das novas tecnologias de informação e comunicação[...] como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.” Assim todas as salas de aula possuem computador, projetor e lousa digital, esta permite interação dos alunos e o professor através das músicas, vídeos e jogos.

Segundo Beeland (2002), a lousa digital interativa proporciona aprendizagem a partir de três modalidades: a visual, a auditiva e a tátil. A aprendizagem visual seria através do uso de textos, figuras, animações e vídeos. A aprendizagem auditiva através de atividades

que envolvem ouvir sons ou música, pronúncia, discursos e poemas, e a aprendizagem tátil que permite os alunos interagir fisicamente com a lousa digital, tocando nela. Como se observa nas imagens a seguir:



Figuras .5 e 6: Atividade lúdica, flashcards Fonte: autores, 2019.

Na **Figura 5** as crianças estão aprendendo os nomes dos países, o jogo consiste em descobrir em qual número são escondidas as bandeiras e falar o nome do país que pertence. Geralmente existe uma caneta digital com tamanho modificado que permite tocar na lousa. Muitas vezes, porém, as crianças pedem para a professora ajudar em alcançar. Na **Figura 6** a professora está fazendo o momento de “*warm up*” que acontece no começo da aula, colocando uma música para os alunos cantarem e dançarem, assim eles ficam mais animados.

A lousa digital é realmente uma ferramenta muito valorizada e atraente para os alunos uma vez que permita desenvolver aulas dinâmicas e divertidas através das músicas, vídeos e os jogos diferentes.

Sobre a disciplina em sala de aula, os alunos chineses conhecem bem os limites, o respeito para com os mais velhos. O respeito a hierarquia tem seus fundamentos na cultura do povo Chinês, por isso geralmente não existem problemas de indisciplina. Às vezes por serem muito animados com as atividades e quererem participar os alunos criam uma bagunça. O professor intervém dando uma pausa na atividade, explicando como vai funcionar e assim os alunos sentam e precisam levantar a mão para participar. Como a turma é pequena, entre 5 a 10 alunos, é mais fácil controlar os comportamentos. Não existem punições e geralmente os professores usam o reforço positivo para motivar os alunos ou para regular algum comportamento não adequado durante a aula.

O reforço positivo é uma ferramenta fundamental de incentivo, assim é muito comum de aplicar o famoso “*Hi Five*” para parabenizar os alunos. Na hora de elogiar, ao fazer isso

7. O “High Five” é um gesto, ou cumprimento presente em diversas culturas, muito comum nos Estados Unidos, que ocorre quando duas pessoas tocam suas mãos no alto simbolizando parceria, amizade e vitória.

de maneira pública, os demais percebem que quem faz um bom trabalho é reconhecido. Segundo Cabeleira (2013), quando um comportamento ou uma atitude são apreciadas positivamente isso traz uma grande importância no contexto escolar para o sucesso dos alunos e conseqüentemente no processo de aprendizagem e a evolução escolar. O professor ao utilizar o reforço positivo, induz uma condição que facilita o processo de aprendizagem e potencializa a aquisição dos conhecimentos.

“Reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta.” (SPRINTHALL, *apud* Skinner, 1993. p. 226).

A escola tem adaptado também uma estratégia para indisciplina que é o quadro das estrelas. O quadro funciona da seguinte maneira: os nomes dos alunos são colocados na lousa e durante a aula eles podem ganhar estrelas isso visando o comportamento e o desempenho. Essas estrelas são acumuladas e no final do mês os alunos podem ganhar um presente. Usar estrelas como um reforço positivo é uma ferramenta que funciona com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato de experiência na referida escola privada na cidade de Yuxi, província de Yunnan, percebe-se que o professor é respeitado e valorizado e o ensino de inglês tem sido bastante apreciado. A importância dada ao ensino da língua inglesa se reflete no rápido crescimento de escolas de idiomas e institutos de treinamento de gestão privada em todo o país.

No processo de ensino-aprendizagem destacam-se as seguintes características: o uso da tecnologia como sendo uma influência do desenvolvimento da sociedade dentro do cotidiano escolar e o lúdico, através de *flashcards*, jogos, músicas e dança, que têm como finalidade educar e ensinar de forma divertida. Como no caso em estudo, em qualquer cultura as crianças estão dispostas a aprender com o lúdico. Durante a vivência foi percebido que as metodologias lúdicas são mais atrativas no processo de ensino aprendizagem contribuindo para que os alunos tenham maior rendimento escolar.

Identifica-se ainda que o quesito disciplina é uma preocupação que não foi vista com frequência quando se efetivou a convivência e atuação na referida escola. As crianças têm um comportamento respeitoso que provavelmente seja fruto das características culturais do país em valorizar e respeitar os mais velhos e a hierarquia.

Por fim, a experiência vivenciada na escola contribuiu como uma forma de crescimento pessoal, conhecer outras culturas torna as pessoas mais empáticas com as diferenças. Do lado profissional, por mais que, como educadores tenhamos o objetivo de ajudar os alunos a aprender, ao mesmo tempo eles nos ensinam muito mais. O ambiente educacional Chinês proporcionou uma nova visão sobre a educação e as estratégias de

aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALASZEWSKI, A. **Using Diaries for Social Research**. Thousand Oaks, London: Sage, 2006.
- BEELAND, D. W. **Student engagement, visual learning and technology**: can interactive whiteboards help? 2002. p. 1.
- BELLONI, L. M. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BOLTON, K.; GRADDOL, D. **English in China today**: the current popularity of English in China is unprecedented and has been fuelled by the recent political and social development of Chinese society. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- CABELEIRA, J. P. R. Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: **Estratégias facilitadoras do sucesso de alunos desmotivados**. Lisboa, 2013. p. 15.
- EP-NUFFIC. **Education system China**: described and compared with the Dutch system, v. 2, n. 3, dec. 2010.
- FARIA, A. C. E.; LIMA, A.C.F.; VARGAS, D.P.O.; GONÇALVES.I.; STOPA.K.; BRUGGER.L.C.E. Método Montessoriano: **A importância do ambiente e do Lúdico na Educação Infantil**. 2012. p. 13.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**, Brasília, 2.ed: Livro Editora, 2005. p. 11, 14.
- IOSHPE, G. Revista Veja, 2011. In: FREITAS, J.; CARVALHO, J. **China**: sistema educacional baseado no mérito. Revista Pandora Brasil, n. 41, abr. 2012.
- LIMA, K. L. B.; MATTOS, K. E. V.; PEREIRA A. B.; SANTOS, A. S. **Liberdade Religiosa na China**: uma análise sobre o embate entre universalismo e relativismo dos direitos humanos; 2017. p. 4.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- NAOE, A. O desenho educacional que move a inovação na China. **ComCiência**, Campinas, n. 137, abr. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2pCHzio>>. Acesso em: 28 de ago. De 2019.
- NWCCW; NBS; UNICEF. **Children in China**: an atlas of Social Indicators, Beijing, 2018.
- OECD. **Education in China: a snapshot**. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2X7mqCO>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia, São Paulo**, v. 39, n. 1, 1996. 1995.
- OPPENHEIMER, A. **Basta de Historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro**. México DC: Debate, 2010. 1 ed.
- QIANG, H.; SIEGEL, L. S. **Introduction of English Immersion in China**: a transplant with modifications, v. 41, 2012.
- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. Psicologia Educacional: **Uma Abordagem Desenvolvimentista**. Lisboa: McGraw-Hill. 1993.

STANGHERLIN, C. S.; DEL'OLMO, F. S. O sistema educacional chinês e a cultura familiar de fomento à educação, **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 17, n. 2, p. 260-276, abr/junho 2017.

TREVISAN, C. **Os Chineses**, São Paulo: Editora Contexto, 2009.

WORLD BANK. Gross domestic product 2015, World Development Indicators, The World Bank, Disponível em: <<https://bit.ly/2NAq4BH>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

ZHIGANG, Z. Chinese cultural resources in building a harmonious world: a review on the exploring achievements made by Chinese senior scholars. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 77, p. 218, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/32CyEV5>>. Acesso em: 10 de out. de 2019.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO COM EQUIDADE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Denise Bueno da Silva

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Vacaria/RS

<http://lattes.cnpq.br/9562191148243997>

Mareli Eliane Graupe

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Lages/SC

<http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

RESUMO: Este artigo aborda a participação da criança na educação infantil. Objetiva-se pesquisar a respeito da participação da criança nos contextos da educação infantil, buscando evidenciar a importância da promoção da pedagogia da equidade. Contemplamos na revisão de literatura autores que se aproximam aos temas relacionados a pesquisa. Neste estudo a participação da criança como sujeito de direito e de conhecimento, com capacidade de participar emitir opinião nos cotidianos educacionais, ainda é um desafio nas práticas cotidianas da educação infantil. A equidade é uma forma justa da aplicação dessa participação, a criança como produtora

de sentido tem voz, é preciso que estejamos interessados em ouvi-la. É uma pesquisa de abordagem qualitativa conforme Flick (2009), com base na revisão de literatura em autores como Graupe (2009), Corsaro (2011), Faria e Finco (2011). Os dados apontam que devemos nos apropriar de estudos sobre a pedagogia da equidade, para a transformação de uma prática comprometida com a educação integral das crianças assim teremos possibilidades de olhar a criança na sua especificidade e propor relações sociais mais equitativas entre as crianças no cotidiano da educação infantil, para consolidar a participação da criança sujeito de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Participação da Criança. Pedagogia da Equidade. Cotidiano da Educação Infantil.

ABSTRACT: This article addresses the child's participation in early childhood education. The objective is to research about the child's participation in the contexts of early childhood education, seeking to highlight the importance of promoting equity pedagogy. In the literature review, we include authors who approach research-related topics. In this study, the participation of the child as a subject of law and knowledge, with the ability to participate

in expressing opinion in educational daily life, is still a challenge in the daily practices of early childhood education. Equity is a fair way of applying this participation, the child as a producer of meaning has a voice, we need to be interested in hearing it. It is a research with a qualitative approach according to Flick (2009), based on the literature review by authors such as Graupe (2009), Corsaro (2011), Faria and Finco (2011). The data indicate that we should appropriate studies on the pedagogy of equity, for the transformation of a practice committed to the integral education of children so that we will have possibilities to look at the child in its specificity and propose more equitable social relations between children in the daily life of the child. early childhood education, to consolidate the participation of the child subject to the law. **KEYWORDS:** Child Participation. Pedagogy of Equity. Daily Life of Early Childhood Education.

O presente estudo centra-se na possibilidade da participação da criança no cotidiano das instituições de educação infantil. Para tanto é fundamental perceber a promoção da pedagogia da equidade, que respeita a diversidade com o intuito de consolidar a afirmação da criança como um sujeito de direito.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e nas últimas três décadas o Brasil avançou com a criação de marcos legais que reconhecem os direitos de todas as crianças que frequentam o cotidiano da educação infantil, nesta fase ela têm oportunidade de conviver com um grupo social mais amplo, possui características próprias, tempos, espaços, experiências e organizações que serão construídas nas relações com adultos.

Visto que essa nova identidade só foi possível desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a partir da conquista do direito social, a criança é reconhecida como sujeito de direito à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer, à dignidade e ao respeito. Neste momento de ruptura de paradigmas surgem novas demandas no cotidiano infantil, é nesse contexto que a equidade busca garantir oportunidade para todas.

Com o objetivo de pesquisar considerações a respeito da participação da criança nos contextos da educação infantil na questão da diversidade, buscando evidenciar a importância da pedagogia da equidade, contemplamos na revisão de literatura autores que se aproximam aos temas relacionados a pesquisa.

A participação da criança como sujeito de conhecimento, ainda é um desafio nas práticas cotidianas da educação infantil. A equidade é uma forma justa da aplicação dessa participação, a criança como produtora de sentido tem voz, é preciso que estejamos interessados em ouvi-la. Na educação infantil a pedagogia da equidade significa igualdade de tratamento, as políticas concebidas foram essencialmente ausentes no reforço das condições escolares e dos grupos sociais.

Dessa forma gostaria de iniciar com algumas questões para pensarmos em uma pedagogia da equidade no contexto educacional. Sob o ponto de vista de Grupe:

Nos últimos anos, ocorreram mudanças políticas, sociais, econômicas na sociedade e

a partir deste novo cenário, as teorias educacionais são desafiadas a repensar seus conceitos atender as novas necessidades impostas pela sociedade atual. (GRAUPE, 2014. p. 389)

Sendo assim a autora discorre sobre o papel da educação no combate ao preconceito, desigualdades sociais, questões de gênero e ações discriminatória entre vários grupos sociais. A criança ao ser inserido nas relações sociais, quando entra para a educação infantil, tem contato com outras crianças procedentes de diferentes culturas, etnias raças, entre outros.

Deste modo Graupe (2014) defende uma educação democrática com direitos iguais para todos e todas que desde cedo as ações nas práticas do cotidiano das instituições de educação infantil, sejam pautadas nestes princípios. “@ professor@ deve construir, junto com @s alun@s, um ambiente de respeito pela aceitação e pela valorização das diferentes culturas, trilhando, desta forma, o caminho da superação do preconceito e o da discriminação.

Este estudo investiga a condição da criança nas relações do contexto educacionais, no âmbito das discussões sobre a participação da criança para a promoção de uma pedagogia da equidade respeitando a diversidade das crianças na educação infantil. É fundamental reconhecermos as diferentes formas de participação das crianças nas práticas cotidianas.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo segundo Flik (2009), com base na revisão de literatura em autores como Graupe (2009), Corsaro (2011), Faria e Finco (2011) buscamos o embasamento levando em conta a participação, a equidade e diversidade a partir de reflexões e argumentações.

Nesta perspectiva o presente estudo tem um contexto que move a pesquisadora a desenvolver- se plenamente, a pesquisa se constituirá a partir da abordagem qualitativa, a fim de descrever, compreender, refletir e aprofundar aspectos da criança de educação infantil. É preciso ter um olhar intenso no desenvolvimento e nas necessidades educativas relacionadas a participação e a diversidade nos espaços escolares, buscando articular ações nas diferentes formas de participação da criança das suas práticas cotidianas.

O referencial teórico utilizado para colaborar no diálogo desta investigação é segundo a perspectiva da Sociologia da infância Corsaro (2011), que percebe a criança sujeitos de direitos com capacidade de participar emitir opinião e serem ouvidas nos cotidianos educacionais, de modo entendermos que as crianças são da sociedade.“[...] embora seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade”. (CORSARO, 2011, p. 42).

Faz necessário aprender a olhar para as crianças nos contextos educacionais, que já viveram em suas infâncias desigualdade social e cultural, torna-se um aspecto relevante pensar em uma formação considerando também as questões históricos, econômicas, sociais e culturais que são constituídas as crianças que estão inseridos em

nossas instituições escolares, pensando nas especificidades e diversidade das diferentes infâncias.

Na perspectiva de Faria e Finco (2011), “refletir sobre outra concepção de criança provoca-nos a pensar em outra concepção de professor e professora, pensar em um adulto-professor diferente, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil”. (FARIA, FINCO, 2011. p. 12)

De acordo com Graupe (2009) a pedagogia da equidade é embasada nos princípios dos direitos iguais.

Enfatizamos a importância de uma pedagogia da equidade, por entender que esta pode abranger temáticas de gênero, relações étnico-raciais, diversidade sexual, religiosidade e outras, e apontar algumas competências necessárias [...]. (GRAUPE, 2014. p. 390)

Muitas vezes, o modo de brincar e as brincadeiras nas práticas pedagógicas refletem na desigualdade das diversidades, sobretudo é preciso um olhar atento da professora, e a partir de uma intervenção pensada na perspectiva da pedagogia da equidade, conseguirá contribuir para uma educação que respeite a diversidade de gêneros, raça, classe, entre outras.

Porém desconstruir crenças que estão enraizadas em nosso cotidiano é uma tarefa difícil. A professora da educação infantil tem o desafio de mudar, transformar essa realidade com responsabilidade de compreender questões de desigualdades, oferecendo oportunidades de escolhas dando vez e voz para as crianças, escutando, respeitando-a como sujeito de direito.

De modo que a partir do momento que nos apropriamos da pedagogia da equidade refletindo sobre a diversidade e participação teremos possibilidades de olhar para criança na sua especificidade, proporcionando assim a construção de uma sociedade democrática e justa.

Contudo os principais desafios é a possibilidade de um aprofundamento e conhecimento deste tema, no qual é relevante reflexões e discussões voltadas a uma educação de direito com a promoção da pedagogia da equidade, para consolidar a afirmação da criança como sujeito de direito, reconhecendo as diferentes formas de participação em questões que lhes são significativas e lhes dizem respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Ed 2ª. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Joice Elias Costa. 3ª. Ed. - Porto alegre: Artmed, 2009.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Glaucia de Oliveira, FUNK, Susana Bornéo, (organizadoras). **Desafios feministas**. Tubarão: Ed. Copiart. 2014.

AMIZADE NA ESCOLA: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Izabela Dellangelica Carvalho de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2665313275153612>

Jussara Cristina Barboza Tortella

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-9076-8739>

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, fundamentado na teoria epistemológica e psicogenética de Jean Piaget e em estudos sobre a amizade e aprendizagem. Considerando que estes envolvem vários aspectos, dentre eles as interações entre as pessoas que dela participam - professores e alunos, e as relações estabelecidas: professor/professor; professor/aluno e aluno/aluno. Parte-se da ideia de que a aprendizagem se expressa na relação daquele que ensina com aquele que aprende, sendo que em um ambiente onde entende o poder dos relacionamentos interpessoais, o professor é visto como um dos

principais mediadores da aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo investigar as concepções de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a influência das amizades dentro da sala de aula no processo de aprendizagem. Participaram do estudo 55 alunos do 4º ano de uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo. Utilizou-se: observação do cotidiano escolar; aplicação de um questionário sobre amizade; entrevistas semiestruturada e situação-problema. Os resultados indicaram que os alunos compreendem melhor determinados conteúdos a partir da explicação dos amigos, no entanto, apontaram ter pouco espaço dentro do ambiente da sala de aula para realizarem atividades com os pares. Os alunos compreendem a importância do trabalho em duplas ou trios, principalmente, quando o seu parceiro de trabalho é seu melhor amigo, afetando positivamente o nível de compreensão dos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

PALAVRAS-CHAVE: Relacionamentos interpessoais. Aprendizagem. Ensino Fundamental anos iniciais.

SCHOOL FRIENDSHIP: A STUDY WITH CHILDREN IN THE 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This article is the result of a Scientific Initiation research, based on the epistemological and psychogenetic theory of Jean Piaget and on friendship and learning studies. Considering that they involve several aspects, one of them being the interaction between people who participate in it - teachers and students and their established relationship: teacher/teacher; teacher/student and student/student. Commencing from the idea that learning is expressed in the relationship between the one who teaches and the one who is taught, in an environment that understands the power of interpersonal relationships, the teacher is seen as one of the main mediators in the learning process. Therefore, the research aims to investigate the conceptions of students in the early years of Elementary School about the influence of friendships within the classroom in the learning process. Fifty-five students, between eighth and nine years old, from a public school located in a town in the state of São Paulo participated in the study. It was employed: observation of school routine; application of a friendship questionnaire; semi-structured interviews and problem-situation. The results indicated that the students understand better certain types of contents from the explanation of their friends, however, they pointed out that they don't have enough space inside of the classroom to practice the school activities with their pairs. Students understand the importance of working in pairs or threes, especially when their work partner is their best friend, affecting the level of understanding of the school content positively and being good for the development of affective, social and cognitive aspects.

KEYWORDS: Interpersonal relationships. Learning. Elementary school early years.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação carrega grande importância dentro do contexto educacional, uma vez que trazem para suas produções científicas problemas que cercam a realidade da educação, principalmente, das escolas de rede pública. É importante ressaltar que esses problemas são “de eras passadas, como o analfabetismo e a falta de acesso ao ensino” (CAMPOS, 2009, p.272). Hoje os problemas citados persistem e se renovam conforme as mudanças recorrentes do mundo globalizado, enfatizando as questões que envolvem as relações estabelecidas entre as pessoas no âmbito escolar.

Este artigo retrata resultados de uma pesquisa fundamentada na teoria epistemológica e psicogenética de Jean Piaget e em estudos sobre a amizade e aprendizagem. Discorre sobre a importância dos relacionamentos interpessoais dentro do contexto escolar e teve como objetivo investigar as concepções de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a influência das amizades no processo de aprendizagem.

Nos últimos cinco anos, poucos estudos brasileiros sobre a amizade na escola foram desenvolvidos, especificamente quando se trata do ensino fundamental. A carência já

foi apontada em década anterior (TORTELLA, MANTOVANI DE ASSIS, 2007; GARCIA, 2016). Dentre os estudos produzidos destaca-se a pesquisa de Silva (2018); Carvalho et al (2017) e Capelinha (2013).

Silva (2018) e Carvalho et al. (2017) se debruçaram sobre a discussão da amizade, definindo-a como uma característica que une densidade, amorosidade e, principalmente, a diferença. Para os autores a amizade traz contribuições significativas e únicas para o desenvolvimento social e cognitivo da criança/adolescente. A construção das relações amistosas se faz presente desde muito cedo na vida das crianças; é por meio da exploração e utilização de objetos ou brinquedos que se inicia a aproximação com seus pares.

As amizades têm se constituído, em tempo atuais, um desafio. As crianças estão inseridas na comunidade virtual, em que as brincadeiras de rua passaram a dar espaço ao sedentarismo e a carência do contato físico. Capelinha (2013) e Carvalho et al. (2017) vão corroborar com essa ideia trazendo aspectos positivos da influência das amizades. Capelinha (2013, p.10) compreende que essa relação “assume particular importância no período da adolescência, uma vez que, este é caracterizado por um aumento do espaço social e por relações de amizade mais complexas, profundas e solidificadas”, além de fazer parte do processo de construção da identidade.

A amizade implica em uma configuração de exercício contínuo de experiências com o outro e exige que se ultrapasse o simples fato de conviver em um espaço geográfico, tornando-se um ponto de equilíbrio, segurança e paz em meio aos problemas existentes no mundo contemporâneo.

Silva (2018) se vale dos estudos do filósofo Bauman para reforçar a importância das amizades na escola. Para ela a superação de algumas fragilidades da realidade contemporânea pode ser encontrada por meio da educação, configurando-se o cotidiano da instituição escolar em um meio solicitador, que proporciona a proximidade e a troca de experiências entre o diferente. Tem-se nesse espaço o educador como mediador, que pode possibilitar a conscientização dos alunos sobre essas questões presentes na sociedade líquida-moderna, fundindo novas perspectivas sociais, culturais e impulsionando o desenvolvimento da aprendizagem humana, permitindo, a comunicação a partir de diversos pontos de vista e novas vivências.

Rompe-se, assim, com a fragilidade e transforma-se o ambiente escolar em um lugar de resistência ao modo de vida da sociedade de consumo. Oferece-se condições para a reflexão dos padrões éticos impostos pelo mercado que interferem nas relações humanas.

[...] para ser de alguma utilidade, a educação e a aprendizagem devem ser contínuas e, inclusive, estender-se por toda a vida. Não é concebível nenhuma outra forma de educação e/ou aprendizagem; é impensável que se possam ‘formar’ pessoas ou personalidades de outro modo que não seja por meio de uma re-formação continuada e eternamente inacabada (BAUMAN, 2009 *apud* SILVA, 2018, p. 125).

A escola configura-se em um meio solicitador que aproxima os amigos e propicia

a troca de experiências entre o diferente, fundindo novas perspectivas sociais, culturais e impulsionando o desenvolvimento da aprendizagem, do respeito e da solidariedade. A formação humana não se limita ao término da escolaridade, sendo fundamental a continuidade da valoração dos laços de amizade, bem como a formulação de boas soluções ao passo em que persistem e reformam novos problemas da contemporaneidade.

2 | APRENDIZAGEM E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando que a aprendizagem escolar é construída a partir de saberes acumulados historicamente em uma cultura, temos clareza de que cada ser humano detém conhecimentos, experiências, vivências e situações que o difere dos demais e o torna singular. Na perspectiva piagetiana o conhecimento é compreendido como a capacidade que o sujeito tem de estabelecer relações entre os objetos de conhecimento por meio de um processo denominado equilíbrio, a partir de desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos. A assimilação e acomodação são constituídos por meio do processo de adaptação. Compreende-se que esses dois processos acontecem simultaneamente. Ao assimilar uma informação e dar significado a ela, ocorre a acomodação, originando na equilíbrio cognitiva (TORTELLA, 2001).

No campo dos relacionamentos interpessoais, como no caso da amizade, os aspectos cognitivos e afetivos são fatores intervenientes e, passam, pelos mesmos processos de construção. A relação interpessoal é um processo que emerge do contato do homem com seus pares ou grupos. É na relação diádica ou grupal que a criança pode desenvolver comportamentos agressivos, ser vítima ou agressor de um processo de vitimização e, ainda, fazer e manter amigos em uma relação de amizade.

Por várias razões, “as crianças começam seu processo de socialização com outras crianças cada vez mais cedo” (TORTELLA, 2001, p.41), e essa relação, iniciada na primeira infância, proporciona à criança diferentes experiências que vão se modificando conforme o tempo e o centro de interesse. A personalidade também é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos interpessoais e as interações sociais.

Lisboa (2005), traz a perspectiva do psicólogo Sullivan (1953) que afirma que a personalidade é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos interpessoais e pelas interações sociais que a pessoa em desenvolvimento mantém com outras pessoas. A amizade, iniciando na primeira infância, proporciona à criança experiências diferentes e que vão se modificando conforme o tempo e o centro de interesse.

Selman (1981) acredita que as concepções de amizade podem estar relacionadas aos níveis de resolução de conflitos. Em seu estudo é apresentado cinco estágios relacionados à amizade, são eles:

Concepções de amizade	Níveis de resolução de conflito
Estágio 0: Atividades físicas momentâneas	Nível 0: Resolvem as situações de conflito pela separação física ou força física.
Estágio 1: Assistência de mão única	Nível 1: A compreensão dos conflitos pelas crianças é unilateral, ou seja, as respostas indicam que as crianças compreendem os efeitos subjetivos e psicológicos do conflito, mas com respeito a apenas um dos sujeitos envolvidos no problema.
Estágio 2: Cooperação leal	Nível 2: Os sujeitos demonstram compreender que ambas as partes podem estar envolvidas psicologicamente no conflito e que a solução deve ser satisfatória para os dois.
Estágio 3: Relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados	Nível 3: Os sujeitos compreendem que os conflitos fazem parte de um relacionamento e que a melhor maneira de o solucionar é conversando.
Estágio 4: Amizade interdependentes e autônomas	Nível 4: Os sujeitos compreendem que os amigos podem ter problemas intrapsíquicos e isto pode ser a causa de alguns conflitos entre eles.

Quadro 1. Concepções de amizade

Fonte: Autoria própria a partir de Tortella (2001)

As concepções e sentimentos de amizade vão se modificando com a idade. Relações pautadas em aspectos físicos aos poucos passam a considerar pontos mais subjetivos, como a confiança, lealdade e apoio mútuo (TORTELLA, 2007; PARKER et al, 2006). A amizade fornece “[...] uma base de segurança extrafamiliar, a partir da qual a criança ou adolescente pode explorar os efeitos dos seus comportamentos em si próprio, nos seus pares e nos diversos contextos e ambientes” (RUBIN et al., 2018, p.220).

A escola como um ambiente que propicia a aproximação entre os pares, podem motivar por meio das relações de amizade “a autoestima e auto-eficácia dos alunos, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o relacionamento entre os grupos de iguais, através de suas normas, regras, enfim, da cultura dessa instituição” (LISBOA, 2005, p.15).

No que toca ao desenvolvimento emocional, as amizades oferecem oportunidades para a expressão e regulação das emoções. Com os amigos, na escola, é possível realizar tarefas conjuntas, aprender a dividir materiais e ideias e resolver conflitos interpessoais. Assim como a amizade pode ser potencializadora de novas aprendizagens, ela pode ser utilizada como motivo de exclusão, gerando sentimentos de solidão e conseqüente distanciamento dos pares (TORTELLA, 2001). Bauman (2004, p.83) aponta que

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida.

Uma amizade implica que os indivíduos envolvidos na relação tenham não só de gostar e admirar mutuamente, como também reflitam e passem por experiências que os levem a se colocar como amigos. “A qualidade da amizade permite avaliar as características positivas (e.g., intimidade, companheirismo, afeto) e negativas (e.g., conflitos) presentes ou ausentes na relação” (CAPELINHA, 2013, p.2). Neste sentido, a amizade pode ser considerada como um fator de proteção e bem-estar físico e social. Assim como podem ser verificadas dentro do contexto das amizades aspectos de aceitação ou rejeição dos participantes (CAPELINHA, 2013).

A aceitação/rejeição pode acontecer devido às funções atribuídas e características dos membros do grupo, podendo haver classificação quanto ao grau de popularidade ou rejeição. Alunos que sofrem rejeição do grupo têm menos probabilidades de trocas de pontos de vista, o que pode intervir no processo de aprendizagem (TORTELLA, 2001). Em contraponto, as relações de amizade “representam um constructo bilateral por envolver um relacionamento diádico entre dois indivíduos que estabelecem fortes laços afetivos e se veem como iguais” (CAPELINHA, 2013, p. 13).

O comportamento agressivo, manifesta-se de forma diferente entre os meninos e as meninas. Para os meninos, predomina-se a agressividade física, já as meninas utilizam-se de agressões verbais, esse fato pode “estar relacionado a aprendizagem social, considerando o papel social atribuído às mulheres nas culturas ocidentais” (LISBOA, 2005, p. 20).

Desse modo, a qualidade das relações de amizade demonstra-se como potencial fator para compreender como o indivíduo se estabelece em sociedade, diante de contextos diversos que constroem e constituem a identidade social dos homens. No contexto escolar, esses relacionamentos podem interferir positivamente ou negativamente no processo de construção da aprendizagem, cabendo à escola, por meio da educação, desenvolver e priorizar os desafios e formulações de soluções ao passo persistem e surgem novos problemas da sociedade contemporânea.

3 | A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. O lócus da pesquisa foi uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa alunos de duas turmas de 4º ano (n=55). Foram 27 alunos no 4º ano A - composto por 11 meninas e 16 meninos - e 26 alunos no 4ºano B, 11 meninas e 17 meninos. A produção do material empírico ocorreu a partir de três procedimentos, a saber:

Observação do cotidiano escolar. As observações foram realizadas no período compreendido de setembro a novembro de 2018, uma vez por semana em cada turma. Observou-se como os relacionamentos entre pares acontecia e no modo como esses alunos trabalhavam em duplas ou trios na sala de aula e durante os intervalos. A ênfase

foi dada as questões que norteavam as aprendizagens. Essas observações auxiliaram no momento de aplicação do questionário e posteriormente, da entrevista.

A aplicação do questionário sobre a amizade foi retirada do estudo de Lisboa (2005) composto por 22 questões, apresentando alternativas que variavam entre nunca (1); poucas vezes (2); algumas vezes (3); muitas vezes (4) e sempre (5). Algumas questões apresentavam o tema “conflitos entre os pares” e, por isso, tiveram seus valores escalonares invertidos (5, 6, 7, 8 e 16). A aplicação ocorreu em sala de aula com a participação de todos os alunos do 4º ano A e B. As pesquisadoras leram cada um dos itens e os alunos respondiam imediatamente. Diferentemente do estudo de Lisboa (2005) que realizou um estudo quantitativo desse instrumento, os itens foram analisados qualitativamente.

A entrevista envolveu a ampliação do diálogo acerca das questões presentes no questionário (Adaptado por Lisboa, 2005). Nessa etapa, 20 alunos se propuseram a participar, sendo 10 do 4º ano A e 10 do 4º ano B. As entrevistas duraram em torno de 30 minutos, consistiu em 22 questões como mencionadas anteriormente, sendo realizadas em uma sala de aula cedida pela direção da escola. Os alunos foram entrevistados individualmente.

Por fim, apresentamos uma situação problema, que se fundamentou na seguinte questão: João, um aluno de outra escola, me contou que quando não entende algo que sua professora explicou, ele pede para seu amigo ensinar e só aí ele aprende. Você já viveu algo parecido?

4 | AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Durante o período de observação, notou-se que as docentes não estavam habituadas a desenvolver atividades em duplas, trios ou até mesmo em grupos. O horário do intervalo foi o momento em que se pôde observar os laços de amizade mais nitidamente, por meio de brincadeiras, partilha de alimentos, conflitos e resoluções de problemas entre os amigos. Erdley et al. (2001 *apud* CAPELINHA, 2013, p.5) ressalta o observado, acrescentando que “amizades são tipicamente caracterizadas por intimidade e partilha de segredos de aspetos pessoais e que, por esta razão, o nível de divulgação tende a ser mais íntimo com amigos próximos do que com outros do grupo de pares”. A análise do questionário, das entrevistas e do observado resultou no agrupamento dos resultados em oito categorias. São elas:

Categoria	Descrição das questões
Participação conjunta em atividades extra-escolares	1. Meu (minha) amigo (a) e eu costumamos passar nosso tempo livre juntos. 2. Meu (minha) amigo (a) sempre pensa em coisas legais (ou tem ideias legais) sobre atividades para fazermos juntos. 3. Vou na casa do meu (minha) amigo(a) e ele vem na minha depois da aula e nos finais de semana.
Interesses comuns	4. Às vezes, meu (minha) amigo (a) e eu conversamos sobre a escola, esportes, enfim, coisas que gostamos.
Desentendimento	5. Eu brigo, às vezes, com meu (minha) amigo (a). 6. Meu (minha) amigo (a) me incomoda ou implica comigo, às vezes mesmo que peça para ele (a) parar. 7. Eu e meu (minha) amigo (a) discutimos muito. 8. Eu e meu (minha) amigo(a) discordamos em várias coisas.
Ajuda	9. Se eu esquecer meu lanche e/ou estiver com fome, meu (minha) amigo(a) me empresta dinheiro para eu comprar alguma coisa. 10. Meu (minha) amigo (a) me ajuda quando eu tenho algum problema com alguma coisa (“ou quando estou em apuros”). 11. Meu (minha) amigo (a) me ajudaria se eu precisasse. 12. Se os outros estiverem me incomodando, meu (minha) amigo (a) ajudará. 13. Meu (minha) amigo (a) ficará ao meu lado se os outros estiverem me incomodando.
Confiança	14. Se eu tenho problemas em casa ou na escola posso falar sobre isso com meu amigo (a). 15. Se existe algo me incomodando, eu posso falar com meu (minha) amigo (a) sobre este problema, mesmo que eu não possa falar sobre este assunto com mais ninguém.
Não Conciliação	16. Se eu pedir desculpas para meu (minha) amigo (a) depois de uma briga, ele continuará bravo (a) comigo
Conciliação	17. Se um (a) amigo (a) e eu brigamos, nós podemos dizer “Desculpe-me” e tudo ficará “numa boa”.
Sentimentos	18. Se meu (minha) amigo (a) mudar de casa ou de cidade vou sentir saudades. 19. Eu me sinto muito feliz, quando estou com meu (minha) amigo (a). 20. Eu penso no meu (minha) amigo (a), mesmo quando não estamos juntos. 21. Quando tenho sucesso (me dou bem) em alguma coisa, meu (minha) amigo (a) fica feliz por mim. 22. Às vezes meu (minha) amigo (a) faz coisas boas para mim, ou me faz sentir especial.

Quadro 2 – Categorias e questões

Fonte: organizado pelas autoras a partir de Lisboa (2005)

Categoria 1 - Participação conjunta em atividades extracurriculares

Nesta categoria, as questões se referem às atividades em conjunto que os pares realizam em ambientes externos à escola. A participação mútua em atividades extraescolares é benéfica aos estudantes, proporcionando habilidades no enfrentamento de dificuldades e “níveis mais elevados de intimidade, proximidade, afeto, validação e segurança nas suas amizades” (CAPELINHA, 2013, p.10).

A investigação por meio da Escala indicou que os alunos apresentam poucas experiências com a efetivação de trabalhos fora do âmbito escolar, incidindo entre as opções “nunca” e “poucas vezes”. No entanto, ao colocar a pergunta: “meu (minha) amigo (a) sempre pensa em coisas legais ou tem ideias legais sobre atividades para fazermos juntos”, os alunos se remeteram a situações vivenciadas, como o caso da entrevistada 2A: “fizemos uma maquete na casa dela, e ela tem ideias legais, a mãe dela ajudou a gente, aí eu acabei dormindo lá, levei minha irmã junto”.

Além de trazerem brincadeiras recriadas que também faz parte do processo de

construção da aprendizagem, como: “o L. sempre tem ideias boas, por exemplo, pegamos uma brincadeira tipo queimada, aí ele transforma a brincadeira em um tipo de queimada que ainda não existe” (3B). Esses relatos mesmo que não explicitado, demonstram que os alunos têm maior contato entre si fora da escola.

Categoria 2 - Interesses comuns entre os pares

Essa categoria versou pelo interesse dos alunos em realizar atividades em sala de aula com seu melhor amigo. Parker et al., (2006, p.421) aponta o companheirismo como uma função que “possibilita que alguém participe conosco em atividades de interesse comum diminuindo sentimentos de isolamento social”. No entanto, essa dinâmica acontece esporadicamente, como relatado pelo participante 10 A:

Ah, às vezes nas atividades em grupo a gente faz junta, porque às vezes a professora deixa escolher a dupla, com quem a gente quer ficar, às vezes ela não deixa, é ela quem escolhe. Aí quando a gente pode escolher, a gente sempre escolhe ficar juntas.

As conversas, o contato, as interações entre os pares fazem com que tenham uma conexão e levem a se considerarem amigos. “O sentido de “igualdade” presente entre os amigos torna a amizade uma relação de natureza simétrica e horizontal” (RUBIN et al., 2018, p.220). A fala da entrevistada 2A enfatiza esses aspectos quando diz: “conversamos bastante, tipo, aí aquela lição estava bem difícil, e aí teve as férias de julho e ela não conseguiu sair antes das férias. Conversávamos das nossas outras amigas, quando tinha alguma briga, essas coisas”. 3B acrescenta: “conversamos sobre tipo quando vamos fazer algum trabalho em grupo aí a gente conversa sobre o que vai fazer no trabalho”.

Notamos que enquanto a Escala trouxe um equilíbrio entre as opções “nunca” e “poucas vezes”, as respostas a entrevista envolveu elementos importantes dentro do contexto das amizades, corroborando com assuntos e interesses em comum sobre a escola, assim como questões que acontecem fora do ambiente escolar.

Categoria 3 - Desentendimento

Esta categoria agrupou questões que envolveram discordância, discussões e brigas entre os amigos, ocasionando em desentendimentos entre os pares. A Escala referente a essa questão, chamou a atenção pela quantidade de respostas atribuídas aos itens “muitas vezes” e “sempre”. Como coloca o aluno 4A:

[...] tem umas vezes que eu falo e ele não dá mínima atenção. Parece que “tá” ali só para ficar olhando para “nois” fazendo e ele só fica com nota boa. “Nois” faz esforço e ele não [...] quando “tá” me irritando, já vou na “ignoração”. Se ele começar a me bater, é lógico que não vou virar saco de pancada, tenho que me defender.

Os desentendimentos estão intrínsecos a nós e na fase em que esses alunos se encontram, as causas para essa situação envolve brigas, provocações e até mesmo atrito entre opiniões. O afastamento entre os amigos e o desenvolvimento de novos laços de amizade acontecem, e o aluno 10A diz que seu amigo não conversa mais com ele,

incluindo que: “um dia eu dividi lanche com ele e ele não dividiu comigo. Ele trouxe vários salgadinhos e não deu pra mim”.

As amizades passam a ser polidas e é nessa fase que as relações de amizade passam a apresentar manifestações de “comportamentos agressivo e os processos de vitimização de crianças em idade escolar no contexto da própria escola e fora desta” (LISBOA, 2005, p.14). Nessas situações, em que há excessos refletidos nos comportamentos dos alunos, os professores precisam se atentar e fazerem intervenções tanto individuais quanto coletivas, para não gerar reações hostil, agressivas, vitimização e situações que impulsionam o *bullying* (LISBOA, 2005).

Durante o período de observação, tivemos a oportunidade de acompanhar uma aula de Educação Física e foi nesse momento em que esses aspectos agressivos se sobressaíram. Um aluno ao não conseguir fazer cesta em um jogo de basquete foi excluído das jogadas pelos amigos e o próprio professor não notou e não interveio na situação. Ressalta-se que é indispensável que o professor, bem como os demais atores da instituição de ensino estejam cientes e se fazem presentes nessas situações que acontecem dentro da escola.

Categoria 4 - Ajuda

A categoria quatro indicou que os participantes, de forma geral, consideraram a ajuda entre pares. No entanto, a Escala evidenciou respostas que variaram entre “nunca” e “poucas vezes” em número elevado, levando a considerar que talvez a organização da sala de aula não contribuiu para a relação de ajuda entre os amigos. O aluno 6A enfatiza: “[...] eu não estudo com ele. Ele é da minha sala, mas a professora não passa lição de dupla”. Quando perguntado qual o sentimento dele sobre isso, é dito: “sinto falta, assim gente se conhece “mai” melhor”. Já o entrevistado 5B diz

[...] tem uma lição que a professora ta explicando e eu não entendo muito, aí ele me ajuda, mas tipo, não é só ele, como sento com outras pessoas também, aí elas também me ajudam. Eu também ajudo eles, porque não adianta um ajudar e o outro não né, daí eu ajudo

Essas falas reforçam a importância dos laços de amizade para o processo de aprendizagem, uma vez que, os alunos apresentam falas e modos de pensar que se cruzam com o seu amigo. A afinidade com determinadas disciplinas, eventualmente gera uma facilidade no entendimento, podendo fazer dessas situações fatores de auxílio ao professor e assim, garantir maior grau de compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Categoria 5 - Confiança

Trata-se do conforto de poder contar ao amigo um segredo ou um conflito que esteja afligindo. A amizade segundo Lisboa (2005, p.31) pode “[...] gerar sentimentos e experiências capazes de reduzir a ansiedade, a amizade pode estimular atividades de exploração do meio ambiente e aprendizagem de novos conteúdos”.

Essa categoria teve uma configuração diferente das demais. Por se tratarem de aspectos que não envolveram a organização escolar, os sentimentos foram intensamente revelados, tendo uma pontuação de “muitas vezes” e “sempre” maior do que as outras frequências.

Algumas respostas obtidas que valem a pena ressaltar, foram: “eu sinto que posso confiar no meu amigo, para falar tudo que tenho para falar com ele (1A)” e “[...] eu nunca tive amigos, quando ela chegou aqui comecei a ter amigos [...] estou aprendendo, eu não aprendia, agora estou acreditando mais em mim” (8A).

Categoria 6 - Não conciliação

As respostas desta categoria nortearam a não conciliação entre os pares depois de uma briga. Os alunos responderam que seu amigo continuará bravo após ter ocorrido uma divergência entre eles e outros como a aluna 8A pontua que “se eu pedir desculpa para a G, ela perdoa. Mas para a E não, ela é bem difícil”. Desse modo, notamos que as diferentes personalidades humanas inferem diretamente em momentos de conflitos.

Todas as categorias elaboradas se encontraram presentes no âmbito escolar, e assim, exige que o professor saiba não somente passar os conteúdos aos alunos, mas também fazer uso dessas situações de conflito, não conciliação, conciliação, ajuda, entre outras, como uma oportunidade pedagógica e emancipação da aprendizagem.

Categoria 7 - Conciliação

A conciliação já aparece após um pedido de desculpas. Os alunos responderam que fica tudo bem entre eles quando o amigo pede desculpas. As respostas a pergunta: “se um (a) amigo (a) e eu brigarmos, nós podemos dizer “Desculpe-me” e tudo ficará “numa boa”, foram evasivas para essa questão: - Sim, sempre. (7A); (8B) - Sim. Sempre. Quer dizer, algumas vezes; (3A) – Sempre.

A questão da conciliação foi pouco explorada, mas evidenciou que na maioria das vezes a conciliação se efetiva e o pedido de desculpa é o ponto chave para a reconciliação entre os amigos. O professor como mediador pode proporcionar essa conciliação amigável e menos conflituosa aos seus alunos.

Categoria 8 - Sentimentos

Esta categoria enfatiza questões sobre a saudade, distância e felicidade ao estar ao lado do seu amigo. Um dos alunos trouxe o fato de estar indo morar em outro país e a falta que seu amigo fará. 7B: “eu vou para Portugal e vou sentir muita falta dela”. A questão: “eu me sinto muito feliz, quando estou meu (minha) amigo (a)”, trouxe respostas como da “3A: “sim. Eu me sinto feliz. Eu brinco, a gente se diverte, eu fico feliz. Sempre brinco com a K do 5º ano, ela mora na casa dos fundos”, assim como respostas como do 5B: “às vezes, porque quando brincamos, brigamos também e sempre me machuca, não acaba bem”.

O sentimento pode ser positivo como também negativo, a maioria dos alunos

colocaram como algo bom, que traz felicidade. Se traz felicidade é importante agregar isso para a construção do processo de aprendizagem e utilizar como um ponto positivo no desenvolvimento dos educandos.

5 | O QUE OS ALUNOS DISSERAM SOBRE A SITUAÇÃO PROBLEMA

A situação dada aos alunos reafirmou o que viemos discutindo até agora, a importância da amizade para a compreensão dos conteúdos. Os entrevistados notam que alguns conteúdos quando explicados por seus amigos auxiliam no entendimento. Sendo relatado pelo entrevistado 3A: “[...] eu não entendi uma conta de matemática, que tinha que fazer conta de menos, dividir, depois conta de mais e tirar a prova real. É muito melhor com meus amigos, do que a professora explicando”. Os alunos gostariam que houvesse mais trabalhos em duplas para que pudessem ter mais proximidade com seus amigos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema se mostrou relevante e percebeu-se, ao longo da pesquisa, a importância em abordar questões referentes à amizade, à relação interpessoal, envolvendo a aprendizagem no contexto escolar dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A falta de estudos relacionados a esta temática, no campo das pesquisas científicas da área educacional, tornou a pesquisa singular. Ela trouxe os efeitos da construção das amizades nas condições comportamentais, psicológicas e emocionais das crianças que afetam diretamente no desempenho acadêmico dos alunos que veem no outro o apoio, muitas vezes inibido por um adulto.

A experiência proporcionada pela pesquisa revelou um novo olhar sobre os conceitos trabalhados: amizade, relação interpessoal e aprendizagem, desenvolvidos de forma interligada, o que torna a temática singular e, ao mesmo tempo, contribuinte para discussões no campo da pesquisa em Educação e Psicologia. Esses conceitos foram, ao longo da elaboração do trabalho de Iniciação Científica, reconstruídos e ressignificados, sendo norte para a ampliação de novas possibilidades e estratégias pedagógicas para se trabalhar dentro do contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004, p. 133. ISBN: 978-85-7110-795-3.

CAPELINHA, J. C. C.. **A qualidade das relações de amizade na adolescência e suas implicações ao nível do autoconceito e da auto-estima**. 2013. Dissertação de Mestrado. ISPA-Instituto Universitário. Disponível em: < <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2524/1/18036.pdf>>. Acesso em: 10/11/2018

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 136, 2009, p. 269-283. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a1339136.pdf>>. Acesso em: 19/11/2018

CARVALHO, R. G. et al. Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estud. psicol.** (Campinas), Set 2017, vol.34, no.3, p.379-388. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2017000300379&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13/11/2018

GARCIA, A. Friendship in childhood and adolescence: a study in Brazil. In A. Garcia (Ed.). **Personal relationships: international studies**. Vitória: UFES/Núcleo Interdisciplinar para o Estudo do Relacionamento Interpessoal, 2006(pp.128-141).

LISBOA, C.S.M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. Porto Alegre, RS. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, p. 146.

SELMAN, R. L.. The child as a friendship philosopher. In: ASHER, S. R.; GOTTMAN, J. M. **The development of children friendships**. Cambridge: Cambridge Univ., 1981.

PARKER, J. et al. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), **Developmental Psychopathology**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2006, v.1, p. 419 – 493.

RUBIN, K., et al. (2018). **Future directions in...Friendship in Childhood and Early Adolescence**. *Social Development*, 17 (4), 1085 – 1096. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S087082312018000200007&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05/01/2019

SILVA, R. B. Amizade, Diferença e Educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Educ. Real.**, Mar 2018, vol.43, no.1, p.115-129. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362018000100115&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23/11/2018

SULLIVAN, H.S. **The interpersonal theory of psychiatry**. Ney York: Norton, 1953.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza et al. **A representação da amizade em diádes de amigos e não amigos**. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253430>> Acesso em: 19/11/2018

TORTELLA, J. C. B.; MONTOVANI DE ASSIS, O. Z. A escola e as relações amistosas: relações entre afetividade e cognição. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. 2, Ago-Dez/2017, p. 58-88.

YOUNISS, J. **Parents and peers in social development: a Sullivan – Piaget perspective**. Chicago: Univ. of Chicago, 1980.

O COLORIR COMO OBJETO DE ENSINO, UMA BREVE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/02/2020

Ana Julia Zainun

Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia
Bauru – São Paulo

Laura Cunha Hanitzsch

Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia
Bauru – São Paulo

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia
Bauru – São Paulo

RESUMO: Três crianças de aproximadamente três anos, alunas de um curso de inglês, devem aprender a atividade de colorir. Para tanto a partir do referencial teórico da Análise do Comportamento, utilizou-se o método de esvanecimento para ensiná-las, contudo compreende-se que não é esperado o comportamento de colorir totalmente sem sair da margem. Apesar disso, após a

intervenção foi observável o desenvolvimento do comportamento, no sentido de aumentar sua amplitude.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência, Colorir, Criança, Análise do Comportamento.

PAINT AS TEACHING OBJECT, A BRIEF DIDACTIC SEQUENCE

ABSTRACT: Three children around three years old, English school students, should learn how to paint; In order to teach them, using as base the Behavioral Analysis, researchers used the fading method. However, it is understood that painting perfectly in the edges of the drawing is not an expected behavior for this age. Despite that, the post intervention was marked by an approach of the expected behavior.

KEYWORDS: Sequence, Paint, Child, Behavioral Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

Três crianças de aproximadamente três anos, alunas de uma escola de inglês cursando o primeiro nível infantil de separação de salas por idade, devem aprender a atividade de *colorir*. Tal aprendizado consiste em movimentar-se adequadamente, executando

o movimento de segurar o lápis de cor e de vai e vem com as mãos, proporcionando o preenchimento com cor das imagens preto e branco impressas em folhas sulfite, às quais pertencem a atividades didática em sala de aula, de modo que o preenchimento com cor não ultrapasse os limites delimitados no desenho pelas linhas pretas que o compõe.

Em momento de pré-intervenção, observou-se o comportamento dos alunos em relação à atividade de colorir em aula e se constatou que os alunos conseguiram prestar atenção na atividade, se concentrando em executá-la, além de conseguirem segurar o lápis de cor e fazer o movimento de vai e vem com as mãos, preenchendo parcialmente o desenho, porém, ultrapassando os limites deste. De acordo com o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001) compreende-se que na faixa etária destes alunos (até 3 anos) não é esperado o comportamento de *colorir totalmente sem sair da margem*. Para colorir é necessário certo controle de comportamento motor fino, que tem necessidade de precisão maior quando a intenção é colorir sem sair da margem. O comportamento motor fino é um comportamento que se refere

[...] às atividades de segurar objetos, que enfatizam o controle motor, a precisão e exatidão do movimento. Amarrar os sapatos, colorir, cortar com tesoura são exemplos de habilidades motoras fundamentais manipulativas finas. Arco e flecha, tocar violino e jogar dardos têm aspectos motores finos e são atividades que requerem habilidades motoras finas especializadas. (GALLAHUE, 2008)

Assim, compreendendo o estágio de desenvolvimento dos alunos frente ao comportamento motor fino, buscou-se ensinar o comportamento *colorir* as figuras solicitadas pela professora, a fim de subsidiar possíveis atividades futuras que exijam o comportamento de pintar, desenhar, noção espacial, comportamento motor fino, criatividade que sejam necessários em contexto de sala de aula ou fora dele (generalização para outros contextos/antecedentes/estímulos).

Para atingir tal objetivo a professora realizou um arranjo das contingências de ensino para então instalar no repertório de comportamento de colorir, da forma como definido no primeiro parágrafo desta seção, aos alunos. Para isso estabeleceu-se uma sequência didática para tal fim de ensino-aprendizagem que serviu de orientação ao comportamento de ensino da professora. Ao final a professora realizou avaliação - igualmente descrita abaixo - para que fosse possível identificar o nível de progresso do comportamento de cada aluno em relação ao comportamento desejado em comparação com o indesejado (atual).

O objeto de ensino da pesquisa foi *colorir uma figura sem ultrapassar demasiadamente os limites*. O comportamento consiste em movimentar a mão adequadamente, executando o movimento de segurar o lápis de cor/giz de cera que consiste em fazer vai e vem com as mãos, proporcionando o preenchimento com cor das imagens preto e branco impressas em folhas sulfite. As imagens já são parte das atividades didática em sala de aula, de modo que o foco é o preenchimento com cor na maior parte do desenho sem que ultrapasse,

demasiadamente, os limites delimitados no desenho pelas linhas pretas que o compõe. Tal contingência comportamental foi passível de ser realizada em sala de aula e com ela buscou-se o desenvolvimento de comportamentos de pintar, desenhar, ter noção espacial, comportamento fino motor, criatividade, etc, a fim de aproximar-se de um controle de contingências reforçadoras naturais do comportamento de pintar. Importante, para isso, é e foi trabalhar de forma a fazer rearranjo de contingências de comportamento de ensino-aprendizagem, compreendendo que dentro da cultura de ensino e aprendizagem atual não há uma efetividade de instauração do comportamento de colorir em sua forma clara, eficaz e não sofrida. Em uma micro análise a contingência de tal comportamento consiste em:

Estímulo	Resposta	Consequência
Diante de: - um desenho preto e branco impresso em folha sulfite A4 que se relaciona com atividades e situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa. - Solicitação da professora para que a criança colore o desenho	Colorir	R+ natural: (1) sentir-se bem por ter colorido a figura; (2) sentir-se bem por ter atingido a meta de ter colorido a figura. R+ arbitrário: (1) adesivo de estrelinha; (2) elogio da professora por ter colorido o desenho. Efeito: Colorir a figura

Quadro 1. Contingências comportamentais para comportamento de colorir uma figura:

2 | MÉTODO

Compreendendo a necessidade de se instalar comportamentos no repertório das crianças a partir de um novo arranjo de contingências que teve por objetivo final um controle de contingências reforçadoras naturais do comportamento de colorir, viu-se conveniente a incorporação do procedimento de esvanecimento dentro da sala de aula que segundo Martin e Pear (2009, p. 134), é a mudança gradual, ao longo de repetições sucessivas, de um estímulo que controla a resposta, de maneira que a resposta eventualmente ocorre diante de um estímulo parcialmente modificado ou completamente novo, que possa ser mantida em ambiente natural.

Inicialmente foi necessário selecionar um Estímulo Discriminativo (SD) que teve como resposta o comportamento desejado, a partir disso foi selecionada uma deixa que é um estímulo introduzido para aumentar a probabilidade da emissão do comportamento desejado, mas que não é o estímulo final desejado para controlar tal comportamento (MARTIN; PEAR, 2009, p. 138).

Isto possibilita que a discriminação ocorra sem erros o que tem vantagens. Em primeiro lugar: os erros consomem um tempo valioso; segundo: se um erro ocorre uma vez, tende

a ocorrer muitas vezes, ainda que esteja sendo colocado em extinção; terceiro: o não reforçamento que acontece quando os erros estão sendo colocados em extinção muitas vezes produz efeitos colaterais emocionais, tais como ataques de birra, comportamento agressivo e tentativas de fugir da situação (MARTIN; PEAR, 2009, p. 135). Sendo assim, as condições de ensino foram programadas segundo esse procedimento e tiveram suas contingências organizadas em conjunto com as especificações do esvanecimento.

ETAPAS DO ESVANECIMENTO

ETAPA 1	ETAPA 2 (concomitante a etapa 3)	ETAPA 3	ETAPA FINAL
DEIXA FÍSICA, apoiar a mão da criança e conduzi-la de modo a preencher a figura dentro dos limites.	DEIXA FÍSICA, dar toques leves na mão da criança quando a pintura ultrapassa, demasiadamente, a delimitação.	DEIXA VERBAL, dizer “Lembre-se de pintar dentro da linha” quando a criança está colorindo fora dos limites.	Esvanecimento completo, sem mais deixas.

Quadro 2. Etapas do esvanecimento realizadas nos procedimentos da sequência didática estabelecida

REGRAS PARA PASSAGEM DE UMA ETAPA A OUTRA

ETAPA 1	ETAPA 2 (concomitante a etapa 3)	ETAPA 3	ETAPA FINAL
A criança, depois da deixa, consegue continuar o movimento que a professora estava fazendo por pelo menos alguns segundos.	A criança consegue preencher a figura com cor dentro dos limites em grande parte do desenho.	Idem a 2.	As crianças são capazes de preencher com cor, utilizando lápis de cor ou giz de cera sem ultrapassar, demasiadamente, as delimitações do desenho.

Quadro 3. Regras para passagem entre as etapas do esvanecimento realizadas nos procedimentos da sequência didática estabelecida

Previsto para aproximadamente 06 aulas o programa consiste em inicialmente apresentar o estímulo inicial e, sempre, reforçar o comportamento correto das crianças com a consequência de ganhar um adesivo de estrela quando emitido o comportamento correto de pintar dentro dos limites da figura, de modo que as deixas permitem que ocorra o menor número de erros possível. É necessário que se cumpra as regras para avançar a etapa seguinte. Quando o esvanecimento for completo, há a redução gradual do reforçamento.

Cortegoso e Coser (2011) apontam que os procedimentos e instrumentos de avaliação verificam se de fato houve aprendizagem ou se ela está ocorrendo, visto que não necessariamente ela se dá apenas no fim do processo. Assim os instrumentos de

avaliação buscam avaliar a eficácia das condições de ensino, analisando o progresso dos alunos em direção ao objeto de ensino e, conseqüentemente, as próprias contingências de aprendizagem estabelecidas. Dessa forma, se avalia que comportamentos o programa de ensino é capaz de gerar e em que medidas as mudanças no comportamento do aprendiz são condizentes com os resultados desejáveis propostos, além de evidenciar a possível extensão da aprendizagem.

Para que na sequência didática proposta neste trabalho fosse possível fazer as avaliações descritas no parágrafo anterior buscou-se desenvolver um instrumento de avaliação que identificasse de forma concreta o desenvolvimento do comportamento de pintar de acordo como proposto em objeto de ensino em comparação com o comportamento inicial.

Usando como *linha de base* as pinturas de atividades antes da intervenção, como *linha de intervenção* as pinturas feitas com auxílio e dicas da professora durante intervenção (de acordo com a programação de contingências descrita) e como *acompanhamento* as pinturas feitas anteriormente foi feita a medida do comprimento, em centímetros, da linha de cor (feita com o lápis de cor) que ultrapassou os limites externos do desenho. Essa medição foi feita em um desenho preenchido por cada criança em cada fase (antes, durante e pós intervenção), totalizando 3 desenhos preenchidos por criança. Para verificar o comprimento do risco colorido que ultrapassa a delimitação do desenho, foi utilizada uma régua que mediu, a partir de um ângulo de noventa graus com a linha limite do desenho a partir do ponto em que tal ultrapassa o limite delimitado no desenho, tal comprimento ultrapassado. A comparação entre tais limites foi feita em centímetros de acordo com cada fase, buscando avaliar o progresso do desenvolvimento do comportamento de pintar e a eficácia da programação didática desenvolvida.

Por fim o próprio relato verbal da professora sobre o desenvolvimento e avanços de seus alunos em relação ao comportamento de pintar foi utilizado como meio de avaliar o progresso dos alunos em relação a tal comportamento, antes, durante e depois da intervenção.

3 | RESULTADOS

Planejada a sequência didática em conjunto com a professora - compreendendo as necessidades de seu trabalho e adicionando-as ao planejamento - foi realizada uma reunião antes da intervenção. Nela foram explicados os procedimentos postos na sequência didática, informando a forma, a ordem que deveria ser seguida e os motivos de tal estrutura estabelecida.

Assim explicitados e compreendidos pela professora, esta aplicou os procedimentos (atividades e aprendizagem) em três (3) aulas de 60 minutos cada da seguinte forma: na primeira (1º) aula aplicando a etapa 1 (linha de base), na segunda (2º) aula as etapas 2

e 3 (linha de intervenção com esvanecimento) e na aula terceira aula (3º) a etapa final (acompanhamento da intervenção). Em cada aula foi oferecido para cada aluno uma folha A4 com desenho relacionado à atividade para colorir, totalizando três folhas A4 por aula e três para cada aluno ao final da intervenção, totalizando nove ao final. Foi usado, portanto, somente um recurso didático, não variando muito a apresentação do estímulo, apesar das imagens para colorir serem iguais nas etapas porém diferentes entre elas.

O plano de aula foi cumprido com base nas instruções dadas fazendo com que todos os alunos passassem por todas as etapas do planejamento, articulando-o com os conteúdos, saberes e com as atividades já executadas pela professora anteriormente e com a aula em si. Preocupou-se também em orientar os alunos à concentração e autonomia ao longo do desenvolvimento da sequência.

A partir do relato da professora, esta orientou os alunos em relação a organização do espaço e dos materiais. Além disso, ao longo da aplicação dos procedimentos da sequência didática pode recorrer a exemplos, conteúdos e vivências dos alunos que colaborassem para a execução dos comportamentos objetivo. Os alunos interagiram entre si, promovendo um trabalho cooperativo e de ajuda entre eles, mantendo-se ativamente envolvidos nas tarefas que contaram com incentivo a atenção, concentração e acompanhamento por parte da professora que lhes dava feedbacks imediatos. Avaliou-se que os recursos utilizados eram adequados aos objetivos e aos conteúdos do planejamento do ensino, assim como ao nível etário e interesse dos alunos - que verbalizaram já, para a professora, o interesse em colorir.

Os três alunos que passaram pelo processo apresentaram resultados diferentes quando em comparação entre eles e entre suas linhas de base e acompanhamento. O primeiro aluno (aluno P) apresentou baixo nível de comportamento de colorir, na linha de base em comparação com os outros alunos. Em relação a sua linha de intervenção, aumentou quantitativamente a emissão do comportamento de colorir em comparação com a linha de base, o que foi evidenciado pelo maior preenchimento com cor da figura. Apesar de existir um linha de acompanhamento o aluno não esteve presente no dia da aplicação do procedimento de acompanhamento do desenvolvimento do comportamento de colorir. Portanto não se pode acompanhar o desenvolvimento do comportamento de colorir, em específico, desse aluno.

A aluna C emitiu o comportamento de colorir de forma muito semelhante tanto na linha de base quanto na linha de intervenção, colorindo em quantidade semelhante em ambas as figuras. Em comparação entre tais figuras e a apresentada após intervenção de linha de acompanhamento viu-se uma diferença significativa na quantidade de área preenchida com cor, ou seja, um aumento significativo no comportamento de colorir da aluna C. Além disso o comportamento de colorir (preenchimento com cor) na linha de acompanhamento se aproximou mais de um comportamento de colorir sem ultrapassar os limites do desenho do que em comparação com a linha de base, evidenciando um

maior controle do comportamento motor fino da aluna C.

Por fim, a aluna S apresentou comportamento de colorir quantitativamente semelhante tanto na sua linha de base quanto na linha de acompanhamento. Assim o comportamento de colorir se manteve muito semelhante, não sendo identificadas grandes modificações ou evoluções de tal. Apesar disso observou-se na linha de intervenção uma maior aproximação com o comportamento de colorir sem ultrapassar os limites do desenho, em comparação com ambas as outras fases.

Observou-se, apesar de algumas dificuldades, que no geral da intervenção os estudantes envolvidos desenvolveram seu comportamento de colorir de forma a aumentar sua amplitude. Houve também aproximação à comportamento de colorir sem ultrapassar demasiadamente a margem (tanto em fase de intervenção quanto acompanhamento), o que demonstra um maior controle do comportamento fino motor.

4 | DISCUSSÃO

Segundo a análise dos resultados a sequência didática se mostrou consistente com a literatura no sentido de que cumpriu a proposta de esvanecimento que é a mudança gradual, ao longo de repetições sucessivas, de um estímulo que controla a resposta, de maneira que a resposta eventualmente ocorre diante de um estímulo parcialmente modificado ou completamente novo (Deitz e Malone, 1985).

No entanto o procedimento não observou alinhamento com o que, segundo Carmo e Henklein (2015), é importante em um planejamento de ensino: que seja, tanto quanto possível, flexível para atender às necessidades individuais. Isto é demonstrado a partir dos resultados, uma vez que eles divergem entre as crianças, isso sugere que a sequência poderia se atentar mais para recomendar outras etapas de intervenção e atividades ou aumento da quantidade das que foram executadas, além de outras atividades de apoio ao longo do procedimento que visassem as necessidades individuais de cada uma, para que o comportamento fosse adquirido pelas crianças de modo a ter mudanças permanentes e convergentes no que elas já eram capazes de fazer.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das divergências, vale frisar que houve uma aproximação do comportamento de colorir sem ultrapassar demasiadamente a margem, durante a fase de intervenção e acompanhamento, o que conclui que foram cumpridos os objetivos de ensino estabelecidos no plano de ensino e sequência didática desenvolvidos. Isto valida a ideia de aprendizagem, como aquisição de novos comportamentos, além de trazer benefícios para a prática de ensino da professora, que pode identificar quais os comportamentos mais adequados que devem ser emitidos por ela e quais procedimentos adequados (uso

de linha de base, intervenção e acompanhamento; esvanecimento), e para os alunos, que puderam desenvolver aprendizagem em relação ao objeto de ensino e objetivos esperados.

REFERÊNCIAS

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUFscar, 2011

DEITZ, S. M., & MALONE, L. W. (1985). **Stimulus control terminology**. *The Behavior Analyst*, 8 ,259-264.

GALLAHUE D.L. Donnelly F.C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. Phorte, 4 Ed. , São Paulo, 2008.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. **Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 43, n. 149, p. 704-723, Aug. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Nov. 2018.

MARTIN G.; PEAR J. **Modificação de comportamento : o que é e como fazer**. [tradução Noreen Campbell de Aguirre ; revisão científica Hélio José Guilhardi]. - 8.ed. - São Paulo : Roca, 2009.

WILLIAMS; AIELLO, (2001). **Inventário Portage Operacionalizado**

INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Programa de Pós-Graduação em Educação – Rio
Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –
Programa de Pós-Graduação em Educação – Rio
Grande do Sul

<http://lattes.cnpq.br/5195153340421188>

RESUMO: A Educação Musical cresceu, ao longo dos anos, a partir da realização e divulgação de pesquisas empreendidas na área. Algumas revistas têm divulgado essas investigações, auxiliando no crescimento do ensino de Música em todos os tempos e espaços da escola. Exemplo deste crescimento pode ser observado nas publicações da Revista da ABEM e da Revista *Opus*, ambas ligadas à Música. A primeira dedica-se, particularmente, à divulgação de pesquisas em Educação Musical. A Revista *Opus* oportuniza a publicação em todas as subáreas da Música, inclusive a Educação Musical. Considerando-se

a importância da democratização do ensino da Música e, neste sentido, que todas as pessoas têm o direito a este acesso, esta investigação identificou e discutiu sobre o que tem sido pesquisado a respeito da Educação de Jovens e Adultos e divulgado em revistas da área da Música, notadamente a Revista da ABEM e a Revista *Opus*. Para tanto, foram consultadas, *via Internet*, publicações em ambas as revistas ao longo dos anos, desde seu início, tendo como mecanismos de busca os termos: Educação de Jovens e Adultos, EJA, adultos e idosos. Observou-se que, apesar do avanço dos estudos em Educação envolvendo a EJA, bem como a necessidade de as investigações em Educação Musical abarcarem todas as faixas etárias e níveis de ensino, pois a legislação dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica, ainda esta temática tem sido pouco investigada, e despontado como um importante campo de pesquisa na área, considerando-se sua pertinência para a Educação Musical e Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Educação Musical; Música na EJA.

ABSTRACT: Musical Education has grown, over the years, from the realization and dissemination of research undertaken in the

area. Some journals have publicized these investigations, helping to increase the teaching of music in all times and spaces of the school. An example of this growth can be seen in the publications of ABEM Journal and *Opus Journal*, both linked to Music. The first is dedicated, in particular, to the dissemination of research in Music Education. The *Opus Journal* provides the opportunity for publication in all sub-areas of Music, including Music Education. Considering the importance of democratizing Music education and, in this sense, that everyone has the right to this access, this investigation identified and discussed what has been researched about Youth and Adult Education and published in magazines in the Music area, notably ABEM Journal and *Opus Journal*. For this purpose, publications in both magazines were consulted via the Internet over the years, since its inception, using the terms search engines: Youth and Adult Education, EJA, adults and elderly. It was observed that, despite the advancement of studies in Education involving EJA, as well as the need for investigations in Music Education to cover all age groups and levels of education, as the legislation provides for the mandatory teaching of Music in Basic Education, yet this theme has been little investigated, and emerged as an important research field in the area, considering its relevance to Music Education and Education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Musical education; Music at EJA.

1 | INTRODUÇÃO

Há algum tempo, não são raras as manchetes sinalizando a finalização de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, como apontam os estudos de Machado (2017), movimentos com vistas a fortalecer a EJA têm ocorrido, desvelando sua importância, necessidade de continuidade e de manutenção de uma postura atenta por parte dos atores sociais em luta, resistência e controle para que as metas voltadas à EJA, no Plano Nacional de Educação, sejam cumpridas. Além disso, Machado (2017) revela um certo crescimento da produção acadêmica, no Brasil, tendo por foco a EJA. A Revista EJA em Debate, publicação do Instituto Federal de Santa Catarina, e a Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, publicada pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia são espaços legitimados, para parte significativa destas publicações. Conforme Urpia *et al* (2017, p. 1-2), “é tempo de resistir [...]. E nós, que fazemos esta Revista permanecemos resistindo; lutando pelo direito à esperança!”.

Neste cenário da educação brasileira, a presença da música na escola é recente, apesar de sua longa trajetória de inserções e retiradas dos espaços educacionais no país (LEMOS JÚNIOR, 2012). Entende-se, a partir das possibilidades do trabalho pedagógico-musical na EJA, bem como da relevância das vivências musicais e das pesquisas nesta modalidade de ensino, que é importante que a Educação Musical também se volte a estas perspectivas investigatórias. Corrobora, nesta análise, a importância da EJA no ensino e democratização do acesso a diversos saberes e pensares e a sua inserção, enquanto

modalidade da Educação Básica, entendendo-se que a Educação Musical é um direito de todos (as) estudantes, quer sejam crianças, jovens ou adultos.

Mas, ao sustentar este direito e vislumbrar as riquezas da Música na EJA, também surgem alguns questionamentos: A Educação Musical está imbuída destes preceitos? Existem pesquisas envolvendo a Educação Musical na EJA? Quais publicações divulgam investigações sobre a Educação Musical na EJA? Nesse sentido, esta pesquisa objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado sobre a Educação Musical na Educação de Jovens e Adultos.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa e pela pesquisa via *Internet*.

O desenvolvimento de uma investigação balizada pela abordagem qualitativa, conforme Bauer, Gaskell e Allum (2015), exige que o pesquisador tenha “uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, sua análise dos dados e a apresentação dos resultados” (p. 26). A escolha desta abordagem vai ao encontro da opção pela pesquisa via *Internet*, pois, de acordo com o que Koch (1996) explica, possibilita que o investigador realize três procedimentos-padrão, quais sejam, *surfing*, *browsing* e *searching*.

Koch (1996) explica que, na pesquisa via *Internet*, *surfing* constitui-se na busca por *links*. Desse modo, para esta investigação, a busca ocorreu nos *links* de duas revistas, a Revista *Opus* e a Revista da ABEM. Justifica-se esta escolha o fato de ambas as revistas serem representativas da Música e da Educação Musical no Brasil.

A Revista *Opus* divulga a pluralidade do conhecimento em Música, considerando aspectos de cunho prático, teórico, histórico, político, cultural e/ou interdisciplinar, encorajando o desenvolvimento de novas perspectivas metodológicas (*SITE OPUS*, 2018). A Revista da ABEM (*SITE ABEM*, 2018) é uma publicação científica em Educação Musical que objetiva divulgar a pluralidade do conhecimento pedagógico-musical, seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa, de cunho teórico, através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O procedimento denominado *browsing*, ato de folhear a página da *Internet* acessada, consiste em acessar o sumário de cada um dos periódicos investigados. Desse modo, foram folheadas as revistas *Opus*, datadas de 1989 (vol. 1) a 2018 (vol. 24, n.º 2), e as revistas da ABEM, datadas de 1992 (vol. 1, n.º 1) a 2017 (vol. 25, n.º 39).

O terceiro procedimento realizado foi *searching*, ou seja, a busca avançada por

palavras dentro do *site*, ou seja, nos sumários das revistas, tendo como descritores as palavras Educação de Jovens e Adultos, EJA, adultos e idosos. Para tanto, considerou-se o levantamento nos sumários de todas as revistas, incluindo os resumos e as palavras-chave dos artigos publicados. Deste movimento de busca foram encontradas onze publicações, sendo cinco na Revista da ABEM, e seis na Revista *Opus*.

Os textos foram lidos, iniciando-se pelos resumos, seguidos da leitura na íntegra. Com base nestas leituras e análises, quatro textos foram incluídos na pesquisa quanto à Educação Musical na EJA, como apresentado na tabela a seguir.

Título	Autor(a)	Ano da Publicação
Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios.	FERNANDES	2005
A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos.	KEBACH	2009
Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional.	RIBAS	2009
A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	RODRIGUES	2013

Tabela dos Artigos sobre a Educação Musical na EJA

Fonte: as autoras.

A tabela apresentada anteriormente revela o ano de 2005 como o início de publicação de pesquisas em Educação Musical focando a EJA (FERNANDES, 2005). Quatro anos após aparecem dois artigos sobre a temática (KEBACH, 2009; RIBAS, 2009), e, em 2013, mais um artigo (RODRIGUES, 2013), sendo o último encontrado nesta investigação.

Há que se destacar a inexistência de artigos que tratem da EJA na Revista *Opus*. Apesar de, em uma busca inicial, aparecerem seis artigos, a leitura atenta revelou não tratarem efetivamente da temática. Restaram, portanto, somente quatro artigos sobre a Educação Musical na EJA: “Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios”, de Fernandes (2005), “A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos”, de Kebach (2009), “Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional”, de Ribas (2009), e “A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?”, de Rodrigues (2013).

3 | REFERENCIAL TEÓRICO: A EJA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

O referencial teórico desta pesquisa pressupõe conceitos e legislação da EJA e as bases da Educação Musical.

A EJA é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada às pessoas que não

tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada. O objetivo para esta oferta é corrigir distorções no processo educacional e social, ou seja, o atendimento de uma dívida social, como esclarece o texto do Parecer n.º 11, exarado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. A EJA está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), sendo tratada, de forma direta, em dois artigos na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos. No Art. 37 consta que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 30). A LDB 9.394/96 prevê, também, que os sistemas de ensino deverão assegurar a gratuidade do acesso aos estudos a jovens e adultos que não tiverem a possibilidade de pagar pelos mesmos. Em relação ao Poder Público, a Lei dispõe sobre a viabilização e o estímulo quanto ao acesso e permanência do trabalhador na escola, considerando-se a realização de ações integradas e complementares entre si. Nesse sentido, a educação profissional deve estar articulada ao ensino.

Conforme Moll (2004, p. 10), o final do século XX foi notável pela diversidade de “discursos públicos e documentos oficiais afirmativos do direito universal à educação escolarizada”, o que estes documentos, de um modo geral, reafirmam. As políticas para a EJA estão fragilizadas há algum tempo. Para Urpia *et al* (2014), as matrículas têm paulatinamente sido reduzidas; todavia, não há uma redução nos índices de analfabetismo, como deveria, considerando-se acordos celebrados em âmbitos políticos. Os estudos de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2017) também demonstram haver redução do número de matrículas na EJA no Rio Grande do Sul. Além, disso, estes estudos revelam que há problemas quanto à permanência dos estudantes da EJA na escola, bem como o acesso ao saber por parte dos estudantes. Para os autores, a “EJA não se constitui prioridade na agenda pública nacional de educação e o contexto atual pode ser considerado de estagnação, de grande adversidade” (URPIA *et al*, 2014, p. 5).

A Educação Musical é tratada por Kraemer (2000), que a denomina de pedagogia da música. O autor explica que a área se constitui como um imbricamento entre disciplinas e discute as dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Ele salienta que a particularidade da área em relação às demais disciplinas se dá neste imbricamento disciplinar. Kraemer descreve os lugares em que a pedagogia da música se origina, bem como quem dela se ocupa. Em sua análise, esclarece que a pedagogia da música se ocupa com as relações entre pessoa(s) e música(s), dividindo seu objeto de estudo com as ciências humanas. Para o autor, a particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (KRAEMER, 2000, p. 66).

Jorgensen (1997), que tem como base a proposta de Paulo Freire, apresenta os conceitos filosóficos sobre os quais constrói sua noção de Educação Musical. Segundo

a autora, a Educação Musical “é uma colagem de crenças e práticas”, e se dá de acordo com o conceito da autora de “mundos musicais”, que possuem seus “valores, normas, crenças e expectativas” (p. 66). Posteriormente, Jorgensen (2003) traz o conceito de dialética para se pensar a forma como a Educação Musical ocorrerá na prática, a partir de diferentes significados musicais; ela trata a partir de diferentes práticas de educadores e artistas, trazendo a Educação Musical como um acontecimento que ocorre de diferentes formas, em diferentes contextos, em contraponto a uma universalidade teórico e prática de Música e Educação Musical.

Com base nas pesquisas e, considerando-se que a Educação Musical está prevista como campo de experiência e, mais particularmente, como integrante na área das Linguagens, na etapa do Ensino Fundamental, é importante identificar e discutir a respeito do que tem sido investigado sobre a Educação de Jovens e Adultos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os quatro artigos que tratam da Educação Musical na EJA são das autorias de Fernandes (2005), Kebach (2009), Ribas (2009) e Rodrigues (2013).

O artigo de Fernandes (2005) investigou as aulas de Música na EJA em escolas municipais de ensino fundamental do Rio de Janeiro. O autor identificou problemas quanto às aulas de Música nas escolas do RJ, tendo uma proposta curricular inadequada; além disso, a realização das aulas se dá em horários inadequados, prejudicando o aprendizado. Por fim, a não obrigatoriedade da participação nas aulas, e a concepção ingênua de educação dos estudantes prejudicam o ensino de Música na EJA.

Os processos de aprendizagem e os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos foram investigados por Kebach (2009). Conforme a pesquisadora, é importante proporcionar ações significativas, reflexões e trocas do ponto de vista entre todos os envolvidos no processo de musicalização. Do mesmo modo, a autora sustenta que é possível ser musicalizado em qualquer idade.

As diferentes gerações e as formas de interação entre estudantes da EJA foram investigadas por Ribas (2009). A autora buscou entender os processos de aprendizagens musicais de diferentes idades, as interferências do contexto da EJA nas aprendizagens e práticas musicais, e a existência de uma coeducação musical entre os estudantes da EJA. Ribas concluiu que a Música ocupa um lugar muito importante na vida das pessoas, uma função sociopedagógica nas mais diferentes gerações. Desvela-se como um “espaço de apropriação e transmissão musical, bem como de compartilhamento e tensionamentos intergeracionais, onde a coeducação musical se gesta” (RIBAS, 2009, p. 21).

Rodrigues (2013) pesquisou sobre os saberes que norteiam a formação e a atuação de professores de Música que atendem alunos idosos. Esses saberes são tratados sob a ótica dos professores, considerando-se a importância de ouvir o idoso, de exercitar

a tolerância, de acreditar na capacidade do idoso, respeitar seus limites, elevar sua autoestima e, sobretudo, de saber exercer a paciência. A autora concluiu que a “atuação e experiência dos professores mostram a necessidade da inserção de novos saberes nas bases da formação do professor de música, de forma a habilitá-lo para uma atuação mais sólida com a clientela de pessoas idosas, nos mais diversos espaços de ensino da música” (RODRIGUES, 2013, p. 116).

Desse modo, observa-se que a EJA, a partir das pesquisas divulgadas na Revista da ABEM, tem sido tratada, porém, com menos intensidade do que poderia, considerando-se a importância desta modalidade de ensino prevista na legislação e estudada em diversas investigações em educação (BRASIL, 2017; URPIA *et al*, 2014; MOLL, 2004).

Ao analisar os dados coletados nesta pesquisa observou-se a necessidade de um olhar efetivamente voltado ao atendimento da legislação, considerando-se a EJA como modalidade de ensino, e que, assim, tem direito ao que é oferecido à Educação Básica como um todo (BRASIL, 2000).

A diversidade musical, uma das possibilidades do trabalho com o ensino de Música na escola, poderia ser um dos conteúdos a serem trabalhados na EJA (MOLL, 2004). Todavia, esta Arte não se encontra na maioria das escolas, tampouco na EJA. A redução das turmas, também, de certo modo, contribuiu para a diminuição da qualidade do que é ofertado aos jovens e adultos (URPIA *et al*, 2014; ALVES; COMERLATO; SANT’ ANNA, 2017).

No que diz respeito às questões pedagógico-musicais observa-se que, muitas vezes, há um despreparo dos professores de Música para o desenvolvimento de atividades nas turmas de EJA, o que pode remeter a problemas na própria formação inicial destes profissionais. Observa-se uma carência quanto às discussões sobre a EJA e mesmo ao entendimento desta modalidade de ensino nas propostas dos cursos de licenciatura em Música, resultando dificuldades em relação ao trato com estes estudantes, bem como em propostas inadequadas, em se tratando da faixa etária específica. Portanto, é importante que a Educação Musical, como um imbricamento entre disciplinas, possibilite o cruzamento de ideias estético-musicais e de culturas (KRAEMER, 2000). Além disso, é necessário que as atividades pedagógico-musicais sejam “colagens” de práticas e crenças, bem como seja constituída de diversos mundos musicais (JORGENSEN, 2003), tornando este saber importante para a constituição de estudantes da EJA, e contribuindo em suas vidas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou identificar e discutir sobre o que tem sido investigado em Educação Musical na EJA e divulgado nas revistas da ABEM e *Opus*, passa-se a responder aos questionamentos.

Observou-se que as publicações relativas às investigações sobre a EJA nas revistas mencionadas têm aparecido com pouca frequência. É um campo de pesquisa aberto e pertinente à Educação Musical. Em uma consulta inicial foram encontrados onze artigos, sendo cinco na Revista da ABEM e seis na Revista *Opus*. Todavia, aprofundando o olhar, constatou-se a existência de, apenas, quatro artigos, todos na Revista da ABEM, sendo nenhum artigo na Revista *Opus*.

Neste sentido, pode-se refletir sob dois pontos de vista. Um deles é que a área não tem se voltado às pesquisas sobre esta temática. Ou, que as pesquisas realizadas com este objetivo não têm sido publicadas nestas revistas. De todo o modo, entende-se a pertinência de a Educação Musical investigar a EJA, com vistas a contribuir com os processos escolares de ensino e aprendizagem musical. Há, portanto, a necessidade de haver um incremento nestas investigações por parte da área.

Como desdobramentos desta investigação pretende-se dar continuidade às buscas, tendo como foco revistas e periódicos específicos de Educação e Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Mapa da EJA no RS: Estudos sobre demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre**: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niepeeja/mapa-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-rs> . Acesso em: 10 nov. 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE n.º 11, de 10 de maio de 2000**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/333/263>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

JORGENSEN, Estelle R. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

_____. **Transforming music education**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 77-86, set. 2009. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/228/160>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

KOCH, Traugott (Apr 1996). “**Internet search services**”. (Translation of a paper given at: “Further on the way to the virtual library! Libraries are using the Internet”. Erste INETBIB-Tagung in der UB Dortmund, March 11, 1996.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Porto Alegre: **Em Pauta**. v. 11, n. 16/17, abr./nov. p. 50-73, 2000.

LEMOS JÚNIOR, W. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no **Brasil. EccoS** — Revista Científica, São Paulo: UNINOVE, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71523347005.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

MACHADO, Maria Margarida. ALVES, Mirian. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e adultos na próxima década**. In: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamirian.pdf>. 2017. Acesso em 19 dezembro de 2017.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, p.9-24, jul/dez 2004. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25388/14722>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/243/175>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, 105-118, jul.dez 2013. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/76/61>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

SITE ABEM. **Quem somos**. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp#t1>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

SITE *OPUS*. **Sobre a Opus**. Disponível em <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

URPIA, Maria de Fatima Mota *et al.* Tempo de resistir, de esperar! **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 1-2, 2017. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4403/2777>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

URPIA, Maria de Fátima Mota *et al.* Procurando por sinais, por indícios... de uma outra Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 1-7, 2014. Disponível em <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1055/726>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

REFORMULAÇÕES DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES MUNICIPAIS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Francieli Axman Tavares Duarte

Universidade Estadual do Norte do Paraná -
Campus Jacarezinho, Paraná.

<http://lattes.cnpq.br/8102530691468320>

Antonio Carlos de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná -
Campus Jacarezinho, Paraná.

<http://lattes.cnpq.br/5413158693230596>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Instituições Escolares Municipais de Cambará-Paraná. Pretendemos analisar também as contribuições e o papel dos Conselhos Escolares como instância de vivência democrática no interior das escolas, e sua função na aprovação dos PPP. A questão suscitada é: Quais os desafios que dificultam a elaboração teórico-prática de um PPP, com a participação efetiva dos educadores, inclusive com o constante processo de reformulações dos documentos que norteiam as ações da Escola? Dessa forma, o processo de pesquisa combina os seguintes procedimentos metodológicos:

análise documental da legislação educacional atual como: Base Nacional Comum Curricular (2017); Referencial Curricular do Paraná (2018); Brasil (1996), Deliberações e orientações Estaduais (2018) entre outros. As reflexões foram necessárias, a partir da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (2017) que determina os objetivos e direitos de aprendizagens dos estudantes durante cada etapa da educação básica. A normatização de uma base comum para todo país torna-se obrigatória às redes de Ensino reelaborarem seus PPP, a serem executados a partir do ano de 2020. O Referencial Curricular do Paraná (2018) segue a estrutura da BNCC, mas traz para a realidade paranaense as discussões sobre os conteúdos curriculares pertinentes ao Estado. Considerando a trajetória de cada Instituição escolar, espera-se que estes documentos da atualidade educacional provoquem um movimento de reflexão, transformação e avanços quanto às práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político-Pedagógico. Políticas educacionais. Currículo. Conselhos Escolares.

REFORMULATIONS OF POLITICAL- PEDAGOGICAL PROJECTS OF MUNICIPAL SCHOOL INSTITUTIONS

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the reformulations of the Political- Pedagogical Projects (PPP) of the Municipal School Institutions of Cambará-Paraná. We also intend to analyze, the contributions and the role of the School Councils as an instance of democratic experiences inside schools, and their role in the approval of Political_ Pedagogical Projects. The question raised is: What are the challenges that hinder the theoretical and practical elaboration of a PPP, with the effective participation of educators, including the constant process of reformulation of the documents that guide the actions of the School? Thus, the research process combines the following methodological procedures: documentary analysis of current educational legislation such as: National Common Curricular Base (2017); Paraná's Curriculum Reference (2018); Brazil (1996), Deliberations and State Guidelines (2018) among others. The reflections were necessary, based on the elaboration of the National Common Curricular Base (2017), which determines the objectives and learning rights of students during each stage of basic education. The standardization of a common base for the whole country, it is mandatory for the education networks to re-elaborate their PPP, to be carried out from the year 2020. The Paraná Curriculum Reference (2018) follows the structure of the BNCC, but brings to the Parana's reality the discussions about the curricular contents pertinent to the State. Considering the trajectory of each school Institution, it is expected that these current educational documents will provoke a movement of reflection, transformation and advances regarding pedagogical practices.

KEYWORDS: Political-Pedagogical Project. Educational policies. Curriculum. School Councils.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Instituições Escolares Municipais de Cambará- Paraná. Justifica-se a escolha do presente tema a refletir no curto prazo de tempo que os Municípios teriam de realizar suas adequações nos PPP, norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (2017) e pelo Referencial Curricular do Paraná (2018), e Orientações SEED (2019) e Deliberações Estaduais (2018)

Na prática, as elaborações dos PPP das Instituições escolares, na maioria das vezes, acontecem de forma isolada, sem a participação efetiva do conjunto da comunidade escolar, ficando sua construção sob a responsabilidade das coordenações pedagógicas e dos gestores.

Propomos entender quais os desafios que dificultam a elaboração teórico-prática de um PPP com a participação efetiva dos educadores, inclusive com o constante processo de reformulações dos documentos que norteiam as ações da Escola, tendo em vista,

por exemplo, as mudanças das características da comunidade em que a instituição está inserida, o perfil social, cultural dos alunos atendidos.

Para um melhor entendimento, o artigo está dividido em seções da seguinte maneira: Primeira seção: Será realizada uma análise dos Conselhos Escolares como instância de vivências democrática no interior das escolas, e sua função na aprovação dos PPP.

Em seguida o processo das reformulações dos PPP nas Instituições Escolares buscará refletir sobre a participação da Secretaria Municipal de Educação de Cambará no processo de reformulação do PPP das Instituições escolares, na formação teórico-metodológica das equipes escolares, assim como na mobilização do conjunto da comunidade escolar. Na segunda seção: Materiais e métodos e finalizamos com a terceira seção, que são os resultados e discussões.

21 O CONSELHO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Iniciaremos esta reflexão, apresentando o Conselho escolar como gestão democrática, e sua ação na aprovação do PPP, sendo essencial a efetivação do órgão colegiado Conselho Escolar. Entendemos que a gestão democrática está prevista nas documentações que norteiam a Educação, tais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996), o Plano Nacional da Educação (2014). E uma das instâncias fundamentais da gestão democrática são os Conselhos Escolares, caracterizados pela representação e ações conjuntas de diversos segmentos da comunidade local e comunidade escolar, onde a Instituição está inserida.

A Orientação n.º 02/2019 da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná, que estabelece a Normatização dos Conselhos Escolares, apresenta a diferença para a composição dos segmentos da comunidade escolar e comunidade local sendo: “60% a 80% de Comunidade escolar: diretor, equipe pedagógica, docentes, pais, estudantes e funcionários; 40% e 20% de Comunidade Local” (PARANÁ, 2019, p. 02). Entende-se por representantes locais os Movimentos de Bairros e Sindicatos locais, os Conselhos Tutelares, os Conselhos da Saúde, e outros. Dessa forma, os representantes são membros da comunidade escolar e da comunidade local, com direito a voz e a voto.

O Conselho Escolar é o órgão máximo de gestão para a tomada de decisões, e deve assegurar a gestão democrática das ações pedagógicas, administrativas, financeiras e disciplinares da instituição de ensino. Ele tem função deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora, consultiva e avaliativa, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico, administrativo, financeiro e disciplinar.

A Orientação 02/2019 da Secretaria de Estado do Paraná ressalta que cada Conselho Escolar terá suas normas de composição e funcionamento própria e o detalhamento de

suas funções devem constar no Regimento Escolar, assim como devem estar registradas em estatuto próprio.

A Deliberação 02/2018, do Conselho Estadual da Educação do Paraná, que trata das Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, esclarece sobre a competência do Conselho Escolar:

- I. Deliberar sobre o Regimento Escolar da respectiva Instituição de ensino;
- II. deliberar sobre o Projeto Político-pedagógico da Instituição;
- III. acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político-pedagógico;
- IV. acompanhar o desempenho das atividades da direção e coordenação pedagógica da instituição; [...]
- VII. Mediar e decidir, nos limites da legislação, sobre eventuais impasses de natureza administrativa e/ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar; (PARANÁ, 2018, p. 06)

As várias competências e atribuições do Conselho Escolar frequentemente, são desconhecidas pela comunidade escolar, e a escola, que tem autonomia para decidir sobre inúmeras situações por meio deste órgão, fica, muitas vezes, dependente e restrita às discussões e deliberações dos gestores.

Os membros que compõem os Conselhos Escolares são convocados a participar da gestão da escola, a auxiliar no gerenciamento do dinheiro da Instituição, a dar sugestões na elaboração e revisão da Proposta Pedagógica, a discutir sobre o Projeto Político-Pedagógico, a participar das questões administrativas. Mas, na prática, os Conselhos, como órgãos deliberativos, normalmente ficam centrados apenas em questões burocráticas e não na participação efetiva da vida da escola.

A referida Deliberação 02/2018, do Conselho Estadual da Educação do Paraná, ressalta que a “mantenedora deve criar condições para a formação continuada dos integrantes do Conselho Escolar, no decorrer do 1º ano de vigência de seus mandatos” (PARANÁ, 2018, p. 06). A não participação de Conselheiro na formação propiciada pode ensejar a perda de mandato. Daí a necessidade de enfrentar os diversos desafios no processo de formação dos Conselheiros.

Outro grande desafio é cultural, pois a vida social e a tradição escolar brasileira, não são marcadas pela participação direta da comunidade escolar e local na decisão da vida pedagógica e financeira da escola. Essa ausência de uma vivência democrática produz uma reação das pessoas que, quando são convidadas a participar, argumentam que não têm tempo para participar ou perguntam o que vão ganhar com sua entrada no Conselho Escolar. (VASCONCELOS & SOARES, 2013, p. 38)

Portanto, é essencial, para a gestão democrática da escola, o fortalecimento dos Conselhos escolares e, para isso, a necessidade de formação dos seus membros, no

sentido de aquisição dos conhecimentos técnicos, procedimentais, legais, políticos, para o efetivo exercício de sua função na gestão escolar. E que tais conhecimentos estejam intimamente relacionados à presença, à vivência na realidade da escola. E uma importante função do Conselho Escolar é a elaboração, implementação e acompanhamento do PPP.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que define o rumo, os objetivos, os processos pedagógicos e administrativos nas Instituições escolares, para cumprir os princípios, direitos e orientações fundamentais da educação. Dentre estes princípios, conforme Deliberação Nº 02/2018, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, estão “a garantia da gestão democrática na instituição de ensino; respeito e autonomia pedagógica dos profissionais da educação na execução do PPP” (PARANÁ, 2018, p. 07).

Tal deliberação também ressalta que os PPP devem ser revisados a cada cinco anos, mas que podem ser atualizados a qualquer tempo, quando necessário. Outro dado importante é que os Municípios estão com mais autonomia nas análises dos PPP das Instituições Municipais, passando somente posteriormente pela apreciação do Núcleo Regional de Educação (NRE).

O PPP das instituições municipais, aprovado pelo Conselho Escolar, deverá ser analisado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, para que seja emitida Declaração de Legalidade. O PPP e a Declaração deverão ser submetidos à apreciação do NRE para a emissão do Parecer de Legalidade. Por fim, caberá à SME emitir o Ato de Homologação do PPP. (PARANÁ, 2018, p. 03)

Assim, um dos princípios fundamentais tanto na elaboração quanto na implementação de políticas educacionais é a gestão democrática local, envolvendo as Secretarias Municipais e o conjunto da comunidade escola. Que tal princípio, com a participação, autonomia, de toda a comunidade escolar, descentraliza o processo pedagógico e propicia a implantação de um sistema próprio de ensino, com suas propostas curriculares (BRASIL, 1996). Daí, a constante necessidade de acompanhamento e reconstrução dos PPC.

Sua reformulação exige empenho e dedicação destes profissionais que no dia a dia em sala de aula detectam as dificuldades dos alunos e que ao mesmo tempo necessitam se mostrar dispostos a inovar, atualizar seus conhecimentos levando em consideração os acontecimentos globais, regionais e locais que precisam ser entendidos pelos educandos por se refletirem em seu cotidiano. Este momento de reconstrução é a oportunidade de toda a equipe pedagógica e demais funcionários que observam o processo de ensino de perto, demonstrarem suas inquietações, sugerirem mudanças, estratégias e ações capazes de melhorar não apenas a gestão da instituição, mas todo o trabalho realizado em prol da aprendizagem. (DORNELES & FERREIRA, 2010, p. 07)

Porém, na prática, pela necessidade de instrumentalizar um documento que tem que ser, normalmente, construído em curto prazo de tempo para abertura e reconhecimento de uma Instituição de Ensino, ainda é muito comum que apenas os gestores participam e determinam este processo, o que contribui ainda mais para que a elaboração, implementação do PPP continue sendo um instrumento formal, legal e burocrático, em detrimento de sua essência pedagógica, política, produto da participação efetiva,

democrática, da comunidade escolar.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

O processo desta pesquisa, ainda em andamento, combina os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental da legislação educacional atual, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2018), a Deliberação N° 02/2018, do Conselho Estadual de Educação (CEE), e da Instrução Normativa Conjunta N° 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED do Paraná. Esta pesquisa se fundamenta, ainda, no acompanhamento do processo de formação específico de professores e gestores de cinco Escolas e cinco Centros de Educação Infantil do Município de Cambará, através dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do referido município, em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho (PR), para o estudo dos documentos acima nominados.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos os resultados e discussão, levando em conta as relações quantitativas e qualitativas no processo de reformulações atuais dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Instituições Escolares do município de Cambará (PR). Os dados quantitativos se referem aos momentos de formação dos professores e gestores da rede municipal de Cambará, de estudos, debates, da atual legislação educacional nacional e estadual sobre os fundamentos e procedimentos na elaboração dos PPP.

Foram seis momentos fundamentais de formação. 1.º) Efetivação dos Conselhos Escolares que algumas escolas não possuíam; 2) Seleção dos Conteúdos a serem estudados: Deliberação 02/2018; Instrução Normativa 05/2019; BNCC (2017) e Referencial Curricular do Paraná (2018). 2.º) Organização de Grupos de estudos: 32 horas de estudos teóricos. 3.º) Construção em conjunto de algumas concepções que norteariam os PPP. 4.º) Entrega de um esboço como sugestão para a Construção dos PPP. 5.º) Construção dos PPP pelas Instituições escolares junto com sua comunidade escolar e local;

No que se refere à normatização dos Conselhos Escolares, algumas Instituições de Ensino do Município de Cambará, em específico a Educação Infantil, não possuíam Conselhos Escolares efetivados. Partindo dos estudos dos documentos pela equipe escolar, os Conselhos foram instituídos e homologados, baseados nas Orientações 02/2019 que normatiza os Conselhos.

As políticas públicas educacionais asseguram a gestão democrática, mas, ainda é um grande desafio a efetiva participação e vivência do conjunto da comunidade na realidade escolar. Daí, a necessidade de formação contínua dos Conselheiros, no

sentido de adquirem conhecimento sobre o seu papel e sua importância no processo de formulações, acompanhamento de ações da vida escolar.

Na construção dos PPP, foram considerados os fundamentos e as orientações do Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018), especificamente os conteúdos curriculares da Educação Infantil e Anos Iniciais. E uma das questões importantes de tais documentos é que os conteúdos curriculares podem ser distribuídos por período bimestral ou trimestral, necessitando serem adaptados com a realidade da escola.

A questão suscitada nesta divisão, do que deve ser ensinado em cada período, facilita ou engessa a elaboração do PPP e a autonomia dos professores? E sobre a questão da autônoma escolar, sempre é necessário lembrar: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica”. (BRASIL, 1996, p. 07).

Quanto às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (2017), percebeu-se que os objetivos de aprendizagens e direitos “comuns”, em Nível Nacional, é algo que deverá ser analisado e compreendido com o tempo, com a implementação efetiva da BNCC, visto que cada região do Brasil tem suas especificidades e, que, ainda é cedo para apresentar um resultado concreto, sobre este “comum a todos”. Se, no momento, as Instituições escolares estão preocupadas com as reformulações do seu PPP, por serem exigências legais, com prazos a serem cumpridos, e na prática há resistência da participação de um todo, ora por falta de interesse, ora por falta de conhecimentos, outros por excesso de atribuições. Dessa forma, a sua implementação efetiva precisa ser acompanhada pelo conjunto da comunidade escolar, vencendo esses desafios.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidades das reformulações dos PPP, a partir das exigências legais, a Secretaria Municipal e as Instituições escolares passaram por diversos desafios, dentre os quais o conhecimento da legislação vigente, a mobilização do conjunto da comunidade escolar, gestores, educadores, estudantes, pais, etc.

As exigências não somente dos documentos legais, mas também do conhecimento das questões que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem, com a conjuntura política, econômica, social, nos níveis nacional, estadual, municipal, assim como as especificidades da Instituição escolar local, como a situação social, psicológica, econômica, a configuração familiar, cultural, e os desafios de compreender os processos de desenvolvimento das crianças, o que são as “competências” do ser humano, em geral, e nas suas experiências específicas.

Assim, além do necessário conhecimento de tais questões, ou para que haja tal conhecimento, a necessidade de envolvimento do conjunto da comunidade escolar, de forma participativa, autônoma, democrática, tanto na elaboração quanto na implementação

dos PPP e aberto para a possível necessidade de alterações dos PPP, conforme requerem os momentos históricos do movimento da sociedade.

Enfim, considerando o desafio da trajetória de cada etapa trilhada, espera-se que este processo continue dinamizando o movimento de reflexão, ação, propiciando o desenvolvimento das práticas pedagógicas e sua finalidade fundamental, a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28/10/2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28/10/2019.

_____. Lei Nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 de maio de 2020

DORNELES C. B. & FERREIRA I. C. **Projeto Político Pedagógico**: Um desafio a ser alcançado. In: O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense. Volume 1. Governo Estado do Paraná. Curitiba: imprensa Oficial, 2010.

PARANÁ. **Deliberação 02/2018**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_02_18.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. (2018). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2019.

PARANÁ. **Instrução Normativa 05/2019**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao_052019_deducdpgeseed.pdf. Acesso em 28/10/2019.

PARANÁ. Orientações nº 02, de 17 de julho de 2019. **Normatização dos Conselhos Escolares**: Conselho Estadual De Educação. Curitiba, PR: Imprensa Oficial, 2019.

BARBOSA, JÚNIOR. W. P. Um currículo para o cotidiano. In: VASCONCELOS, F. H. L; SOARES, S. P. L. et all. (Org.) **Conselho escolar**: processos, mobilização, formação e tecnologia. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do Comportamento 180, 187

Anos Iniciais 167, 168, 178, 203

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 25, 27, 34, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 60, 66, 69, 71, 73, 75, 78, 82, 85, 90, 98, 99, 100, 117, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 136, 138, 140, 141, 145, 146, 148, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 191, 193, 195, 201, 203

Autoria 32, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 171

B

BNCC 18, 108, 110, 112, 114, 116, 117, 119, 121, 142, 143, 197, 198, 202, 203, 204

C

Cartográfica escolar 116

Ciências Humanas 116, 117, 118, 119, 192

Colorir 180, 181, 182, 185, 186

Conselhos Escolares 197, 199, 200, 202, 204

Contextualização 2, 31, 52, 116

Conto 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34

Criança 7, 8, 9, 11, 12, 13, 47, 50, 52, 53, 55, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 114, 119, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 157, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 180, 182, 183, 184

Cultura 1, 2, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 27, 29, 38, 39, 40, 44, 47, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 80, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 92, 100, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 132, 148, 149, 151, 154, 155, 158, 159, 161, 170, 171, 182, 192, 202, 204, 205

Currículo 10, 19, 20, 23, 25, 27, 30, 90, 91, 129, 131, 141, 153, 155, 197, 204

D

Desenho Infantil 133, 137

Docência 17, 18, 20, 22, 23, 205

E

Educação 2, 10, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 36, 38, 44, 45, 47, 55, 56, 67, 69, 70, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 115, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 135,

136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 176, 178, 179, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

Educação de Jovens e Adultos 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196

Educação Escolar Indígena 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92

Educação Infantil 17, 18, 23, 45, 47, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 115, 117, 133, 134, 137, 138, 139, 141, 147, 160, 162, 202, 203

Educação Musical 139, 146, 147, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Ensino e pesquisa 24

Ensino Fundamental 1, 2, 10, 14, 15, 16, 57, 58, 61, 67, 94, 96, 116, 117, 118, 167, 168, 173, 178, 192, 193

Escola São João do Tauape 94, 95, 96

Escrita 29, 30, 37, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 135, 150, 153

Etnogeografia 78, 91

F

Formação 3, 12, 13, 17, 18, 20, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 34, 38, 42, 45, 50, 55, 56, 59, 60, 67, 73, 76, 80, 90, 91, 96, 100, 103, 107, 117, 124, 125, 128, 131, 132, 139, 140, 157, 164, 169, 170, 191, 193, 194, 199, 200, 202, 204, 205

formação de leitor 50

Formação de Leitor 45

G

Grêmios Estudantis 122, 123, 127, 129

I

Identidade 24, 29, 30, 69, 72, 73, 76, 78, 88, 90, 91, 92, 110, 147, 163, 169, 172

Igreja Católica 52, 94, 95

Indisciplina 51, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 158, 159

Infância 3, 46, 47, 77, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 147, 151, 153, 164, 165, 170

Interculturalidade 78, 82, 83, 148

Interdisciplinaridade 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 69, 70, 72, 73, 77

J

Jovens 29, 69, 72, 73, 74, 76, 91, 124, 129, 136, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

L

Leitura 21, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 67, 78, 100, 104, 129, 130, 138, 144, 153, 191

Ludicidade 148, 205

M

Meio Ambiente 19, 106, 107, 109, 111, 114, 116, 134, 176

Miriti 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Montessori 139, 140, 143, 144, 147

Multiletramentos 57, 59, 61, 67

Música 32, 41, 72, 75, 86, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 155, 158, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Música na EJA 188, 190, 193

P

Políticas educacionais 86, 197, 201

Práticas de linguagem 57

Práticas Pedagógicas 1, 11, 12, 13, 14, 20, 27, 81, 82, 126, 148, 165, 197, 204

Projeto Político-Pedagógico 197, 199, 200

R

Reciclagem 106, 107, 109, 110

Relacionamentos interpessoais 167, 168, 170

Responsividade 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67

S

Sequência 71, 83, 143, 180, 181, 183, 184, 185, 186

Sistema educacional Chinês 148, 161

T

Tapete vermelho 36, 37

Tapete Vermelho 36, 37, 40, 44

Texto literário 24, 25

Tribos Urbanas 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76

U

Universo Imaginário 133, 135, 137

V

Varição linguística 36, 44, 75

W

Web rádio 122, 124, 126, 127, 128, 129

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

8

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

8

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora

Ano 2020