

Cultura
Acadêmica



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010 VOLUME 3 - METODOLOGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pro-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010

**VOLUME 3 – METODOLOGIAS DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp 

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd 

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

**ARTIGOS DOS PROJETOS
REALIZADOS EM 2010**

**VOLUME 3 – METODOLOGIAS DE ENSINO,
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO**

ORGANIZADORES

**SHEILA ZAMBELLO DE PINHO
JOSÉ BRÁS BARRETO DE OLIVEIRA**

São Paulo

2012

Ficha Técnica

2012 @ Cultura Acadêmica Editora

Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

N964	<p>Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos 2010 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012</p> <p>Requisitos do sistema : Adobe Acrobat Reader Modo de acesso : World Wide Web Disponível em : http://www.unesp.br/prograd Conteúdo : v.3. – Metodologias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação ISBN 978-85-7983-321-2</p> <p>1. Educação – Projetos – Unesp. 2. Ensino – Aprendizagem – Avaliação. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.816</p>
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

Vários autores.

Bibliografia.

Editoração Eletrônica:

Info ABR

Projeto Gráfico

Liliam Lungarezi

Capa:

Andrea Yanaguita

Artigos originais dos autores

Apoio:

Coordenadores dos Núcleos de Ensino da Unesp

Fomentos:

Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Pró-Reitoria de Graduação – Reitoria

Conselho Editorial das Publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto	IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)
Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa	FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)
Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	FCL/Câmpus de Araraquara
Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes	FC/Câmpus de Bauru
Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani	IB/Câmpus de Botucatu
Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca	FCHS/Câmpus de Franca
Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida	FE/Câmpus de Guaratinguetá
Prof. Dr. Mario Susumo Haga	FE/Câmpus de Ilha Solteira
Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto	FCAV/Câmpus de Jaboticabal
Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	FFC/Câmpus de Marília
Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello	Ourinhos/Câmpus Experimental
Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito	FCT/Câmpus de Presidente Prudente
Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira	IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto
Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	IA/Câmpus de São Paulo
Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira	Pró-Reitoria de Graduação/RUNESP

Dirigentes da Unesp

Vice-Reitor no exercício da Reitoria	Julio Cezar Durigan
Pró-Reitora de Graduação	Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Pós-Graduação	Marilza Vieira Cunha Rudge
Pró-Reitora de Pesquisa	Maria José Soares Mendes Giannini
Pró-Reitora de Extensão Universitária	Maria Amélia Máximo de Araújo
Pró-Reitor de Administração	Ricardo Samih Georges Abi Rached
Secretária Geral	Maria Dalva Silva Pagotto
Chefe de Gabinete	Carlos Antonio Gamero

dirigentes

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora	Sheila Zambello de Pinho
Secretária	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão
Assessoria	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
Técnica	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari
Estagiários	Philippe Costa Silva Thais Bernardes Slomp

Livro Eletrônico Institucional

As normas para publicação dos artigos resultantes dos projetos realizados por docentes e discentes da Unesp, em parceria com a rede pública de ensino (municipal ou estadual) do estado de São Paulo, em atendimento ao programa dos núcleos de ensino da unesp, são divulgadas anualmente aos docentes desta instituição.

Licença:

É permitida a reprodução do material escrito nesta Publicação com a devida indicação da fonte e autoria.



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Pró-Reitoria de Graduação -2012



Apresentação

A formação de professores para a educação básica constitui missão especial da Unesp que destina aproximadamente um terço de suas vagas da graduação para os cursos de licenciatura. Estes cursos atendem as diferentes áreas e níveis de conhecimento e estão geograficamente distribuídos por quase todo Estado de São Paulo.

São inúmeros os desafios neste campo de formação e atuação profissional, que inclui necessariamente a melhoria da qualidade da educação básica oferecida às crianças e jovens paulistas. Embora houve avanços significativos relacionados ao atendimento da clientela no ensino fundamental, quase totalmente universalizado, persiste a baixa qualidade e o acesso aos demais níveis de ensino ainda é insuficiente.

A Unesp, por meio dos projetos do Programa Núcleos de Ensino, iniciado em 1987, oferece aos estudantes e docentes espaço propício para vivenciar a realidade da escola pública, qualificando as práticas pedagógicas e colhendo importantes elementos para o aperfeiçoamento dos respectivos cursos. Também, por meio da parceria com a Universidade as escolas públicas podem acessar variados instrumentos que podem complementar e facilitar o complexo trabalho de educar as crianças e jovens.

O Livro Eletrônico publicado anualmente com textos produzidos a partir dos projetos desenvolvidos adquiriu tamanho expressivo como conseqüência do crescimento do Programa. Em 2012 foi constituído Conselho Editorial para avaliar e propor melhorias nas publicações dos Núcleos. Uma inovação adotada foi transformar o Livro numa Coletânea composta de 7 volumes, cada um relacionado a um eixo temático.

A presente Coletânea é resultado dos projetos desenvolvidos no ano de 2010 e este Volume 3 trata das *Metodologias de Ensino, Aprendizagem e Avaliação*. Temos a expectativa de que o novo formato facilite o acesso dos leitores aos relevantes conteúdos gerados pelo trabalho dos docentes e discentes da Universidade e professores das escolas públicas parceiras.

Profa. Dra. Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira
Assessor da Pró-Reitoria de Graduação

APRESENTAÇÃO	15
A LEITURA COMO FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL: COMPREENSÃO E ANÁLISE DE TEXTOS/CONTOS	
Rosane Gazolla Alves Feitosa, Talita Alexandra Caldeira de Freitas	21
MÚSICA: UMA FERRAMENTA PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA	
Célia Maria David, Gustavo Henrique Godoy Fagundes, André Alves Januário.....	35
A CIDADE E A EXPERIÊNCIA DISCENTE ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA	
Márcia Pereira da Silva, Tiago Martins dos Santos, Junior Carlos Henrique Santos Lima.....	47
ENSINO DE CANTIGAS DE RODA PARA CRIANÇAS DA 3A SÉRIE DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Anajá Souza Santos, Naila Ingrid Chaves Franklin, Nayara Albino Gonçalves, Vânia de Fátima Martino.....	59
TRABALHANDO COM CIÊNCIAS: ELABORAÇÃO DE AULAS PRÁTICAS EM GEOCIÊNCIAS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Carolina Buso Dornfeld, Kátia Luciene Maltoni, Maria Fernanda Pelarin, Mirian Oliveira Santos, Natalia Pires Menezes, Raissa Mazarelli.....	71
ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS COM O TEMA ENERGIAS RENOVÁVEIS PARA UTILIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II	
Carolina Buso Dornfeld, Dionízio Paschoareli Junior, Pâmela Buzanello Figueiredo, Danitielle Cineli Simonato, Gilberto Dias de Alkimin, Maristela Domingues	85
TELESCÓPIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE FÍSICA E ASTRONOMIA	
Thalita Antoniassi Canassa, Cláudio Luiz Carvalho.....	105
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM CONCEITOS QUÍMICOS	
Maria Angela de Moraes Cordeiro, Juliana Pinheiro de Matos.....	115

ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: BRINCADEIRAS E BRINQUEDOTECAS Elieuzza Aparecida de Lima, Rita de Cássia Vieira Martins, Érica Lumi Orimoto, Amanda Valiengo, Aline Escobar Magalhães Ribeiro, Ana Laura Ribeiro da Silva, Rosane Michelli de Castro.....	129
PRÁTICAS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Martins, S. E. S. O., Giroto, C. R. M.; Leite, L.P, Silva, A. N. F.....	145
O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA SOCIAL DO ALUNO Márcia Cristina de Oliveira Mello, Noemia Ramos Vieira.....	169
A POTENCIALIDADE DAS HISTÓRIAS E OO TEATRO DE SOMBRAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL Fátima Ap. Dias Gomes Marin, Talita Graciara de Freitas, Laiz Mariana Rosa Premuli, Valéria Santos da Silva.....	181
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO CAMINHOS Márcia Regina Canhoto de Lima, José Milton de Lima, Amanda Pires Chaves, Cristiane Maria Zambelli, Geise Mara Souza da Silva, Janaina Hellen Lima Santos, Sabrina de Melo Correia da Silva, Thais Negrizolli Lemes, Tony Aparecido Moreira.....	193
QUIMIATIVIDADE: O SHOW DE QUÍMICA INTERATIVO COMO MOTIVADOR DO INTERESSE CIENTÍFICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE PAULISTA Flávia F. Santos, Talita P. Medeiros, Júlio C. Silva, Wesley B. S. Machini, Danielle C. Santos, Patrícia M. Seraphim, Marcos F. S. Teixeira.....	215
A COMPREENSÃO LEITORA: UMA EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA Marcela Coladello, Tatiane Portela Vinhal, Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza	227

LEITURA, LETRAMENTO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE TEXTOS:
AS VIAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Kelly Cristina Costa Martins, Mayara dos Santos Araújo, Sônia Maria Coelho,
Renata Junqueira Souza.....239

LER, BRINCAR E APRENDER: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
DE ITALIANO A PARTIR DE CLÁSSICOS DA LITERATURA
INFANTIL

Marilei Amadeu Sabino, Araguaia S. de Souza Roque255

EXPERIMENTOS QUÍMICOS PARA MELHOR DESENVOLVIMENTO
NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE
SÃO PAULO

Lídia Maria de Almeida Plicas, Priscila Aparecida Casciatori.....269

A Leitura Como Fator de Inclusão Social: Compreensão e Análise de Textos/Contos

Rosane Gazolla Alves FEITOSA¹

Talita Alexandra Caldeira de FREITAS²

Resumo: É por meio da fantasia que a criança começa a compreender o mundo ao seu redor. Tal fantasia é despertada por meio da leitura e aos poucos realidade e fantasia vão se mesclando no cotidiano do aluno. Nos dias atuais, muitas crianças, não se interessam pela leitura de textos literários, atividade que, para algumas, configura-se em uma atividade solitária, difícil e quase sempre vinculada a uma imposição escolar representada pela avaliação. O projeto tem como objetivo a realização de atividades com alunos do 6º série da E.E Profª Lurdes Pereira (Assis/SP), atividades estas que consistem na apresentação de contos infanto-juvenis com a finalidade de incentivá-los a, descomprometidamente, despertar o prazer pelo ato de ler. À medida que os contos são lidos em sala de aula, a literatura torna-se um instrumento de mediação entre a fantasia e a realidade, tornando-se um procedimento amistoso e não uma exigência, possibilitando que os resultados atinjam os objetivos propostos _ fazer da leitura um fator de inclusão social por meio da compreensão e análise de textos/ contos, à medida em que os alunos entram em contato com a leitura de maneira prazerosa.

Palavras-chave: conto; leitura; inclusão social; ensino fundamental; análise de texto.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo descrever e comentar as etapas do projeto “A leitura como fator de inclusão social: compreensão e análise de textos por meio do conto” realizado no ano de 2010, na escola “E. E. Profª Lourdes Pereira”, em Assis/SP, cuja finalidade é a leitura de contos para alunos do Ensino Fundamental das 6º e 7º séries, de forma a apresentar aos alunos a leitura como algo prazeroso e não meramente obrigatório, para que eles possam, assim, adentrar as narrativas consagradas pela literatura.

A leitura sempre foi fator preocupante nas escolas de todo país, desde as mais tenras idades até o final dos ciclos de estudo. Observa-se, de um modo geral, que os alunos não

1 Docente do Departamento de Literatura - Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/ Assis; e-mail: feitosarlc@uol.com.br

2 Graduanda em Letras – Faculdades de Ciências e Letras – UNESP- Campus Assis.

correspondem às expectativas dos professores quando o assunto é a leitura de textos em geral e, especificamente, dos didáticos.

A realização de leitura obrigatória nos primeiros anos do Ensino Fundamental provoca no aluno uma resistência, por não conseguir enxergar prazer no ato de ler, considerando tal prática como algo imposto. Dificilmente consegue-se desvincular essa idéia do imaginário da maioria dos alunos, e estes, provavelmente, passarão toda sua vida escolar tentando adaptar-se a esse hábito. Uma vez que se encara a leitura como algo imposto, existe a possibilidade de esta se tornar automática, sendo levada para os anos seguintes como reprodução do modelo já aprendido, gerando assim, meros reprodutores de saberes e não alunos capazes de desenvolver um senso crítico aguçado a respeito das diferentes realidades que os cercam.

O livro, bem mais do que uma obra literária em si, desempenha um papel de mediador entre o leitor e o mundo que o cerca, adquirindo assim, um caráter de humanização. Como afirma Antonio Candido (1995), toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído, que tem grande poder de humanização. A leitura ajuda no exercício de reflexão ante a sociedade em que o indivíduo está inserido, na aquisição de saberes e na sensibilização para com o próximo. Assim, ela funciona como um importante elemento de socialização. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade, e ao semelhante.” (CANDIDO, 1995, p. 249)

Acerca da espécie narrativa a ser estudada, escolhemos o conto por ser um gênero textual que possui determinadas características básicas, tais como, ser mais curto, ter poucas descrições, além de ter uma linguagem mais viável para a criança, possibilitando, assim, o melhor entendimento do conteúdo abordado. Tendo por base que a criança precisa desenvolver atividades cognitivas para apreender e aprender coisas novas (PIAGET, 1976), levamos isto em conta e consideramos importante que ela seja estimulada para a prática da leitura desde cedo.

Por meio do contato com a leitura, todo o universo cognitivo da criança muda, pois acontece a integração desta com a palavra escrita, o que acaba por aumentar visivelmente sua capacidade de verbalização e compreensão das palavras (ZILBERMAN, 1998).

A fase mais propícia para o trabalho de leitura com crianças é na faixa etária de 9 a 12 anos, pois é nessa fase que o aluno passa a compreender e interpretar as idéias do texto, utilizando conceitos mais amplos de tempo e causa e podendo avançar para textos mais complexos (PIAGET, 1976).

Contudo, para se formar um bom leitor é preciso que a criança desenvolva a habilidade de decodificar símbolos e signos próprios do universo literário: “A obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, dando-se a interpretação sempre de um modo novo, pelas possibilidades de combinações de signos.” (AGUIAR, 2001, p. 249).

Somente a partir da implantação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)³ a educação passa finalmente a ser vista como um direito do homem e o Estado têm por obrigação assegurar sua implantação nas escolas, nesse âmbito a leitura ganha novos significados, visto que o livro, além de instrumento educacional, é um instrumento de ligação entre o homem e outras culturas. No decorrer da história, a leitura já ultrapassara os muros escolares, todavia somente quando assumiu seu caráter educacional e a obrigatoriedade de sua prática nos bancos escolares, seu lado tedioso e “sem sentido” aparece.

Sendo assim o presente trabalho se justifica pela necessidade de incentivar a leitura em séries iniciais por se tratar de uma idade alvo e de transição para a aprendizagem, uma vez que, com as novas tecnologias tudo passa a ser mais atrativo para as crianças do que o ato de ler. Todavia, tais recursos se tornam uma faca de dois gumes para os alunos, pois podem tanto aproximá-los das obras literárias através das adaptações visuais, tais como cinema e televisão, como afastá-los, tendo em vista que o ato de ler um livro demanda muito mais tempo do que assistir um filme, e a preferência quase sempre recai sobre o segundo.

Justificativa - Fazendo e Aprendendo

O projeto “A leitura como fator de inclusão social: compreensão e análise de textos por meio do conto”, como já mencionado, tem por objetivo mostrar como a leitura pode ser extremamente divertida e, ao mesmo tempo, auxiliar nas atividades de interpretação textual.

A leitura não é vista, pela presente proposta, como um momento leitor/texto totalmente desvinculado do cotidiano, mas sim como uma prática que está inserida diariamente nas atividades humanas e tem relação direta com as escolhas realizadas cotidianamente pelas pessoas. É também uma forma de inclusão social, na medida em que ela mescla o plano do ilusório, decorrente das histórias lidas, com a realidade em que o aluno está inserido. Trata-se, pois, de um atar de duas pontas, um extremo é o que a criança vivencia e o outro aquele que ela gostaria de vivenciar e nem sempre tem a possibilidade de realizá-lo realizar.

3 Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Falar de leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e a utilização de determinados escritos, em determinada época. [...] E falar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento do sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber. (MAGNANI, 1989, p. 29).

Objetivos do Projeto

Sendo assim, os objetivos do projeto foram organizados da seguinte maneira:

- Desvincular a leitura do conceito pré-estabelecido pelos alunos de que ler é algo entediante e sem nenhum prazer ou diversão;
- Desmitificar a idéia de que o texto só pode ser lido por um viés;
- Mostrar que o texto pode sim ser manipulado pelo seu leitor;
- Discutir os elementos do conto, tais como: tema, personagens, espaço, etc.;
- Proporcionar aos alunos uma real interação com o texto para que possam, de fato, se apropriarem da leitura feita em sala;
- Apresentar as estruturas textuais para que o aluno possa assimilar estratégias pessoais para uma leitura mais satisfatória do conto.

Segundo Liberato (2001), toda prática literária precisa vir embasada por conhecimentos prévios que o aluno traz consigo e diz respeito a suas vivências diárias. É desconsiderando tais conhecimentos que o educador se distancia de uma prática pedagógica que leve em conta a individualidade dos seus alunos.

A leitura dos contos como fator de inclusão social dar-se-á pela necessidade de ilusão que a criança precisa para construção de um mundo paralelo de fantasias que lhe permitirá desenvolver a capacidade de criar, de se colocar em diversas situações, de pensar amplamente sobre as mais variadas coisas, além de vivenciar intelectualmente situações inusitadas que não fazem parte do cotidiano dela. Pode-se dizer que a ilusão faz parte do desenvolvimento cognitivo da criança e alimenta a produção de idéias e sentidos que todos possuem, do lúdico como válvula de escape da realidade maçante que o aluno têm no seu dia a dia e que todos possuem, do lúdico como válvula de escape da realidade maçante que o aluno têm no seu dia a dia.

Da possibilidade de criar uma realidade paralela com aquela já existente, um novo olhar surge para mostrar a essas crianças que a leitura pode ser muito mais do que um momento de ensino/aprendizagem, transcendendo para o campo da diversão e do prazer.

A estagiária, que desenvolve as atividades com os alunos”, passa então a ser um instrumento de mediação entre os contos e os alunos, a fim de aperfeiçoar a aprendizagem destes e proporcionar-lhes novas experiências literárias.

Fundamentação Teórica: O Conto Infanto-Juvenil

A literatura infanto-juvenil nasce como uma modalidade tardia, surgindo em um momento em que a infância ganha importância e quando passa a ser olhada como a idade alvo da formação do homem. Com a preocupação em se formar cidadãos letrados, são desenvolvidas matérias pedagógicas para tal função e, entre elas, o texto literário, que se converteu em livro escolar.

O livro infantil surge então como um veículo para valores sociais a serem repassados e que mimetiza a postura autoritária dos mais velhos. Existe então a preocupação em se fazer uma nova adequação a esse leitor, um repensar a literatura infanto-juvenil não mais como um gênero menor, mas como obra que a criança lê, [enfocados] enfocada a partir da capacidade de compreensão do leitor. Tendo em vista que é por intermédio da leitura, especificamente de contos durante o desenvolvimento do projeto que o aluno desenvolve uma visão mais ampla do mundo, auxiliando assim, na organização e no relacionamento entre as partes: aluno e sociedade.

O conto infanto-juvenil é constituído de uma estrutura simples (situação inicial-conflito-solução-situação final), predominando a ação, a apresentação direta das personagens, diálogos ágeis e textos enxutos que deixam muitos espaços em branco a serem preenchidos pelo imaginário de leitor. Outra característica do conto infanto-juvenil é a relação que este estabelece com os contos orais: o ouvir e contar histórias, permitindo assim um desenvolvimento da memória e o despertar da atenção. Criando assim novas perspectivas de mundo, uma vez que contar é recriar a realidade, estimulando o lado lúdico da criança.

Metodologia

As atividades foram realizadas como relatadas a seguir. Primeiramente, há uma apresentação das idéias e dos objetivos do trabalho aos alunos da sala. Após a escolha do conto, que não envolve a participação dos alunos, este foi escolhido pela graduanda frente as possibilidades existentes na literatura para a idade trabalhada, foram realizadas a leitura pelos alunos e a discussão dos mesmos em sala e, em seguida, o preenchimento da ficha de

leitura e confecção de cartazes com o intuito de detalhar e dramatizar as histórias abordadas. É importante ressaltar que tanto a universidade quanto a escola possuem um vasto acervo de material que servem como suporte para o trabalho realizado. A universidade por sua vez oferece congressos, seminários e simpósios para a atualização da graduanda.

A seguir a graduanda fará a leitura em voz alta para que todos a acompanhem com as devidas cópias em mãos, realizando, assim, uma leitura e interpretação própria. Depois da realização da leitura, será iniciada uma discussão acerca dos elementos da narrativa do conto apresentado (personagem, ação, tempo, espaço, foco narrativo, discurso, mensagem). Tal discussão se torna de suma importância para que os alunos possam interagir e compartilhar da experiência e interpretação do texto.

As atividades do projeto foram realizadas, semanalmente, durante dois dias, tendo em vista que o projeto atendia a todos os alunos da 6^o série, isto é, três salas. Em um dia o desenvolvimento era com a turma A e B durante uma hora respectivamente; e no outro com a turma C com a duração de uma hora também. Os contos eram apresentados obedecendo a um cronograma, de modo que determinada história chegasse às três turmas durante a mesma semana, gerando assim um entrosamento e aproximação entre as salas, abrindo a possibilidade de diálogo entre eles e estimulando a criatividade ao exporem suas idéias a respeito do conto lido.

A organização da sala onde os encontros literários eram desenvolvidos se alternava, ora as carteiras eram colocadas em círculos, ora permaneciam na disposição tradicional das carteiras.

A leitura dos contos era realizada de pausadamente, sempre buscando a participação das crianças, fazendo questionamentos sobre as impressões sobre a capa do livro, as ilustrações, aguçando a curiosidade sobre o possível desfecho da história, suscitando nos alunos grande euforia na possibilidade de adivinhação.

Outro recurso utilizado no desenvolvimento do trabalho foi a contextualização dos contos com algum meio de comunicação, tais como: cinema, música e desenhos animados, elementos midiáticos mais próximos da realidade do aluno. Tal prática ajudou na assimilação das narrativas. Os alunos eram sempre instigados a ver como determinada história poderia ser contada em outra linguagem_ um filme, por exemplo, ou ainda se alguma das fábulas já havia sido reproduzida em desenhos animados; caso já houvesse, se ela estava de acordo com o que eles imaginavam.

Utilizando-se de tais perguntas era possível aproximar ainda mais a leitura da realidade do aluno, fazendo com que o hábito de ler se desvinculasse do caráter didático pré-estabelecido na escola e adquirisse uma vertente mais interativa e prazerosa.

Conforme a leitura era realizada, eram apresentados aos alunos conceitos de personagem, espaço, narração, narrativa, narrador, figuras de linguagem e intertextualidade. Depois das leituras, os alunos eram convidados a discutir com os colegas suas opiniões.

O material de apoio usado durante a leitura dos contos foi fichas de leitura que eram confeccionadas, individualmente, para que cada aluno pudesse apresentar sua opinião sem receio. As fichas eram utilizadas não somente para a verificação da leitura, mas também para um acompanhamento das interpretações que os alunos estavam fazendo destas leituras e de que modo estes eram influenciados pelo texto.

Após as perguntas de compreensão de texto realizadas oralmente, os alunos respondem, por escrito, as “fichas de leitura”, com base nos resultados obtidos por meio das discussões feitas na sala de aula. Nessas fichas há a possibilidade de ilustrar tudo o que lhes vier à cabeça em relação ao conto trabalhado, dando asas a fantasia e estimulando a criatividade. Tais fichas são individuais para que cada aluno possa construir sua própria experiência de interpretação da leitura dos contos.

Além da ficha individual entregue aos alunos era realizada uma ficha na lousa para que, coletivamente, as crianças preenchessem, a fim de estimular a organização das idéias e o trabalho em conjunto, além de adquirirem o hábito de ouvir os demais colegas e aceitar opiniões diferentes da sua.

As fichas foram elaboradas de modo que todos os aspectos do texto fossem observados, reforçando o conceito de que um texto permite muitas leituras e de que a compreensão se constitui de vários elementos tais como: as impressões dos conhecimentos prévios sobre determinado assunto, o modo e momento em que está sendo realizada a leitura.

Outra atividade realizada foi a simulação de serem apresentadores de um tele jornal. Os alunos assumiam os papéis de narradores de alguma história lida para a turma. As histórias já haviam sido trabalhadas com a sala, mas daquele momento em diante, iriam assumir o ponto de vista que eles achavam que a narrativa iria ter. Nesta ocasião, os alunos confeccionaram câmera de vídeo utilizando papelão, assim como também um microfone para os apresentadores do tele jornal, que por sua vez estavam no cenário construído para a apresentação da notícia. É interessante notar como a leitura torna-se agradável unida a outras formas de atividade, tal como a dramatização. “As crianças gostam de expressar sua imaginação e suas experiências de muitas maneiras; contando histórias, conversando dançando, desenhando e desempenhando papéis (teatro infantil) [...]” (BAMBERGER, 1997).

A montagem do “tele jornal” foi realizada com as três turmas e as histórias assumiram modos diferentes e divertidos, estimulando de maneira explícita a criatividade, reafirman-

do a necessidade da aprendizagem aliadas ao brincar, mesclando realidade e ficção, de modo que uma ajudasse na compreensão da outra. Apresentando os contos como notícia, os alunos puderam treinar a oralidade, o ato de se fazer compreender e da importância de ser compreendido, ajudando também na desinibição dos mais tímidos que ficavam excluídos nas discussões por vergonha de falar em público.

Em alguns textos, o espaço narrativo, por ser em lugares desconhecidos e muitas vezes exóticos, foi causa de dificuldade entre os alunos que não conseguiam compreender a relação entre o enredo e o espaço. Por isso, antes de toda a leitura era realizada pela graduanda uma prévia explicação do local onde se passava a história, cultura e hábitos, fazendo com que os alunos pudessem assimilar a relação espaço/ação.

Outra atividade realizada com os alunos crianças foi a imaginação de um novo espaço para as personagens, fazendo com que elas exercitassem o lado da fantasia na construção desse novo lugar. Também foi explorada a relação entre fala/ação/espaço, uma vez que os alunos não conseguiam perceber esses detalhes_ liam o texto, atendo-se somente ao conteúdo da história, não notando os detalhes da ação dados não apenas pelos personagens. Ao longo do desenvolvimento do projeto, a exploração destes detalhes, aos poucos, [começou a ser percebido] fez com que eles passassem a ser percebidos, fazendo com que os alunos vissem as várias possibilidades que esses detalhes criam para a compreensão do texto.

Por fim, será proposta aos alunos uma dramatização através da elaboração de uma peça teatral em que cada criança terá como ponto de partida os elementos da narrativa vistos nos contos, para depois criar suas próprias personagens, a partir da sua interpretação.

Materiais

Para a realização do projeto foram utilizados materiais didáticos de apoio, com o intuito de ajudar na aprendizagem dos alunos e na elaboração das fichas de leitura para que cada aluno pudesse, assim, construir diferentes possibilidades de interpretação.

- Contos- textos;
- Fichas de leitura;
- Lápis de cor;
- Cola;
- Cartolina.

As atividades do projeto foram realizadas, semanalmente, durante dois dias, tendo em vista que o projeto atendia a todos os alunos da 6º série, isto é, três salas. Em um dia o de-

envolvimento era com a turma A e B durante uma hora respectivamente; e no outro com a turma C com a duração de uma hora também. Os contos eram apresentados obedecendo a um cronograma, de modo que determinada história chegasse às três turmas durante a mesma semana, gerando assim um entrosamento e aproximação entre as salas, abrindo a possibilidade de diálogo entre eles e estimulando a criatividade ao exporem suas idéias a respeito do conto lido.

A organização da sala onde os encontros literários eram desenvolvidos se alternava, ora as carteiras eram colocadas em círculos, ora permaneciam na disposição tradicional das carteiras.

A leitura dos contos era realizada de pausadamente, sempre buscando a participação das crianças, fazendo questionamentos sobre as impressões sobre a capa do livro, as ilustrações, aguçando a curiosidade sobre o possível desfecho da história, suscitando nos alunos grande euforia na possibilidade de adivinhação.

Outro recurso utilizado no desenvolvimento do trabalho foi a contextualização dos contos com algum meio de comunicação, tais como: cinema, música e desenhos animados, elementos midiáticos mais próximos da realidade do aluno. Tal prática ajudou na assimilação das narrativas. Os alunos eram sempre instigados a ver como determinada história poderia ser contada em outra linguagem, um filme, por exemplo, ou ainda se alguma das fábulas já havia sido reproduzida em desenhos animados; caso já houvesse, se ela estava de acordo com o que eles imaginavam. Existia alguma música ou cantiga de roda, que se aproximava da temática explorada nas aulas?

Utilizando-se de tais perguntas era possível aproximar ainda mais a leitura da realidade do aluno, fazendo com que o hábito de ler se desvinculasse do caráter didático pré-estabelecido na escola e adquirisse uma vertente mais interativa e prazerosa.

O material de apoio usado durante a leitura dos contos foi fichas de leitura que eram confeccionadas, individualmente, para que cada aluno pudesse apresentar sua opinião sem receio. As fichas eram utilizadas não somente para a verificação da leitura, mas também para um acompanhamento das interpretações que os alunos estavam fazendo destas leituras e de que modo estes eram influenciados pelo texto.

Após as perguntas de compreensão de texto realizadas oralmente, os alunos respondem, por escrito, as “fichas de leitura”, com base nos resultados obtidos por meio das discussões feitas na sala de aula. Nessas fichas há a possibilidade de ilustrar tudo o que lhes vier à cabeça em relação ao conto trabalhado, dando asas a fantasia e estimulando a criatividade. Além das fichas individuais para que cada aluno pudesse ilustrar e construir a sua maneira e conforme a própria interpretação pessoal, era realizada uma ficha na lousa para que,

coletivamente, as crianças preenchessem, a fim de estimular a organização das idéias e o trabalho em conjunto, além de adquirirem o hábito de ouvir os demais colegas e aceitar opiniões diferentes da sua.

As fichas foram elaboradas de modo que todos os aspectos do texto fossem observados, reforçando o conceito de que um texto permite muitas leituras e de que a compreensão se constitui de vários elementos tais como: as impressões dos conhecimentos prévios sobre determinado assunto, o modo e momento em que está sendo realizada a leitura.

Outra atividade realizada foi a simulação de serem apresentadores de um tele jornal. Os alunos assumiam os papéis de narradores de alguma história lida para a turma. As histórias já haviam sido trabalhadas com a sala, mas daquele momento em diante, iriam assumir o ponto de vista que eles achavam que a narrativa iria ter. Nesta ocasião, os alunos confeccionaram câmera de vídeo utilizando papelão, assim como também um microfone para os apresentadores do tele jornal, que por sua vez estavam no cenário construído para a apresentação da notícia. É interessante notar como a leitura torna-se agradável unida a outras formas de atividade, tal como a dramatização. “As crianças gostam de expressar sua imaginação e suas experiências de muitas maneiras; contando histórias, conversando dançando, desenhando e desempenhando papéis (teatro infantil) [...]” (BAMBERGER, 1997).

A montagem do “tele jornal” foi realizada com as três turmas e as histórias assumiram modos diferentes e divertidos, estimulando de maneira explícita a criatividade, reafirmando a necessidade da aprendizagem aliadas ao brincar, mesclando realidade e ficção, de modo que uma ajudasse na compreensão da outra. Apresentando os contos como notícia, os alunos puderam treinar a oralidade, o ato de se fazer compreender e da importância de ser compreendido, ajudando também na desinibição dos mais tímidos que ficavam excluídos nas discussões por vergonha de falar em público.

Em alguns textos, o espaço narrativo, por ser em lugares desconhecidos e muitas vezes exóticos, foi causa de dificuldade entre os alunos que não conseguiam compreender a relação entre o enredo e o espaço. Por isso, antes de toda a leitura era realizada pela graduanda uma prévia explicação do local onde se passava a história, cultura e hábitos, fazendo com que os alunos pudessem assimilar a relação espaço/ação.

Outra atividade realizada com os alunos crianças foi a imaginação de um novo espaço para as personagens, fazendo com que elas exercitassem o lado da fantasia na construção desse novo lugar. Também foi explorada a relação entre fala/ação/espaço, uma vez que os alunos não conseguiam perceber esses detalhes_ liam o texto, atendo-se somente ao conteúdo da história, não notando os detalhes da ação dados não apenas pelos personagens. Ao

longo do desenvolvimento do projeto, a exploração destes detalhes, aos poucos, [começou a ser percebido] fez com que eles passassem a ser percebidos, fazendo com que os alunos vissem as várias possibilidades que esses detalhes criam para a compreensão do texto.

Contribuições Desta Pesquisa

Como resultado desta pesquisa, foi verificada uma melhora significativa na redação dos alunos, na organização dos pensamentos e melhor articulação no seu discurso oral. Nos primeiros encontros, houve resistência por parte dos alunos, por “não gostarem de ler”, como afirmaram desde o primeiro momento; possuíam a certeza de que se trataria de mais uma atividade “chata” que a escola propunha. Após o segundo encontro, tal impressão se dissolveu e eles começaram a apresentar interesse pelos contos, expondo suas idéias, participando e mostrando-se curiosos para saber qual seria a história da próxima semana.

Consideramos que o projeto se constitui em uma oportunidade a mais para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, momentos estes que só a escola formal pode proporcionar a algumas delas. Tendo em vista que nem todos os alunos dentro do ambiente familiar têm acesso à literatura, tal momento torna-se um diferencial que a escola pode e deveria oferecer. Este projeto insere-se em um espaço de atividades complementares no qual é possível trabalhar a língua portuguesa, visando tanto à escrita quanto à sensibilização da literatura, assim como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e estímulo à prática de leitura não como algo imposto, mas prazeroso e imprescindível para a vida.

Conforme a leitura era realizada, eram apresentados aos alunos conceitos de personagem, espaço, narração, narrativa, narrador, figuras de linguagem e intertextualidade. Depois das leituras, os alunos eram convidados a discutir com os colegas suas opiniões.

Na medida em que os contos são discutidos em sala de aula, as histórias deixam o plano material e adentram o imaginário dos alunos, fazendo com que estes, sem que percebam, incorporem a história e se tornem “donos” do destino que cada personagem pode adquirir ao decorrer de sua vontade e sua imaginação. Transpondo o ilusório para o real, fazem com que a leitura seja um instrumento de mediação entre fantasia e realidade; assumindo o caráter de instrumento de socialização e inclusão.

Através da realização do projeto houve uma troca significativa de experiências entre dois ambientes que, muitas vezes, não tinham por hábito entrosar-se até então, o universitário e o comunitário municipal. Contribuindo tanto para uma aproximação dos docentes, já inseridos na rede, com seus alunos, como para o aperfeiçoamento do perfil profissional da graduanda, que pôde aplicar o que só era visto na teoria, ao ler os contos com os alunos em sala de aula.

Os resultados obtidos através do projeto contribuíram não somente no âmbito profissional da estagiaria; mas também no crescimento como ser humano. No ato de deixar a função de educadora, e por diversas vezes ocupar o lugar de aluna novamente. Podendo ver o mundo sob lentes mais encantadas e menos metodológicas, podendo contribuir e tornar o dia a dia dos alunos mais coloridos através de histórias que são apenas histórias, mas que por um determinado momento era a realidade de várias crianças e por um motivo simples: Elas acreditavam e compartilhavam daquele momento. Tal experiência fez com que além de ensinar, a estagiaria pudesse também aprender, não só como é ser professora, mas como é ser cada vez mais próximo, mais humana, mais amiga. Enxergando além de alunos, seres humanos que habitam todos os dias as salas de aulas que estão cada vez mais vazias de uma relação mais terna entre mestres e aprendizes, que torna a longa jornada de aprender e ensinar um caminho menos árduo e mais prazeroso.

Considerações Finais

O projeto se fez relevante uma vez que propiciou ao aluno uma nova vertente do ato de ler, descomprometidamente, fazendo com que o aluno tomasse a leitura como um hábito e não algo à parte de sua rotina. O que era comum de se ouvir dos alunos _ a leitura como algo chato, somente realizada para a resolução das verificações de leitura na escola ou por imposição da mãe/pai/avó _ redundou em uma atividade de leitura vista como lazer, atividade que eles não tinham vivenciado anteriormente. Os contos eram escolhidos pelos alunos, em comum acordo com a sala toda, para que, naquele momento específico, eles percebessem a importância de sua participação ativa nas decisões e no trabalho desenvolvido em classe.

Pode-se dizer que a maior dificuldade encontrada no desenvolvimento do projeto foi a resistência à leitura, fator que teve de ser trabalhado dia a dia com os alunos. A cada história lida, eram apresentadas novas formas de leitura e como determinada história poderia ser reescrita. Tais perguntas, aparentemente banais, suscitavam nos alunos um ato de reflexão do mundo, das ações que praticamos e sentimentos despertados durante a leitura _ da existência de dois lados da história, de como a visão única de um. Daí, a necessidade de mostrar que a leitura não pode ser vista a partir de uma visão única, e que é necessário saber ouvir as múltiplas interpretações que esta pode adquirir _ por esse motivo, o ato de ouvir a opinião do colega foi outro aspecto muito trabalhado com os alunos.

Um aspecto negativo na aplicabilidade do projeto se dá pelo não incentivo da leitura no ambiente familiar; a leitura se restringe, para alguns alunos, à escola e às aulas do projeto. Ao chegar a casa, tal prática não é estimulada como deveria, o que faz com que seja

necessária uma nova “investida” em determinados alunos, por estarem desmotivados pelo contexto que vivenciam.

É importante salientar quão importante é o projeto, na medida em que se torna o diferencial na formação oferecida pela instituição escolar, uma oportunidade para os alunos que não têm acesso à leitura se não for por meio da escola. O projeto faz com que o texto literário seja encarado de modo desmistificado, aproximando-o assim do objeto estético, pois o texto é tratado de modo amigável, próximo.

Desse modo, o aluno, aos poucos, sem perceber, será incluído no mundo literário e, conseqüentemente, no nível erudito da língua, possibilitando-lhe entrar em contato com o cânone literário a que poucos tem acesso, justamente pela falta de oportunidade (Cf. ABREU, 2006, p. 980).

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006 (Coleção Paradidáticos, série Cultura).

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em Formação).

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995 .

LIBERATO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos).

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro : Zahar, 1976.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998. (Educação e Pedagogia).

Música: Uma Ferramenta Para o Estudo da História

Célia Maria DAVID¹

Gustavo Henrique Godoy FAGUNDES²

André Alves JANUÁRIO³

Resumo: Trata-se de um projeto de ação-pedagógica que foi desenvolvido em duas 8^{as} séries do ensino fundamental, em uma Escola Pública do município de Franca. Consistiu na utilização do cancionário popular brasileiro como ferramenta para o ensino da História. A canção foi trabalhada como documento histórico e recurso didático privilegiado, por naturalmente motivador. Buscou-se a percepção do movimento histórico por intermédio de um repertório que teve como referência, os conteúdos de História indicados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008. Interessou demonstrar como as representações musicais facilitam a visualização do contexto político e social dos temas abordados e, no mesmo viés, a percepção dos autores, que registram o seu momento, por intermédio da música. Tratou-se, enfim, de uma experiência didática, uma proposta alternativa para a renovação do ensino de História, onde o aluno participou como sujeito e agente na construção do conhecimento, tornando a aula mais interessante e a História mais significativa para os estudantes.

Palavras-chave: música; ensino de história; didática; construção do conhecimento.

Apresentando o Projeto

“Música: uma ferramenta para o estudo da História” foi um projeto que, sem desconsiderar a perspectiva da pesquisa durante todo o processo, consistiu em uma proposta didático-pedagógica, pensando-se na revisão e renovação do ensino da História. Tratou-se, portanto, de um projeto de ação-pedagógica, concebido como uma proposta

1 Professora Adjunta do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional da FCHS/ UNESP/ Franca. Docente e orientadora no Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da mesma unidade. Coordenadora do Projeto. cmdavid@franca.unesp.br.

2 Aluno do 4º ano do curso de graduação em História da FCHS- UNESP/ Franca.

3 Aluno do 4º ano do curso de graduação em História da FCHS- UNESP/ Franca.

alternativa para o ensino da disciplina. Foi desenvolvido por intermédio do Núcleo de Ensino da UNESP/Franca na Escola Estadual “Homero Alves”, da rede pública de ensino fundamental do município de Franca. O projeto foi desenvolvido em duas oitavas séries (nonos anos) do ensino fundamental, classes estas, com perfis distintos, tendo-se como referência os conteúdos indicados para o segundo e quarto bimestres da referida série. O recorte recaiu, de maneira especial, sobre os temas relativos à Segunda Guerra Mundial e os movimentos culturais da década de 80 que marcaram o processo de redemocratização no Brasil.

Colocou-se em pauta a formação do professor, o processo ensino-aprendizagem de História, disciplina considerada obsoleta e sem sentido para grande parte dos alunos, ademais, a introdução da música, significando dizer, a inclusão de novas fontes e linguagens na construção do conhecimento histórico, na perspectiva da chamada História Nova. Em sentido maior, significou uma investida contra a História e o ensino assentes em “paradigmas” tradicionais.

A História Nova distingue-se como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional e coloca em xeque, em síntese, uma História vista de cima, representada na ação dos grandes homens, onde ao restante da humanidade foi destinado um papel anódino na trama da História, que se significa abalizada nos registros oficiais, desconsiderando-se outros tipos de evidência que desvendam as limitações daqueles documentos, de visão única, que traduzem o ponto de vista oficial (BURKE, 1992).

A canção, na pena do compositor, reflete o contexto histórico em que ele está inserido. Advoga a representação do homem, sua história e a identificação do coletivo que nele se sente representado. Trata-se do diálogo entre palco e platéia, que se expressa na sinfonia da História. Portanto, o cancionista popular é uma fonte que se abre para o pesquisador e diz respeito à uma nova concepção de História que alarga seu campo de investigação por interessar-se por toda a atividade humana, que considera a dinâmica da sociedade, põe em questão os documentos oficiais, o conhecimento pronto e acabado, e, por via de consequência o aprendizado que tem na memorização seu objetivo primordial.

Desta forma, questiona-se o ensino da História como um processo sequencial de etapas que cumprem uma trajetória determinada, definida a priori e independente da vontade dos sujeitos. Assim, o futuro passa a ser entendido como algo que será construído pelos sujeitos em suas várias dimensões do presente (SÃO PAULO, 1994, p.10).

O que se pode afirmar, com força de certeza, é que ter a música como uma ferramenta para no ensino de História significa não somente considerá-la como recurso didático naturalmente motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico concernente à construção do conhecimento. Trata-se de ir além, ou seja, atingir o reconhecimento de que a música é arte e conhecimento sociocultural, e configura-se como experiência cotidiana na vida do homem, de todos os homens de todos os tempos e lugares (DAVID,2006,p.127).

Em se referindo à formação da música brasileira, numa possível fuga da tradição européia já afirmava Mário de Andrade, nas primeiras décadas do século passado: “A música popular brasileira é a mais completa, mais totalmente nacional, mais forte criação da nossa raça ... (ANDRADE,s/d,p.24). Tinha razão o eminente musicólogo e pesquisador. Ela é testemunha das questões sociais -políticas -culturais de determinadas épocas e espaços como expressão do coletivo: denuncia os ânimos: contestação ou mesmo conformismo.

Como ferramenta para o ensino da História, portanto, como recurso didático, a canção reclama seja analisada à conta de uma fonte histórica. Abre-se, com isso, espaço para uma nova forma se de ensinar História, que, regra geral, ocorre ser mais interessante e mais significativa para os alunos. Quem não gosta de música? Frise-se: o gosto musical não é excludente. Recorrendo oportunamente a Snyders:

[...] A música é um espaço de diversidade-e de diversidade feliz, pois as “outras” músicas não se opõem à minha, nem me obrigam a escolher e a eliminar, como acontece frequentemente no caso das filosofias e religiões. Há possibilidade de trocas, diálogos entre as músicas, enriquecimento das músicas umas pelas outras.[...] Se ela varia segundo os horizontes geográficos, é porque se insere no coração das atividades sociais características de cada grupo; a pluralidade das músicas significa que a música não se reduz a um epifenômeno fechado em si mesmo, sem outro objetivo que se mesma...(1997,p.52).

Na medida em que ela, música, instiga mais facilmente a participação e discussão dos alunos entre si e com o professor , possibilita uma diversidade de visões. Considere-se neste procedimento a aproximação com a realidade do aluno, e a possibilidade de se questionar o presente,com significativo ganho no processo ensino- aprendizagem. Nesta perspectiva o aqui/agora se assinala como centro gerador de outros tempos e lugares.

No que se refere ao diálogo palco e platéia, equivalendo dizer compositor e público, o tema diz respeito à representação, à afinidade, às experiências comuns, aos valores, que caracterizam as próprias condições de existência e que acabam por distinguir determinados espaços, tempos, grupos, aspirações, sentimentos, expectativas nas quais a diversidade de públicos se identificam e se fazem reconhecer. Neste aspecto, o historiador/ professor não pode secundarizar o papel da mídia, que, sem ser neutra, sorrateiramente se impõe na força da propaganda e se posiciona preponderantemente como criadora de necessidades.

Vale frisar, então, que, para além de manifestação artística e material didático, o uso da música como ferramenta para o ensino da História traz à tona o compositor e o lugar de onde ele fala.

Outro aspecto apontado na justificativa do projeto foi a formação do professor. O bolsista do Núcleo de Ensino é, sem sombra de dúvida, um dos canais de interação entre a Escola Básica e a Universidade. Há no contato com a realidade do seu futuro campo de trabalho a possibilidade de análise, revisão e reformulação de propostas e de ações pedagógicas com significativo ganho para o professor em formação.

Justificada a pertinência do projeto, os objetivos da proposta distinguiram-se entre outros, por:

- a. Propiciar aos bolsistas do Curso História e aos alunos da 8ª série da rede pública do ensino Fundamental o contato e exploração da canção como documento histórico e sua oportuna utilização como recurso didático-pedagógico, com olhos na desmistificação da concepção de História elaborada pela historiografia conservadora em relação à memória e à História e ao processo ensino aprendizagem;
- b. Despertar a sensibilidade e estimular uma postura crítica dos alunos para uma percepção mais consciente da canção popular como referencial de manifestação e expressão da voz do povo nos diversos tempos e lugares;
- c. Ouvir, analisar e selecionar dentro do riquíssimo repertório da Música Popular Brasileira, canções com temática que subsidiem a formulação, análise e crítica dos conceitos principais que norteiam a Proposta Curricular de São Paulo (2008) para o Ensino Fundamental: Tempo e Sociedade; História e Memória; História e Trabalho; Cultura e Sociedade, a partir dos conteúdos indicados para 8ª série;
- d. Desenvolver por intermédio dos alunos bolsistas/estagiários, aulas/oficinas diretamente nas salas de aula da escola parceira visando, com isto, tornar as aulas de História mais interessantes e, de retorno, proporcionar uma experiência altamente significativa também para o aluno bolsista;

Interessou sobretudo, levar os alunos a participarem da construção do conhecimento. Fazer da realização na sala de aula, a própria atividade do historiador. Na expressão de Schmidt (1998, p.59) propiciar “ a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico”

O Desenvolvimento do Projeto

O projeto foi desenvolvido em duas 8^{as} séries (nonos anos) do ensino Fundamental. Foram selecionadas duas salas com perfis totalmente diferentes quanto ao comportamento/disciplina e ao aprendizado. Uma das salas foi caracterizada pela professora como comportada e atenciosa. A outra sala, segundo a professora, era muito agitada e também muito desinteressada pelas aulas de História, o que se configurou como um desafio maior para os bolsistas e o projeto, cujo objetivo primordial distinguiu-se por tornar mais prazeroso o ensino e aprendizagem dos alunos, instigando a participação dos mesmos.

Os conteúdos foram indicados pela professora a partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo sob as temáticas abordadas no 2º e 4º bimestres, a saber: a) Segunda-Guerra Mundial, cuja discussão versou, de maneira especial sobre a participação do Brasil na guerra e também sobre os horrores do conflito; b) a Década de 1980, sobretudo com a discussão das formas de protesto que acompanharam o processo de redemocratização do Brasil, após mais de vinte anos de ditadura.

Como primeiro passo os bolsistas fizeram, semanalmente, a observação sistemática das salas nas quais o projeto seria desenvolvido, com o objetivo de conhecer a realidade das mesmas e sentir os alunos, como subsídio para o preparo das oficinas. Concomitantemente procedeu-se ao estudo da Proposta Curricular em curso. Foram analisados os documentos que a compõem: Caderno do Professor, ferramenta didática do professor e o Caderno do Aluno, concebido como complemento ao Caderno do Professor. No Caderno do Professor, estão dispostos os conteúdos dos bimestres e toda a orientação sobre o desenvolvimento dos mesmos: conhecimentos, competências e habilidades priorizados, metodologia, estratégias e a avaliação. Neste documento as aulas estavam delineadas passo a passo, sobre um rígido cronograma e esquema de trabalho. Esta programação revelou-se, já de início, em uma das dificuldades a serem vencidas. Um fator predominante foi que o professor das salas estava altamente comprometido com a programação, sob o argumento de que os alunos seriam avaliados dentro do esquema proposto e que a avaliação, em sentido maior, extrapolava a sala de aula, refletindo na classificação da escola no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), cujo resultado compromete o bônus de todos os profissionais da unidade. Ocorreram vários encontros com esta profissional que, apesar das condições postas, demonstrou total aquiescência, abertura

e disponibilidade, o que possibilitou aos bolsistas equalizarem um roteiro de trabalho: as observações ficaram, conforme já dito, estabelecidas semanalmente e as oficinas, na medida do possível seriam realizadas quinzenalmente. Os encontros com a professora configuraram-se como valioso subsídio para o sucesso do projeto. Ademais, aconteciam reuniões freqüentes com a coordenadora do projeto na Faculdade, para apresentação dos resultados parciais, discussão dos conteúdos, seleção das músicas e ademais, proceder às reformulações necessárias, visando sempre a melhoria na qualidade da aula. Tendo-se como referência os conteúdos propostos e o

diagnóstico que (o professor) faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos[...] de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo. (BRASIL, MEC, 1998)

é que foram selecionadas as músicas, sem descurar, no ponto de partida, do repertório dos alunos.

Buscou-se o repertório mais próximo da realidade do aluno, de modo a colocá-lo *a pari passu* do contexto de produção do mesmo e levá-lo a refletir sobre o tema abordado nas músicas, na perspectiva de fonte histórica. A música, em proximidade com a realidade do aluno, era tratada como centro gerador, o que permitiu alargar-se os horizontes partindo-se do próximo para o distante, em total confronto com a aula tradicional, na qual o professor se coloca como único porta voz do conhecimento, no caso, porta voz da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e o aluno torna-se um mero espectador, posicionamento, lamentavelmente, legitimado pela Proposta Curricular mencionada. Haja vista a organização do Caderno do Aluno, um documento de uso individual, organizado em seções correspondentes aos conteúdos dispostos no Caderno do Professor, com exercícios de reforço e memorização para serem feitos em sala, contemplando também lições de casa.

A proposta de se trabalhar com música foi muito bem recebida pelas duas classes. A preocupação inicial foi conhecer o repertório dos alunos. Discutiu-se temáticas, compositores, instrumentistas, bandas, conjuntos, numa conversa totalmente descontraída. No encontro subsequente deu-se seqüência ao assunto, desta feita, direcionando a discussão sobre a temática das músicas que a classe indicara. Foram propostas duas atividades: um jogo de palavras onde os alunos deveriam lembrar músicas a partir de uma determinada palavra sugerida pelos bolsistas e outra, em grupo onde deveriam elencar músicas com temas semelhantes, inicialmente de acordo com a indicação dos bolsistas, em seguida a

proposta foi feita de grupo para grupo. As duas classes responderam de maneira mais ou menos equivalente, sendo que a classe “mais agitada”, falava muito alto e, alguns alunos, ao mesmo tempo em que falavam faziam movimentos de dança, sem no entanto, comprometerem o andamento da aula.

Na aula seguinte a preocupação girou em torno de se despertar a escuta musical, dado que, costumeiramente, a análise de música é sempre feita pelo viés da letra. Importa destacar que música e letra são indivisíveis na transmissão da mensagem.

Na perspectiva de Morin

A canção tem uma dupla substância: musical e verbal. [...] Tanto a música como a letra nos remetem a princípios de análise heterogêneos, divergentes. [...] A própria música é algo de sincrético na canção. Comporta o tema melódico, o ritmo, o arranjo musical, o acompanhamento e a orquestração. Embora o tema musical seja o mais refratário à análise conceitual e ao estudo sociológico, o arranjo e o ritmo inserem-se nos gêneros, nos estilos e nas modas (MORIN, 2001, p. 137).

Segundo David

É comum o fato da música, especialmente a popular, ser lembrada apenas pela letra, dado o próprio sentido que envolve o texto, regra geral, motivo que leva o professor à seleção de determinada composição. Acrescente-se ao raciocínio o fato do discurso melódico apresentar maior dificuldade de interpretação, por demandar conhecimento específico. Não menor dificuldade interpretativa se apresenta quando se une o texto à melodia, considerando-se que nesta união letra e melodia se irmanam formando um corpo único, integral na expressão do compositor (2006, p.128).

Dentro deste raciocínio estabeleceu-se a metodologia para a apresentação das músicas, segundo ainda, orientação de David (2006, 129,130), regra geral sob os seguintes passos:

- a. Audição e análise da música sem que a letra, tenha sido entregue para os alunos quantas vezes o professor considerar necessário para que a classe se manifeste a

respeito do que ouviu, indicando instrumentos, intérprete (s), gênero, ritmo, acompanhando a execução de algum instrumento, reconheçam e consigam reproduzir palavras, frases, em momentos indicados pelo bolsista.

- b.** Audição e análise da música com a letra numa prática que se inicia com a apreciação do título, apresentação do compositor, trabalho com o vocabulário e reflexões acerca do conteúdo: hora de interrogar o texto.

Na análise da melodia, buscou-se, dentro do limitado conhecimento musical dos bolsistas, situar no tempo e no espaço os instrumentos o gênero, os ritmos e as bandas/conjuntos. Levou-se os alunos a perceberem ainda que superficialmente a estrutura da música, a introdução, o momento da entrada do(s) intérprete (s), as repetições, o predomínio de determinado instrumento em momentos diversos do arranjo musical, inclusive a intensidade (forte/fraco) aliada a trechos do texto, como forma de destaque do sentido da mesma (ver DAVID,2006a,p.95 e 96).

Para o estudo da Segunda-Guerra Mundial foi apresentada, inicialmente a Canção do Expedicionário⁴, música que se tornou o tema dos “pracinhas” brasileiros . O objetivo foi discutir a participação do Brasil nesse conflito, analisando a ideologia de defesa da Pátria , as riquezas do país e o ufanismo brasileiro presentes nessa canção. Buscou-se mostrar como se exaltam os ânimos e alimentam-se ideologias por intermédio de uma marcha patriótica que acirrava o civismo dos soldados que iam para a guerra.

Num segundo momento, foi apresentada a música “Rosa de Hiroshima”, que foi composta a partir de um poema de Vinícius de Moraes, e interpretada pelo grupo “Secos e Molhados”, nos anos 70. O objetivo foi demonstrar os horrores da guerra e também discutir a idéia de “Guerra Total”, onde milhares de civis foram mortos na explosão das bombas atômicas no Japão em 1945.

Apresentadas em ambas as salas do 9º ano, os perfis diferenciados de ambas as salas fizeram a diferença no momento da discussão. A sala mais “bem comportada”, ouviu as músicas, participou comedidamente dos jogos de palavras e de temas, ouviu a explanação em silêncio, prestando atenção em tudo que estava sendo falado pelos alunos-bolsistas. Finda a exposição do tema a maioria continuou em silêncio, mesmo quando provocados a participar. A letra foi tratada como centro gerador de diversos temas; de maneira especial, foram discutidas as questões atuais relativas às regiões brasileiras seus produtos, a água, as matas estabelecendo-se uma relação entre o período da música , década e 1940, e os dias atuais, na perspectiva da globalização. Veio à tona, por exemplo o romancista José de

4 Música de Spartaco Rossi e letra de Guilherme de Almeida. Esta música teve várias gravações, mas a que mais se popularizou foi a de Francisco Alves. A gravação apresentada para a classe foi a do Exército Brasileiro.

Alencar por intermédio da frase “lábios de mel de Iracema”. Os versos que mais tocaram a classe, com relação à guerra foram:

“ Por mais terra que eu percorra,
não permita Deus que eu morra ,
sem que volte para lá”.

“Rosa de Hiroshima” também não era conhecida pelos alunos, mas foi possível perceber que ficaram bastante impressionados com a música. Conheciam o compositor, Vinícius de Moraes, mas não os intérpretes - “ Secos e Molhados”. A flauta e o violão foram reconhecidos por grande número de alunos. A letra chamou mais atenção do que a melodia. A partir dos versos

“A rosa radioativa, estúpida e inválida,
a rosa com cirrose,
a anti-rosa atômica”

Foi possível estabelecer uma comparação com os temas atuais ligados ao meio ambiente. De maneira especial, o G8 foi colocado em pauta. Alguns alunos fizeram comparação da violência da guerra com os dias de hoje, assinalando que a sociedade é violenta e agressiva mesmo sem estar em guerra; trata-se de outra guerra.

Com relação às músicas, a “Canção do Expedicionário”, embora fosse desconhecida, mexeu mais com a classe. Reconheceram facilmente os instrumentos, o gênero e identificaram os intérpretes, ou seja perceberam tratar-se de uma banda de música.

A sala tida como mais agitada, parecia não demonstrar interesse sobre o tema e embora conversando muito, ouviu as músicas. Muitos alunos acompanharam o ritmo batendo nas carteiras. Durante a execução da “Canção do Expedicionário”, alguns alunos se puseram de pé, bateram continência e faziam gestos como quem executava os instrumentos (tambores e cornetas) o que indica que reconheciam o gênero, os instrumentos e o ritmo. Ou seja, foram atraídos pela música e de alguma forma participaram da aula. Ficou evidente que a melodia de “Rosa de Hiroxima”, regra geral, não agradou, mas como na outra classe os instrumentos também foram reconhecidos. Com referência à letra alguns alunos demonstraram bastante curiosidade com relação à bomba atômica e seus efeitos; neste momento a classe ficou em quase silêncio. Alguns alunos comentaram sobre o tema da violência presente nos dias atuais. Há que se reconhecer, comparando-se com os comentários da professora, ao traçar o perfil da classe, que houve um avanço.

A segunda temática desenvolvida foi sobre o período de redemocratização no Brasil na década de 80. Utilizando as músicas “O Bêbado e o Equilibrista” (autoria de João Bosco e Oldir Blanc, interpretação de Elis Regina), “Inútil” (de Roger Moreira, na interpretação de Ultraje a Rigor) e “Brasil” (Cazuza) a discussão foi pautada nos aspectos do fim da Ditadura, da volta dos direitos civis e também da caracterização da década de 80 ser chamada de “Década Perdida”. O objetivo foi demonstrar como essas músicas, todas canções produzidas nessa época, são importantes para a compreensão daquele momento.

Nessa aula, as duas salas mostraram-se mais interessadas em discutir os temas propostos, ainda que a classe mais agitada continuasse conversando muito; embora menos que na aula anterior. É possível inferir que o interesse nasceu do conhecimento que tinham da banda “Ultraje a Rigor” e do compositor “Cazuza”. O entusiasmo, durante a execução destas músicas foi notório. O rock revelou-se atrativo, na mesma proporção, os instrumentos eletrônicos. A música “O Bêbado e o Equilibrista” não teve a mesma sorte, a classe tida como melhor posicionada, embora tivesse participado da análise da letra, ficou bem apática. A outra, a caracterizada como desinteressada, não se dignou em ouvir a gravação; falou o tempo todo.

Grande parte dos alunos, de ambas as classes, entenderam as mensagens das músicas principalmente ao relacionarem as letras com o tema /conteúdo da aula. Os alunos demonstraram interesse em discutir o conceito de “Década Perdida” tal como é caracterizada a década de 80. Ao analisar as músicas “Inútil” e “Brasil”, sendo aquele um ano eleitoral, os alunos destacaram a importância da democracia e da responsabilidade que é escolher o representante do país, sobretudo após escutar essas canções que revelaram a necessidade das pessoas, naquela década, de quererem exercer o direito ao voto após um longo período de repressão e falta de liberdade. Foi bastante debatida a questão dos candidatos, a importância do voto, o voto de “cabresto”, com exemplos bem corriqueiros, atingindo quase o status de normalidade. Cada aluno tinha um exemplo para dar.

Embora na sala com mais dificuldade de ensino, essa temática tenha sido menos discutida, e em diversos momentos os alunos-bolsistas tivessem tido dificuldades em fazer com que os alunos ficassem quietos, grande parte da classe participou da aula. Se por um lado o interesse foi despertado por intermédio da música, por outro, há que se considerar o estranhamento dos alunos perante uma aula sem o uso do quadro negro ou do Caderno a que eles estão acostumados.

Considerações Finais

Por meio do projeto foi possível observar que a música se mostrou uma grande ferramenta metodológica para o ensino de História, pois trazia para perto dos alunos uma realidade que, se fosse explicada da maneira tradicional, provavelmente, não teria a participação que teve e traria grandes dificuldades de entendimento. No entanto, não se pode esquecer que a seleção do repertório, deve, no início corresponder ou atender ao gosto dos alunos e ir se alargando gradativamente.

As aulas nasceram do questionamento das músicas e, conseqüentemente, o período e o contexto vieram na esteira. Com isso a profundidade da aula dependia muito mais dos alunos do que dos bolsistas, pois estes somente direcionavam o debate e davam subsídios para o aprofundamento da mesma, transformando, dessa maneira, o aluno em agente do seu próprio conhecimento. Todas as aulas foram propostas como uma discussão aberta sobre o tema e não como uma exposição de idéias. O que ficou evidente foi de que os alunos não estão acostumados a participar da construção do conhecimento e ter no professor um mediador. Portanto não é absurdo pensar que os alunos, tanto de uma classe, como da outra, não tenham entendido que aquilo era uma aula.

Novos questionamentos, tomaram conta dos bolsistas, como por exemplo a aula tradicional e a aula “diferente”. Será que os alunos estão preparados para receber uma aula diferente da tradicional, sem uma grande exposição de textos por parte do professor? Será que eles estão preparados para enxergar em uma nova ferramenta didática, no caso a música, o conteúdo a ser abordado? Porque uma sala respondia melhor que a outra, sendo que as realidades, as idades e as condições de trabalho eram semelhantes?

O projeto teve resultado satisfatório, mostrou-se efetivo, atingiu nos objetivos principais e atendeu à expectativa inicial. Por meio dele, foi possível observar que existe uma área de manobra dentro da Proposta Curricular/2008, pois os temas abordados foram exatamente os propostos por ela. O mais importante é que, ainda que não tenha havido um trabalho sistemático e efetivo, o interesse da classe “agitada” foi atingido, o que pode ser comprovado na expressão dos próprios alunos: “eu pensava que História era só aquela coisa chata”; “com música a aula é muito melhor”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora.s/d; (Obras completas de Mário de Andrade).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: his-**

tória. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter (org). **A escrita da História**; novas perspectivas. Trad. de Magda Lopes. 2.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

DAVID, Célia Maria. Música e Ensino de História in MALATIAN, Teresa e DAVID, Célia Maria (org). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de graduação, Faculdade de História, Direito e Serviço Social – Campus Franca, 2006.

_____. Música no ensino fundamental; uma experiência a partir da canção. IN DAVID, Célia Maria e GUIMARÃES, J. Gerardo (orgs). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação: Vivências Artístico- Pedagógicas**. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006a.

MORIN, Edgar. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história: 2º grau**. 2ª versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5.ed. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira; prefácio à edição brasileira de Maria Felisminda de Rezende e Fusari. São Paulo: Cortez, 2008.

A Cidade e a Experiência Discente Enquanto Estratégias de Significação dos Conteúdos de História

Márcia Pereira da Silva¹

Tiago Martins dos Santos

Junior Carlos Henrique Santos Lima²

Resumo: O texto expõe parte do material confeccionado para uma experiência didática em uma sala de aula do interior do Estado de São Paulo. A idéia foi organizar conhecimento teórico que equacionasse o Conteúdo da Proposta Curricular conhecida como “Cartilha do Serra” e a metodologia de ensino defendida pelos PCNs, por meio da utilização da História do município em que está inserida a escola: Franca. Para este artigo escolhemos abordar o período republicano até 1930.

Palavras-chave: Cidades, História, Currículo, Metodologia, Primeira República.

Introdução

Teve início no ano de 2009 o projeto intitulado “História e metodologia do ensino: a questão local e o nacional segundo os PCNs e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, vinculado ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Campus de Franca. O objetivo era exercitar a prática do ensino de História a partir dos conteúdos propostos para o ensino público no Estado de São Paulo – Brasil. Partimos das duas propostas curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (popularmente conhecida como Cartilha do Serra), atualmente em voga nas unidades de ensino público desse Estado. Como as propostas não partem de concepções metodológicas idênticas, a imposição do uso de ambas acaba por dificultar, na visão de muitos professores da rede pública de ensino paulista, o cotidiano e o planejamento das aulas de História, ficando cada sala essencialmente submetida aos critérios de cada escola e à capacidade docente. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo expõe os temas de forma “conteudista”, sendo enfática na aplicação do conhecimento em avaliações que medem a capacidade de apresentar eventos em pro-

1 Profa. Dra. do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus de Franca.

2 Bolsistas do Núcleo de Ensino. Discentes do 4º. Ano de História da Unesp – Campus de Franca no ano de 2010.

gressão linear; já os PCNs propõem eixos temáticos voltados à expansão do conhecimento a partir da realidade do aluno. O mote do projeto era apresentar uma proposta de convergência metodológica entre os PCN's e a "Cartilha do Serra" para práticas de ensino da História.

Como resultado escrevemos, em fins de 2009, artigo que explicitava a experiência cotidiana e dimensionava as propostas em vigor e já mencionadas. Naquele ano o projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Mário D'Elia, localizada no município de Franca/SP.

Ocorre que no ano de 2010 reeditamos o projeto em outra Instituição pública de ensino, nos mesmos moldes e para o mesmo ano escolar. O estabelecimento de ensino escolhido para o ano de 2010 foi a escola Estadual Pedro Nunes Rocha. Embora sejam escolas diferentes, o cotidiano e a realidade escolar se mostraram muito semelhantes. Em constante contato com a professora e com a coordenação da escola projetamos as aulas de História de acordo com o calendário do professor, de modo a não atrapalhar o andamento do planejamento do mesmo. A nova escola (Escola Estadual Pedro Nunes) optou por seguir mais de perto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (ou "Cartilha do Serra"); enveredamos então na assimilação dos PCN's e das práticas de ensino que os mesmos sugerem. Intercalamos as aulas habituais da professora (nas quais eram aplicados os conteúdos prescritos da Cartilha do Serra) com nossas aulas (ocasião em que usamos a metodologia do PCN em conjunto com a temática da Cartilha do Serra). Uma das estratégias que utilizamos para dar aos conteúdos previstos na Cartilha maior significado, exatamente como já sugerimos na primeira edição do presente projeto, foi incorporar aos temas da História Geral e do Brasil reflexões sobre o município de Franca, chamando assim a atenção para questões mais próximas dos discentes.

Os objetivos foram reelaborados de conformidade com a vivência do projeto, ficando assim definido: equacionar teoria e método propostos nas duas orientações vigentes no estado de São Paulo (os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Cartilhas da Proposta Curricular de São Paulo) por meio da utilização do História do Município de Franca.

Utilizamos de aporte teórico vinculado ao fazer historiográfico e a pesquisa sobre o município em conjunto com o conhecimento já produzido sobre o Mundo e o Brasil por diferentes pesquisadores, bem como metodologias e técnicas pertinentes à prática de ensino da disciplina em questão.

Assim, para o artigo que ora apresentamos escolhemos abordar um aspecto diferente do texto que elaboramos como resultado do primeiro projeto: as relações historiografias entre a História do Brasil e a de Franca, tendo em vista que a estratégia para equacionar o disposto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares

Nacionais foi abordar conteúdos selecionados a partir de algo mais próximo dos alunos, ou seja, aspectos da história do município em que está inserida a escola.

Explica-se: Na Cartilha do Serra os conteúdos que escolhemos para a 8ª série estão assim dimensionados: no primeiro bimestre, o conteúdo “A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920”; no segundo bimestre, os conteúdos “Crise de 1929” e “O Período Vargas”; e no terceiro bimestre, o conteúdo “Populismo e Ditadura Militar no Brasil e na América Latina”. Já nos PCNs os temas estão dispostos em eixos temáticos que permitem ao docente selecionar os conteúdos.

Acreditamos que a circularidade dos Parâmetros e a necessidade de partir da realidade discente poderiam ser atendidas mesmo dentro das especificações da Cartilha se incorporássemos a história local (no caso a de Franca) aos conteúdos/ temas discriminados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Brasil.

Convém salientar que o trato com novas metodologias passa pela compreensão de que o discente deve ter acesso aos temas de História sempre partindo de sua própria realidade. Cientes disso, construímos abordagens que enfatizam a História de Franca, cidade onde se localiza a escola em que o projeto foi desenvolvido.

O ensino de uma história regional sempre foi apresentado como proposta educacional, considerando-se, entre outros aspectos, as possibilidades enunciadas pelos currículos fundamentados nos círculos concêntricos pelos quais os alunos, dentro da lógica do desenvolvimento cognitivo, deveriam ser introduzidos na apreensão do tempo e do espaço, começando pelo mais próximo (escola, bairro, família) para o mais distante (cidade, município, região e nação) BITTENCOURT, 2007, p. 49).

A metodologia que utilizamos foi aula expositiva associada à recursos didático-pedagógicos, a exemplo de mapas, músicas, histórias em quadrinhos e documentos primários. Os encontros foram precedidos de estímulos aos discentes para pesquisarem entre as pessoas de seu círculo mais estreito de convivência (familiares e vizinhos) sobre aspectos da história do município (dependendo do assunto em pauta na semana) e sucedidos de debates e avaliações orais das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Segundo os PCNs, o estudo da História deve abordar “os temas a partir de uma perspectiva mais geral e teórica, não deixando de considerar que as análises, as interpretações

e os conceitos históricos são construídos a partir de estudos de realidades concretas”.³ Ora, parece-nos claro que a realidade mais concreta para cada discente é exatamente aquela que o cerca no cotidiano.

Desta forma, o texto que se segue é fruto de nossos estudos sobre as relações entre a História do Brasil e a de Franca, obviamente pautado em trabalhos já produzidos sobre ambos e selecionados a partir da experiência em sala de aula. Embora para o desenvolvimento do Projeto tenhamos pesquisado a História do município de Franca nas três primeiras décadas da República, com ênfase na Revolução Constitucionalista de 32, o período que conhecemos por Era Vargas, o chamado populismo e, por fim, os governos militares instituídos em 1964, escolhemos tratar, no texto que ora apresentamos, apenas da República no Brasil até 1930.

O Interior de São Paulo, Franca e o Crescimento Urbano Durante a República Velha

A história do interior do estado de São Paulo, especificamente na região que abarca o município de Franca, está intimamente relacionada à economia cafeeira.

As primeiras mudas de café chegaram ao Brasil ainda na primeira metade do século XVIII. As mudas já serviram de presente e de ornamentação; o café já foi servido como bebida exótica, inspiradora de mentes letradas. Com o tempo, o consumo cresceu concomitantemente com queda da mineração no Brasil. O café saiu do solo amazônico, entrou pelo vale do rio Paraíba e ganhou grande importância na economia brasileira. No entanto, foi somente quando encontrou a chamada “terra roxa” do interior de São Paulo que a cultura cafeeira se afirmou e se expandiu, garantindo certa recuperação econômica para o país durante o Império e início do período republicano. Assim, o Brasil, em fins do Império, conheceu o projeto/processo civilizador, época em que a economia cafeeira projetou o estado de São Paulo como centro do desenvolvimento econômico nacional.

É de Campinas (...) que parte a expansão cafeeira que alastrará pelo oeste paulista. Um fato sobretudo orientará a princípio a marcha: é a ocorrência dos citados solos de terra roxa que se sucedem em manchas próximas umas das outras de Campinas para o norte. Estas manchas aproveitar-se-ão até a última polegada; e os cafezais recobri-las-ão uniforme e monotonamente por superfícies que abrangem por vezes dezenas

3 Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p.66.

de quilômetros quadrados sem interrupção. Paisagem agrícola até hoje ainda quase única no Brasil, em regra tão irregular e desordenadamente explorado. Esta “onda verde” de cafezais, como tão expressiva e apropriadamente se denominou a expansão da lavoura que então fundamentava a riqueza brasileira, marchará rapidamente, alcançando no penúltimo decênio do século a região do rio Mogiguaçu na sua confluência com o Pardo; aí se formará o núcleo produtor do melhor e mais abundante café brasileiro. O “café de Ribeirão Preto” (centro da região) se torna mundialmente famoso (PRADO JR, 1970, p.165).

Na medida em que capitalizavam, as cidades brasileiras iam crescendo, o país se projetava em exemplos estrangeiros, com vistas à modernidade, pelo menos no âmbito da ambição e do discurso.⁴ As cidades foram se tornando o centro das atenções do Estado, no sentido de garantir a tão almejada civilidade, tornando-se, assim, espaço importante de estudos para aqueles que buscam compreender o período.

Atualmente as cidades são consideradas locais privilegiados para análise das relações humanas entre grupos variados, dada a diversidade da tessitura social e os múltiplos projetos de desenvolvimento que hoje se sobrepõem no espaço urbano. A importância de estudá-las já foi apontada por Fernand Braudel (1998, p. 439):

As cidades são como transformadores elétricos: aumentam as tensões, precipitam as trocas, caldeiam constantemente a vida dos homens. Não nasceram elas da mais antiga, da mais revolucionária divisão do trabalho: os campos de um lado, as chamadas atividades urbanas do outro? (...) A cidade tanto cria a expansão como é criada por ela. Mas o centro é que, mesmo quando não é a cidade a fabricá-la com todas as suas peças, é ela a ditar as leis do jogo. E na cidade este jogo revela-se melhor do que em qualquer outro posto de observação [...] A cidade é corte, ruptura, destino do mundo. Quando surge, portadora da escrita, abre as portas ao que chamamos história [...] uma cidade é sempre uma cidade onde quer que

4 Não desconhecemos que os termos modernidade e modernização enquanto conceitos sobretudo sociológicos, significam coisas diferenciadas que não se encaixam exatamente no Brasil do período em questão. No entanto, chamamos a atenção a grande ocorrência da palavra modernidade nos discursos dos políticos brasileiros do período.

se situe, tanto no tempo como no espaço. O que de maneira alguma quer dizer que as cidades sejam todas parecidas. Mas, para além de características diversas, originais, todas falam obrigatoriamente uma mesma linguagem fundamental: o diálogo ininterrupto com o campo, necessidade primordial da vida cotidiana; a presença das pessoas, tão indispensável como a água para a roda do moinho; o orgulho cidadão, o desejo de as cidades se distinguirem umas das outras; a sua situação obrigatória no centro de redes de ligações mais ou menos longínquas; a sua articulação com os seus arredores e com outras cidades. Um senhoras, outras servas ou mesmo escravas, estão ligadas, formam uma hierarquia, na Europa, na China ou em qualquer lugar.

Braudel chama a atenção para a existência de semelhanças e diferenças na história das cidades, comparadas umas às outras. “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. (...) Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (SANTOS, 1996, p.213).

Segundo Ítalo Calvino (1999), são múltiplas as realidades que convivem nas cidades, como também são vários os estudos que as mesmas propiciam. As muitas possibilidades do urbano permitem olhares diferentes:

o antropólogo chega à cidade a pé, o sociólogo de carro e pela pista principal, o comunicólogo de avião. Cada um registra o que pode, constrói uma visão diferente e, portanto, parcial. Há uma Quarta perspectiva, a do historiador, que não se adquire entrando, mas saindo da cidade, partindo de seu centro antigo em direção aos seus limites contemporâneos. Mas o centro da cidade atual já não está no passado (CANCLINI, 1997, p. 21).

Dentre as cidades que cresceram com o avanço da marcha cafeeira paulista está Franca, município que integrava o chamado complexo cafeeiro.⁵ Chamamos de complexo cafeeiro o conjunto dos municípios do interior do estado de São Paulo que se dedicaram a produção do café e que foram interligados por uma extensa malha de estradas ferroviárias (Mogiana, Paulista, Sorocabana e outras) que convergiam para a linha-tronco da São

5 Convém lembrar que muitas cidades também foram fundadas em virtude do café.

Paulo Railway até o porto de Santos. Tais cidades atraíram imigrantes, se urbanizaram e vivenciaram, além do processo de produção do café, aquilo que denominamos de cultura cafeeira. Por cultura cafeeira compreendemos o universo do café, as fazendas, seus habitantes, hábitos, sociabilidades, concepções de trabalho, a riqueza obtida com o comércio, a diversidade oriunda do imigrante que chegava em busca de oportunidades, o contato com o estrangeiro, as viagens dos cafeicultores à Europa e o conhecimento delas decorrente, a urbanização e as novas técnicas e ideários arquitetônicos importados da Europa, além das trocas simbólicas, comerciais e de capitais que se concentravam nas cidades. Integrou a cultura cafeeira a intenção de urbanização de uma elite agrária que queria viver na cidade, usufruir das benesses e dos bens de consumo dos novos tempos, cercar-se daquilo que considerava civilização, mas sem se afastar das fazendas que lhe garantia enriquecimento. Essa elite construiu, aos poucos, uma identidade de si mesma e expressou, na normatização do urbano, como via os demais moradores das cidades, sobretudo os pobres.

Importante lembrar que Franca tem suas peculiaridades em relação às demais cidades do complexo cafeeiro. A primeira é decorrente do fato de que Franca não tem a tão aclamada terra roxa (como muitos pensam até hoje), fato que fez com que os maiores investidores não fossem atraídos para a cidade, pois iam para o município de Ribeirão Preto e arredores.

Na segunda metade do século XIX, a cidade de Franca deixou a criação de gado e a agricultura para abastecimento interno em um segundo plano e passou a fazer parte do conjunto privilegiado das regiões produtoras para o mercado externo. No entanto, com a expansão da cafeeicultura, a antiga Franca do Imperador perdeu a sua hegemonia no Norte Paulista para a nova vila de Ribeirão Preto, que se torna a “capital do café (BARCELLAR; BRIOSCHI, 1999, p. 76).

A segunda característica está relacionada à origem do município.

Localizada no nordeste do estado de São Paulo, a 400 km da capital, Franca foi elevada de vila à categoria de cidade em 1846. Teve economia baseada na pecuária, no café e em culturas como algodão, soja, arroz e milho, até que o local foi definitivamente tomado pelas fábricas de sapato. No entanto, sem a produção cafeeira a cidade não teria conhecido o desenvolvimento que lhe proporcionou dedicar-se a produção de calçados. Antes das fábricas tomarem a cidade foi o café que impulsionou a urbanização. Com o café, chegaram a ferrovia e o imigrante. Chamamos a atenção para o fato de que Franca é uma cidade de

povoamento mais antigo do que a economia cafeeira. Nos lugares em que o sítio urbano se estabeleceu em virtude do café, a configuração do rural e do urbano já se deu dentro da lógica mercantil da produção e em sintonia com as concepções de mundo dos produtores. Em Franca, quando o café gerou lucro e significou um projeto de urbanização de conformidade com o *modus vivendi* da elite cafeeira, seus habitantes já estavam acostumados a viver sob outros conceitos, em muito informados pelo rural.

Essas duas características (investidores menores do que os de Ribeirão Preto e arredores; e antiga origem da cidade) influenciaram enormemente as concepções que os cafeicultores tinham de si mesmos e das pessoas que os cercavam.

Franca, os Cafeicultores e o Brasil da Década de 1920

As origens da cidade de Franca remontam a um pequeno povoado construído na rota do caminho de Goiás para servir de pouso para boiadeiros e de local para consertos de seus carros de bois. A população que ali se afixou se dedicou a produção agrícola para consumo, artesanato de chinelos rudimentares, criação de gado, diversificou a agricultura até que chegaram as mudas de café. Com o advento da ferrovia a cidade entrou para o complexo cafeeiro, propiciando o enriquecimento de antigos moradores que já compartilhavam determinadas visões de mundo. Quando o café se tornou principal produto de exportação do Brasil, a cidade perdeu terreno para os produtores de Ribeirão Preto, em virtude da planta ter encontrado na terra roxa solo mais propício para seu desenvolvimento.

O **quadro 1** demonstra como Franca já era uma cidade em 1874, enquanto Ribeirão apenas começava a se povoar; revela também como Ribeirão Preto cresceu rapidamente com a cultura cafeeira, enquanto Franca teve sua população diminuída em 1886, estando muito aquém de Ribeirão em 1920. Tal fato explica-se pela atração exercida pela terra roxa e a migração de trabalhadores do café.

QUADRO 1
População total dos municípios da Mogiana (1874-1920)

ANO MUNICÍPIO	1874	1886	1900	1920
Batatais	13.464	19.915	19.164	21.816
Franca	21.419	10.040	15.491	44.308
Ribeirão Preto	5.552	10.420	59.195	68.838

FONTE: BACELLAR, Carlos de Almeida Prado & BRIOSCHI, Lucila Reis (orgs.).
Na estrada do Anhanguera: uma visão regional da história paulista. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1999.

Enquanto o município de Franca se desenvolvia, no sentido do enriquecimento propiciado pela cultura cafeeira e a urbanização financiada pela elite agrária local, a política nacional era extremamente favorável ao mando dos cafeicultores. Nesse sentido as três primeiras décadas do século XX ganharam, no tocante a História do Brasil, denominações didáticas que, embora generalizantes, têm a pretensão de denominar o parco sistema democrático republicano do período: República Oligárquica, República do café-com-leite, coronelismo. Chamou-nos a atenção quão arraigadas estão tais denominações entre os professores de História da Escola Estadual Pedro Nunes. No cotidiano das atividades do Projeto que ali desenvolvemos procuramos minimizar a importância destes termos, na tentativa de construir saberes que contemplassem o período de conformidade com a historiografia mais recente.

De qualquer modo, o mando local das elites agrárias ia ao encontro da política nacional, sobretudo depois que o café se transformou no grande produto de exportação do Brasil. Os cafeicultores falavam em modernização, investiam na urbanização, mas permaneciam defensores de comportamentos políticos não afeitos a uma democracia representativa que significasse inserção de grupos menos privilegiados.

Mas a produção do café também conheceu crises. Segundo Pedro Tosi (1998, p. 134) após a crise do café de 1906 “os capitalistas não estavam dispostos a ficar expostos à quebradeira pelo crédito baseado na confiança, tampouco os lavradores estavam dispostos a entregar seus produtos a preços vis, embora muitos estivessem se desfazendo de suas terras para saldar dívidas”. O comércio do café crescia a cada ano, mas recorrentes crises forçavam principalmente os agricultores médios a se desfazerem de suas terras e partirem para novos negócios, diversificando a economia. “Os capitalistas de Franca faziam gestões para a instalação da Cia. Industrial Francana e mais uma fábrica de tecidos.” (TOSI, 1998, p. 134).

A primeira fábrica instalada em Franca foi a de fósforos. Coincidentemente, no mesmo período, chegavam ao Brasil imigrantes, em sua grande parte espanhóis e italianos, que começaram a produzir o café a custos menores. Aproveitando a queda nos custos, muitos cafeicultores começavam a investir em outros ramos da economia. Enquanto a industrialização não chegava à Franca de fato, para tentar reverter a tendência declinante do café, a cidade, aproveitando o clima, altitude e terreno favoráveis ao cultivo do café investiu na propaganda de que Franca teria o melhor café do mundo. Tal discurso começou na década de 1910 e estabeleceu-se na de 1920, fato que ajudou a retomada do comércio do café.

Para além da localidade, a década de 1920 foi um período conturbado na política brasileira. O país se industrializava, incluindo o Estado de São Paulo que então concentrava a maior parte do operariado nacional.

O Brasil, politicamente e oficialmente, vivia a supremacia dos interesses econômicos paulistas e mineiros. Mas, na década em questão começou a surgir um grande racha entre as frações da burguesia agrária e a crescente burguesia industrial, fato que também refletiu entre as classes trabalhadoras e nos militares. Muitos destes conflitos foram alimentados pelas já mencionadas crises do café. A maior delas ocorreu em fins da década de 1920.

Convém lembrar que por ocasião da crise de 1929 o município de Franca já estava em plena diversificação econômica, para além do café. Explica-se: os agricultores locais investiam (e/ou aprovaram e incentivaram) em algo que não os mantivessem dependentes do café. Tais iniciativas deram impulso à indústria calçadista do município.

Em 1911, uma pequena manufatura chamada Carlos Pacheco & Cia destacou-se entre as outras associações de sapateiros locais produzindo “65% dos chinelos e, talvez, quase a totalidade dos calçados” (TOSI, 1998. p. 144).

O calçado francano conquistaria um lugar de destaque na década de 1920. Em 1921, Carlos Pacheco de Macedo, proprietário da, agora, “Fábrica de Calçados Jaguar”, introduziu, pela primeira vez, inovações tecnológicas, empregando máquinas na produção de calçados. Porém, a empresa faliu em 1924; os antigos métodos artesanais seriam utilizados por mais um tempo até que a crise de 1929 trouxe uma nova realidade e a necessidade de renovação, não apenas econômica, mas também tecnológica.

Considerações Finais

Consideramos que recorrer a informações sobre o município de Franca no período em questão nas aulas de História muito auxiliou para o desenvolvimento dos conteúdos, pois: 1) ajudou a despertar o interesse dos discentes, pois se tratava de saber sobre a cidade em que eles viviam e pessoas mais próximas do que “as grandes personagens da História nacional”; 2) permitiu abordar os conteúdos de forma mais tradicional (conforme consta na Cartilha do Serra) e ainda assim trabalhar com eixos temáticos (História local).

A experiência foi positiva, embora tenha revelado várias fragilidades do nosso sistema educacional:

1. A escola não dispunha de materiais que informassem sobre a cidade, sobre sua própria história e/ou sobre o bairro em geral, revelando que a biblioteca e os demais recursos foram organizados segundo a orientação geral para o estado de São Paulo e/ou para o Brasil, desconsiderando quaisquer referências sobre a localidade. Em geral, parece-nos que isso corrobora com a ideia de que, entre nós brasileiros, as propostas curriculares são mais resultados de “elaborações ministeriais” do que do refletir da comunidade sobre seus problemas e necessidades.

2. Os professores demonstraram pouco interesse em conhecer a história do Município, embora tenham ficado felizes quando notaram o interesse dos alunos pela questão. No máximo, no durante a regência, percebemos que o docente da sala em que atávamos considerava aquelas informações interessantes, mas mais no sentido da curiosidade do que reconhecendo a necessidade de incorporá-las no cotidiano escolar. Tal fato nos sugeriu uma preocupação excedente com as avaliações exteriores à escola, ocasião em que o poder público avalia diretamente os alunos, julgando a competência da Instituição pelos índices alcançados nas notas de testes gerias, não relacionados à realidade local. A posição do docente, obviamente, não informa apenas sobre sua postura pessoal, mas sofre as pressões que sofre de um sistema educacional que desvaloriza o indivíduo enquanto agente de sua própria história.
3. O professor nos pareceu desestimulado e sem formação suficiente para equacionar diferentes temporalidades históricas em múltiplos espaços. Parece-nos claro que o docente tem se apoiado no material enviado pelo poder público para subsidiar o estudo dos discentes, já que o professor, muito em virtude da má remuneração e dos inúmeros afazeres do cotidiano escolar, está afastado da produção de conhecimento das últimas décadas.

Por fim, e apesar do exposto, consideramos que o positivo das atividades que desenvolvemos, além do conhecimento e do material produzido, foi o aprimoramento da capacidade e da experiência com a docência dos licenciandos que integraram o projeto.

FONTES

Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, p.66

Proposta Curricular do Estado de São Paulo – História – Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe M F. *Identidades e ensino de História no Brasil*. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZALES, Maria Fernanda (orgs.). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.

BARCELLAR, C. A. P.; BRIOSCHI, L. R. (orgs.). *Na estrada do Anhanguera: uma visão regional da história paulista*. São Paulo: FFLCH/USP, 1999.

BRAUDEL, F. *Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII*. vol. 1 – As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível. vol. 2 – O jogo das trocas. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRADO JR, C. *História econômica do Brasil*. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

TOSI, Pedro Geraldo. *Capitais no interior: Franca e a história da indústria coureiro-calçadista (1860-1945)*. Campinas/SP: UNICAMP, 1998.

Ensino de Cantigas de Roda Para Crianças da 3ª Série do Ciclo I do Ensino Fundamental

Anajá Souza Santos¹

Naila Ingrid Chaves Franklin²

Nayara Albino Gonçalves³

Vânia de Fátima Martino⁴

Resumo:

Este artigo tem como finalidade relatar as experiências vivenciadas ao longo do projeto desenvolvido pelos alunos dos cursos de História e serviço social da UNESP- Campus de Franca junto ao Núcleo de Ensino desta instituição ao longo do ano de 2010. O projeto, *Ensino de cantigas de roda para crianças da 3ª série do ciclo I do Ensino Fundamental*⁵ pretendia oferecer uma possibilidade de resgatar a identidade nacional dos alunos por meio de uma abordagem da cultura popular brasileira. Em oficinas temáticas semanais, desenvolvidas na 3ª série do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada no bairro Jardim Aviação na cidade de Franca-SP, os alunos tiveram contato com cantigas populares e discutiram questões como diferenças culturais e alteridade. O objetivo era de conscientizar as crianças da importância do conhecimento de nossa cultura, despertando neles um sentimento de valorização da nossa identidade.

Palavras-chave: Cantigas de Roda. Identidade nacional. Cultura Popular. Alteridade

1 Aluna bolsista do projeto do 3º ano de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Campus de Franca.

2 Aluna colaboradora do projeto do 3º ano de Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Campus de Franca.

3 Aluna bolsista do projeto do 3º ano de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Campus de Franca.

4 Profa. Dra. do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Campus de Franca e coordenadora do projeto.

5 Faz-se necessário esclarecer que o projeto inicial aprovado tinha como clientela alunos do 2º série do Ciclo I do Ensino Fundamental, todavia no início do ano letivo a diretora em exercício solicitou que o mesmo fosse realizado na 3ª série do Ensino Fundamental tendo em vista o maior domínio destes alunos com relação à leitura, escrita e aprendizagem. Acatamos a solicitação da mesma levando em conta sua avaliação, bem como seu conhecimento com relação o contexto escolar em que atuaríamos, modificando assim nosso público participante.

Introdução

Quando falamos de cultura popular, sobretudo no caso do Brasil, lidamos com os processos constitutivos que caracterizam e dão suporte à formação de um povo, de uma sociedade e, portanto, de sua identidade como tal. A cultura de uma nação constrói-se em todo modo expressão de um povo, não apenas artística, mas, de modo amplo, em um modo de viver, pensar, expressar-se, de agir individual e coletivamente no decorrer de sua história.

Cultura não são comportamentos concretos, mas sim significados permanentemente atribuídos pelos homens ao mundo. São fatos e processos que atravessam as fronteiras entre a chamada cultura popular, erudita, ou de massa, e mesmo os limites entre as diferentes camadas sociais. São veículos de relações humanas, de valores e visões de mundo. (CAVALCANTI, 2001, p. 4)

A cultura popular é, de forma geral, a essência, a síntese da identidade nacional de um povo em mais suas distintas formas. No Brasil, seja por sua extensão territorial ou por sua diversidade étnica, é possível observar uma cultura plural, marcada por um sincretismo, uma fusão de elementos das mais diversas origens que resultam em um incontável número de ricas e significativas manifestações culturais.

Na construção deste projeto partimos da idéia de que os elementos que fundamentam nossa cultura devem ser percebidos e vivenciados pelos indivíduos desde cedo, a fim de que a diversidade, a alteridade, a tolerância sejam observadas, pensadas e incorporadas por eles e façam parte de sua vida em sociedade. A escola se apresenta como um destes espaços de construção da identidade, através dos currículos, programas e experiências vivenciadas ao longo da vida do educando. Atentos a essas questões é que sentimos a necessidade de desenvolver uma atividade dessa natureza, em que se tratasse a cultura popular e as diversas questões a ela relacionadas.

*A cultura popular interpreta as noções de **tradicional** e **moderno** dentro de seu próprio universo de relações. Estabelece assim distinções internas, nunca absolutas ou imutáveis, que buscam controlar e refletir sobre as mudanças sociais em curso com as quais inevitavelmente se depara. (CAVALCANTI, 2001, p. 8)*

Além das leituras no campo teórico referente ao tema, orientamo-nos, ainda por sugestões oficiais de programas e propostas curriculares que apontassem para este caminho. Neste sentido, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997 foram fundamentais, visto que destacam a necessidade do convívio em grupo de maneira produtiva e cooperativa a partir de situações em que os alunos possam aprender a dialogar e ouvir.

Os PCNs ressaltam que os temas transversais⁷ são abertos, flexíveis e não se impõem como diretriz obrigatória. Indicam que eles não se constituem em áreas novas de conhecimento, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, passando pelas concepções, pelos objetivos, pelos conteúdos e pelas orientações didáticas, pressupondo um tratamento integrado das áreas. Apontam que cabe às escolas a discussão e a construção de seu próprio projeto educativo, que seja capaz de gerar condições para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade não excludente. Entendem que, na escola, local onde a diversidade se faz presente, a pluralidade cultural muitas vezes tem sido ignorada, silenciada, ou minimizada, ocorrendo manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e outros agentes. Defendem a necessidade do reconhecimento e da valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores, alunos e áreas curriculares e de todo o convívio escolar. (GAETA, 2006, p.33-34)

A forte presença da música no cotidiano do indivíduo em todas as fases de sua vida, sendo, portanto uma das mais válidas expressões de seu mundo, justificou nossa opção pela linguagem musical. A música é capaz de demonstrar os mais diversos contextos históricos, geográficos, religiosos, culturais de diferentes povos em diferentes tempos e espaços.

O nordeste brasileiro cantado por Luiz Gonzaga⁶ não é o mesmo nordeste decantado por Dorival Caymmi⁷; são diferenças gritantes de clima, flo-

6 Luiz Gonzaga do Nascimento nasceu em Exu em 1912 e morreu em Recife em 1989. Foi cantor e compositor popular no Brasil e é reconhecido como o maior representante do "baião" brasileiro e da regionalidade pernambucana.

7 Dorival Caymmi nasceu em Salvador em 1914 e morreu no Rio de Janeiro em 2008. Foi cantor, compositor da música como expressão da cultura baiana.

ra, fauna, religião, culinária... aspirações, lamentos e alegrias... cuja especificidade reveste a transcrição poético-musical daqueles compositores; sertaneja do primeiro e litorânea do segundo. (DAVID, 2006, p. 126).

O trabalho com as cantigas de roda tinha por intenção não apenas o trato com a cultura popular brasileira, mas proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de integração, aproximação e aprendizagem em atividades que fossem, ao mesmo tempo, educativas e lúdicas. Neste sentido, a música, através do canto e das danças de roda, foi o elemento fundamental e catalisador das atividades proporcionando, a nós e aos alunos, diferentes possibilidades de dinâmicas e posturas em sala de aula.

A canção popular, reconhecido canal de comunicação, evidencia-se como recurso didático privilegiado que, para além de simples ilustração, sugere uma prática ativa, criativa e integradora. Reclama uma postura didática diferente da tradicional, dialética, momento privilegiado para que os alunos, na plataforma da canção, tenham voz e sejam ouvidos num espaço também dinâmico, no qual a própria posição das carteiras, enfileiradas, estão na contramarcha do processo. (DAVID, 2006, p. 128)

Na escolha do tema, ainda, levou-se em conta o fato de que este é um assunto ainda pouco trabalhado no ambiente escolar e, portanto, bastante oportuno. Não deixamos de considerar que, na contemporaneidade, as crianças têm privilegiado os jogos eletrônicos e programas de televisão em detrimento das brincadeiras tradicionais que promoviam a integração e a diversão de outrora, como era o caso das tradicionais cantigas e seus elementos da cultura popular. O objetivo de propor o uso de tal ferramenta foi caminhar na contramão da cultura de massas, a qual acaba por minimizar as peculiaridades, reduzir as diferenças e, de certo modo, a riqueza cultural do povo brasileiro do qual fazemos parte. Temos, assim, a possibilidade de resgatar parte do imaginário popular transmitido através dos antepassados em diferentes locais e diferente momentos.

Considerou-se também que, nas atividades desenvolvidas nas oficinas de cantigas populares, infantis e de roda, os alunos teriam a oportunidade de trabalhar o corpo, a motricidade, a linguagem oral, escrita e corporal em uma forma de expressão mais completa que colaboraria para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Para tanto, as oficinas foram planejadas e executadas em parceria com os professores e alunos, semanalmente, em horário estabelecido pela escola. O projeto envolveu duas turmas de 3ª

série do Ensino Fundamental, cada qual com um total de trinta alunos, em uma escola municipal localizada no bairro Jardim Aviação, zona periférica do município de Franca/SP, próxima à área rural.

É interessante salientar que, no decorrer do projeto, pudemos observar que alguns alunos, em razão da localização da escola e de suas residências, possuíam uma identificação maior com a zona rural e seus elementos culturais e sociais.

Desenvolvimento do Projeto

O projeto teve início a partir do mês de abril de 2010 na Escola Municipal Professor Paulo Freire, localizada no município de Franca/SP. No aspecto formal e metodológico, o projeto foi dividido em quatro módulos a serem desenvolvidos no decorrer do ano, assim dispostos:

- Módulo I – AS CANTIGAS INFANTIS: UMA EXPRESSÃO DA CULTURA POPULAR BRASILEIRA;
- Módulo II: CANTIGAS INFANTIS X BRINCADEIRAS DA CONTEMPORANEIDADE;
- Módulo III: AS CANTIGAS INFANTIS E A DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA;
- Módulo IV: AS CANTIGAS INFANTIS COMO RESGATE DA MEMÓRIA FAMILIAR.

No início do trabalho foram apresentados aos alunos os temas que trabalharíamos ao longo do ano por meio de vídeos, áudio, imagens e brincadeiras a fim de que eles pudessem, mesmo que de forma simples, ter uma dimensão do que seria realizado durante o ano. Aproveitamos também os primeiros encontros para nos aproximarmos mais dos alunos, propondo atividades de interação e sensibilização. Dentre estas atividades, foi sugerido o desenvolvimento de uma redação em grupo que refletisse as preferências musicais de cada um e também, quais músicas eram parte de seu cotidiano. Este momento possibilitou um conhecimento das diferenças e semelhanças existente entre as crianças em seu próprio grupo.

A partir desta atividade pudemos estabelecer melhor um paralelo entre a realidade das crianças e as cantigas que seriam utilizadas nas aulas/oficinas. Seguindo a proposta inicial do projeto as atividades desenvolvidas neste módulo procuraram estabelecer uma interface entre as cantigas infantis tradicionalmente transmitidas de geração para geração,

ou seja, aquelas com as quais já estavam familiarizados, com outras, ainda desconhecidas por eles. Aproveitamos esta oportunidade para contar um pouco da história das cantigas, sua origem regional, seus significados e expressões culturais. Novamente, nosso enfoque foi a diversidade e a pluralidade, não deixando de lado, porém, os assuntos apresentados nos Temas Transversais, tais como meio ambiente e a relação do homem com a natureza. Várias foram as cantigas encontradas que possibilitaram esta abordagem crítica, ao mesmo tempo dinâmica e lúdica, como demonstra o exemplo abaixo:

Balãozinho

(Edinho Paraguassu)

*Venha cá meu balãozinho
Diga aonde você vai...
Vou fugindo, vou pra longe
Vou pra casa de meu pai.
Ah, ah, ah, mais que tolice!
Nunca vi balão ter pai
Fique quieto neste canto
Que daqui você não sai.
Quando a noite for chegando
Onde irá você descer
Se cair em nossas matas
O que vai acontecer?
Todas matas pegam fogo
Passarinhos vão morrer
E os rios vão secando
E não podem mais correr
Eu já estou aborrecido
Quanto mais faz um balão
Vou ficar bem quietinho
Amarrado no cordão.⁸*

A partir do segundo mês de desenvolvimento do projeto, as oficinas versavam sobre as diferenças regionais presentes no universo cultural brasileiro. Para que as crianças visualizassem tais diferenças, utilizamos recursos áudios-visuais e pedagógicos tais como mapas, vídeos, imagens e novamente, as músicas. Em cada aula foram apresentadas manifestações culturais que envolviam cantigas tradicionais oriundas dos diferentes estados brasileiros. Um exemplo destas atividades foi a exposição a respeito da cultura rio-grandense. Após a

8 <http://letras.terra.com.br/edinho-paraguassu/367757/>. Acesso em 05 de março, 2011

contextualização histórica, geográfica e cultural tratamos especificamente da Chula⁹, uma dança típica desta localidade. Da mesma forma, na seqüência das aulas, desenvolvia-se uma atividade lúdica pertencente a cada cultura trabalhada, como a mineira, a pernambucana e baiana e assim por diante.

Ainda a respeito das diferenças e semelhanças foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa em casa com seus familiares, buscando cantigas que estiveram presentes na infância de seus antepassados. Como etapa final desta atividade os alunos tiveram a oportunidade de comparar as diferentes histórias pessoais com as de outros colegas de sala, ampliando seu conhecimento e estabelecendo comparações e proximidades. Foi importante notar que, apesar haver diferenças significativas de gerações, muitas das cantigas, resgatadas pelos alunos junto às famílias, ainda são cantadas e perpetuadas por eles, seja em datas comemorativas, ou festividades tradicionais, como as festas juninas.

Da mesma forma, a reconstrução, mesmo que parcial da história familiar de cada aluno favoreceu o processo de formação de sua identidade enquanto sujeito na família e na sociedade. Objetos pessoais, fotos, relatos, obras da literatura, deram suporte a estas atividades de forma crítica e dinâmica, levando sempre em conta a participação ativa dos educandos.

Uma das possibilidades metodológicas interessantes é a literatura infantil. Várias obras literárias enfocam problemas sociais, ao mesmo tempo em que canções, fotografias, filmes acessíveis ao universo infanto-juvenil permitem ricas análises. (...) Nossa proposta é simples: o professor pode deixar aflorarem as contradições, identificá-las, problematizá-las e compreendê-las com criatividade e criticidade, um processo de ensino e aprendizagem livre de preconceitos e estereótipos. (FONSECA, 2003, p. 167).

Com o início do segundo semestre e o retorno das oficinas, prosseguindo com cronograma planejado, propusemos atividades que resgatassem as brincadeiras presentes no cotidiano dos alunos, para, posteriormente, compará-las à antiga maneira de brincar e cantar em roda. Um dos objetivos principais desta atividade era levar os alunos a compreender a ausência das cantigas no seu cotidiano.

9 Dança típica do Rio Grande do Sul que teve sua origem na Chula portuguesa. Caracteriza-se como uma representação de passos em um desafio executados apenas por homens. Os passos são realizados sobre uma vara de madeira que representa uma lança, sob um ritmo compassado que os sapateados acompanham.

A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde, por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem, o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história. (FREITAS NETO, 2004, p. 66).

Por outro lado, pretendeu-se despertar nas crianças o interesse por novas formas de brincar e aprender. Os temas das cantigas vivenciadas deram subsídios para confecção de painéis que seriam expostos e apresentados a outros alunos da escola e também de brinquedos e instrumentos musicais, muitos deles até então desconhecidos pelas crianças.

Tanto para os brinquedos, como bilboquê¹⁰, por exemplo, quanto para os instrumentos, foram utilizados materiais recicláveis com intuito de abordar e tornar viva e presente, como dissemos anteriormente, a questão do meio ambiente.

Ainda com respeito à questão das diferenças regionais, buscou-se estabelecer um paralelo entre campo e cidade. Conexão essa que partisse da realidade dos próprios alunos, visto que a maioria de seus familiares era proveniente da zona rural. Dentre as atividades complementares, construímos com as salas um jogo de memória a partir de algumas revistas em quadrinhos do personagem “Chico Bento”. Além do cenário apresentado nas histórias, seus personagens e suas características regionais, os alunos puderam, ainda, ter acesso a outro tipo de linguagem, ou seja, a linguagem utilizada nas histórias em quadrinhos.

Na fase final do projeto os alunos reuniram todo o material construído, bem como as experiências adquiridas com as dinâmicas, danças e as cantigas de roda aprendidas. Apresentaram-nas no espaço escolar, dividindo com as outras turmas o resultado de seu trabalho ao mesmo tempo em que, lhes comunicando dos resultados, despertavam, também nos outros, o interesse e a vontade de se interarem no tema. A seleção deste material, feita pelos próprios educandos, refletiu não apenas o aprendizado obtido, mas a incorporação do conceito e do sentido de identidade tanto regional como nacional.

Concomitantemente, a introdução de novas metodologias de ensino, via oficinas, possibilitou uma aula mais dinâmica, mais crítica e expressiva no que diz respeito ao aspecto cognitivo.

10 Brinquedo antigo formado por uma bola de madeira com um orifício no centro que, presa a um barbante, devera ser encaixada em outro furo feito na extremidade de um suporte, também de madeira. Este movimento de encaixe é feito manualmente por quem brinca com o objeto.

Considerações Finais

O projeto do ensino de cantigas de roda para crianças da 3ª série do ensino fundamental desenvolvido em uma escola pública de Franca/SP demonstrou grande significância para os alunos envolvidos, mas, sobretudo, aos bolsistas graduandos. O envolvimento com a realidade escolar, a possibilidade de pensar, propor e realizar diferentes métodos e práticas de ensino também ofereceu uma contribuição positiva na formação dos futuros educadores.

A temática escolhida, a qual contempla diretamente os indicativos das propostas curriculares como os Temas Transversais, também se apresentou como um desafio a ser enfrentado pelos professores, alunos e bolsistas.

Embora, no início do projeto, os bolsistas tenham tido dificuldades com relação à compreensão, por parte dos alunos, quanto a termos, vocabulários empregados em aula, estas dificuldades foram desaparecendo à medida que aumentava integração e o bolsista adquiriam maior conhecimento da realidade da sala. Houve, na verdade, uma conexão entre educandos e educadores, desenvolvida ao longo do ano por meio de temas, atividades, jogos, brincadeiras, danças, músicas e conhecimento.

A avaliação final das atividades realizadas pelos alunos indicou que o objetivo inicial do projeto, ou seja, a construção de uma idéia e de um conceito de identidade nacional com vistas na diversidade cultural, foi atingido. O contato com as diferentes manifestações da cultura popular proporcionou aos alunos um outro olhar sobre a diversidade em suas múltiplas dimensões.

Todavia, devemos levar em conta que o publico participante era composto por alunos entre 8 e 9 anos, e portanto, inseridos em um processo de desenvolvimento cognitivo próprio da sua idade. Neste sentido, as atividades lúdicas foram componentes fundamentais, visto que proporcionaram um espaço não só de aprendizagem, mas, fundamentalmente, de integração e lazer, um dos fortes aspectos das cantigas de roda, tema do projeto.

Lembrando que os alunos participantes moravam, em sua maioria, em uma zona limite entre o rural e urbano, o resgate da cultura popular, esteve diretamente ligado à memória dos familiares, às permanências culturais e outros elementos significativos do cotidiano em que vivem. Da mesma forma, a experiência com as cantigas populares possibilitou aos alunos desvendarem um universo distinto dos divertimentos eletrônicos e dos programas televisivos que acabam, por vezes, limitando a convivência entre os colegas de escola e bairro.

Desta forma, é possível afirmar que o projeto atingiu seus objetivos ao proporcionar novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem no ciclo I do ensino fundamental, novas metodologias, mas, principalmente, novos temas que possam desenvolver nos alunos um senso crítico com relação ao mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997. vol. 5.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AYALA, M. e AYALA, M.I. **Cultura popular no Brasil.** São Paulo, Ática, 1987.

CAVALCANTI, M. L. **Cultura e saber do povo:** uma perspectiva antropológica. IN: LONDRES, C. (Org.) Revista Tempo Brasileiro. Patrimônio Imaterial. *Out-Dez, n°147. pp. 69-78.* Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Cultura_e_Saber/CNFCP_Cultura_Saber_do_Povo_Maria_Laura_Cavalcanti.pdf. Acesso em: 05 março, 2011.

CHARTIER, R. **História Cultural.** Entre Práticas e Representações. Lisboa: Difel, 1990.

DAVID, C. Música e o Ensino de História. IN: DAVID, C. e MALATIAN, T.(orgs.) **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História.** 2. ed. Revista. São Paulo :UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, Faculdade de História, Direito e Serviço Social , Campus de Franca, 2006.

DUBUC, A. História e cultura: em defesa do ensino de História. In: **A História e seu ensino.** Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas: Papyrus, 003. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

FREITAS NETO, J.A. A Transversalidade e a Renovação no Ensino de História. IN: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

GAETA, Maria Aparecida J. V. A multiculturalidade em espaços escolares: formas de reconhecer e modos de vivenciar. IN: IN: DAVID, C. e MALATIAN, T.(orgs.) **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História.** 2. ed. Revista. São Paulo:UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, Faculdade de História, Direito e Serviço Social , Campus de Franca, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAUSCHE, *Valter.* **Música popular brasileira;** da cultura de roda à músicade massa. São

Paulo, Brasiliense, 1993. (Coleção tudo é História, nº 79).

MAURI, Tereza. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?
In: **O Construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução. Maria José da Amaral Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da música popular brasileira**. Lisboa: Caminho, 1990.

YUS, R. **Temas Transversais: em busca de uma Nova Escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Trabalhando Com Ciências: Elaboração de Aulas Práticas em Geociências Para Alunos do Ensino Fundamental

*Carolina Buso Dornfeld¹; Kátia Luciene Maltoni²;
Maria Fernanda Pelarin³; Mirian Oliveira Santos³;
Natalia Pires Menezes³; Raissa Mazarelli³*

Resumo: O presente trabalho é parte do Projeto “Trabalhando com ciências: o uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino-aprendizagem” (PROGRAD-UNESP– Núcleos de Ensino) implementado em 2010 junto aos alunos de 5^a (123 participantes) e 6^a (127 participantes) séries de uma escola pública estadual do município de Ilha Solteira (SP). Utilizou-se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a elaboração das oficinas buscando desenvolver atividades diferenciadas com os temas “Solos” e “Fósseis”. A metodologia utilizada mescla elementos de aula teórica e atividades práticas. Foi aplicado um questionário a respeito da forma e conteúdo da oficina. Os resultados apontaram que para os alunos da 5^a série (96,75%) a oficina apresentou novos conceitos, enquanto para os alunos da 6^a série (92,91%) obtiveram novos conceitos. Estes dados se comprovaram nas questões abertas do questionário, nas quais o número de respostas incorretas foi inferior a 15%. Desta forma, percebe-se a importância do uso de métodos alternativos durante o processo de ensino-aprendizagem, dado ao número de alunos que apresentou resultados positivos na avaliação.

Palavras-chave: oficinas pedagógicas; solos; fósseis; ensino fundamental

1. Introdução

O recurso de oficinas pedagógicas é utilizado como meio promotor da aprendizagem, facilitando o entendimento a partir da união de conceitos teóricos e atividades práticas

1 Colaboradora do Projeto “Trabalhando com ciências”; Docente do Departamento de Biologia e Zootecnia. Orientadora da pesquisa. Responsável pelo Conjunto de Disciplinas de Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental – UNESP – Campus de Ilha Solteira.

2 Coordenadora do Projeto “Trabalhando com ciências”; Docente do Departamento de Fitossanidade, Engenharia rural e solos (DEFERS). Responsável pela disciplina de Geologia e Paleontologia - Campus de Ilha Solteira - FEIS-UNESP.

3 Graduandas do Curso de Licenciatura em Ciências biológicas – UNESP – Campus de Ilha Solteira.

dentro do ambiente escolar. Além disso, a utilização de atividades lúdicas como forma de apoio ao ensino não é novidade na pedagogia moderna. O que poucos se dão conta é de que sua aplicação de forma sistemática e planejada acaba por transformar, para melhor, o convívio de professores e alunos.

As oficinas pedagógicas, como as propostas no projeto “Trabalhando com ciências: o uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem”, fomentado pela PROGRAD- Núcleos de Ensino - UNESP, podem proporcionar um ambiente de experiências múltiplas e diversificadas, que ultrapassam a prática formativa e alcançam uma dimensão científico-pedagógica, propicia a investigação acadêmica acerca do papel da pedagogia de projetos na construção do conhecimento pelos alunos (OLIVEIRA & VENTURA, 2005).

Os alunos necessitam de novas metodologias e novas técnicas que despertem o interesse pela disciplina como condições para um melhor desempenho (KLAJN, 2002) nas ciências.

A proposta de implantação de Oficina Pedagógica vem ao encontro das necessidades dos educadores que buscam diferentes práticas para a ação pedagógica junto aos educandos. Utiliza materiais específicos e reflete sobre a conciliação de teoria e prática, visando um bom nível de aprendizagem.

Nesse contexto, foram realizadas oito oficinas destinadas aos alunos da 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, sendo:

- 5^a série: Oficina sobre Resíduos Sólidos e Oficina sobre Solos;
- 6^a série: Oficina sobre o Sistema Solar e Oficina sobre Fósseis;
- 7^a série: Oficina sobre Sexualidade e Oficina sobre Nutrição;
- 8^a série: Oficina sobre Órgãos dos sentidos e Oficina sobre Drogas e Sistema Nervoso.

Todas foram realizadas visando o despertar nos alunos envolvidos a percepção ambiental e de ciências, bem como a percepção sobre a saúde do próprio corpo (saúde individual) e a saúde coletiva, como tratado no documento Tema Transversal – Saúde, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1995).

Este artigo é um recorte do projeto que foi implementado durante o ano de 2010 e abordará as oficinas sobre Solos e Fósseis realizadas com os alunos da 5^a e 6^a séries respectivamente, considerando o 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Foram elaboradas algumas publicações que foram apresentadas em eventos durante o ano de 2010 sendo trabalhados os dados referentes a algumas oficinas realizadas durante o 1º semestre de 2010: Mazarelli et al (2010 – oficina sobre sexualidade), Menezes et al. (2010 a – Oficinas de resíduos), Menezes et al. (2010 b – Oficina de resíduos com ênfase nos desenhos elaborados), Pelarin et al. (2010 – oficina sobre o Sistema Solar), Santos et al (2010 – Oficina sobre os órgãos dos sentidos).

Em relação ao tema “Solos”, segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO - SEE, 2010) a introdução do ensino de geociências no ensino fundamental, se torna indispensável, despertando nos alunos o interesse e a curiosidade de saber a origem e a importância de todos os componentes da terra, ao mesmo tempo sensibilizando-os de uma necessidade de preservação. Este conteúdo pode ser apresentados para o II ciclo do ensino fundamental, mais especificamente para a 5ª série dentro do tema “Vida e ambiente” com conteúdos relacionados ao solo e a interdependência dos seres vivos e também volta a ser citado dentro do tema “Ciência e Tecnologia” tendo como conteúdo específico a conceituação e importância dos minerais, rochas e solo – características gerais e importância para a obtenção de materiais como metais, cerâmicas, vidro, cimento e cal (SÃO PAULO - SEE, 2010).

Segundo Campos (1997), noções de Geologia e Geociências dispersam-se no currículo sob vários títulos, faltando uma ordenação capaz de explicar a Terra em conjunto, desde sua constituição, origem e evolução, fenômenos interiores e superficiais, as interações das esferas (oceanos, atmosfera, litosfera, biosfera), e as profundas e diversificadas relações entre meio físico e seres vivos. Os alunos deveriam ser estimulados a compreender processos e mecanismos de evolução do planeta, externos ou internos, e avaliar, em paralelo, os avanços modernos de pesquisa sobre a interação entre tais esferas, para conscientizar-se sobre problemas como os dos recursos naturais não-renováveis e dos atuais níveis de consumo de combustíveis fósseis.

Portanto, O conhecimento de geologia proporciona compreensão mínima do funcionamento do planeta e lança as bases do efetivo exercício da cidadania. Para atingir os objetivos pretendidos de formar cidadãos conscientes, capazes de avaliar e julgar as atividades humanas que envolvem a ocupação e o uso do ambiente e dos materiais naturais, é necessária a introdução de Geologia/Geociências como ciência integradora da Física e da Química e que inclui muitos aspectos biológicos, não como fragmentos, tal como é sugerido nos PCNEM, mas como um todo íntegro (CARNEIRO, 2004).

Em relação à escolha do tema central da Oficina sobre Fósseis, a sugestão inicial aconteceu a partir da proposta feita pela docente responsável pela disciplina de ciências e foi apoiada pelo proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), dentro do

eixo temático Vida e Ambiente, que propõe que seja abordada investigação de diferentes explicações sobre a vida na Terra, sobre a formação dos fósseis e comparação entre espécies extintas e atuais (BRASIL, op. cit.). O ensino de paleontologia, ciência que estuda os restos e vestígios fósseis, é de extrema importância, visto que abrange o conhecimento da evolução dos seres vivos, bem como a história geológica da Terra. Além disso, o estudo dos fósseis é uma ferramenta fundamental para a compreensão da distribuição dos seres vivos (biogeografia), da ecologia e da sistemática filogenética. Embora esta disciplina seja importante para a compreensão mais ampla de questões geológicas, biológicas e ambientais, ainda existe pouca divulgação da paleontologia no ensino fundamental e médio (REIS et al, 2005). Além disso, muitas vezes, as informações a respeito dos fósseis transmitidas pelos educadores nas escolas são limitadas ao que se conhece através da mídia, apenas com conceitos que chamam a atenção do público, sendo tratados, até mesmo, de maneira errada (SCHWANKE & SILVA, 2004).

Dessa forma, utilizando como base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou-se desenvolver atividades diferenciadas com os temas normalmente trabalhados pelos professores de ciências.

2. Objetivos

O objetivo do presente trabalho foi suplementar os conhecimentos dos alunos do ensino fundamental (5ª e 6ª séries) de uma escola estadual localizada no município de Ilha Solteira (SP), despertando a curiosidade pelos diversos temas relacionados à geociências.

3. Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido dentro do projeto “Trabalhando com ciências: o uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino-aprendizagem” vinculado à PROGRAD-UNESP – Núcleos de Ensino. Apresenta as oficinas pedagógicas ministradas aos alunos do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada no município de Ilha Solteira (SP). As oficinas foram realizadas durante o ano de 2010, sendo realizadas oficinas em todas as séries e salas divididas entre o primeiro e o segundo semestre letivo. Dessa forma, no primeiro semestre pôde-se desenvolver as atividades com 473 alunos e no segundo semestre foram atendidos 491 alunos.

Neste artigo são apresentadas as oficinas sobre Solos e Fósseis.

Para a elaboração das oficinas considerou-se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO - SEE/SP, 2010) para as séries selecionadas. As atividades foram

preparadas no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LECBio), localizado no Campus II da UNESP de Ilha Solteira.

- 5ª série – 2º Semestre de 2010:

Oficina sobre Solos: Participaram da oficina 123 alunos de quatro 5ª séries.

Para aplicação da oficina foi necessário um aparelho de multimídia para exposição da aula teórica e para a aula prática foi utilizado areia, solo argiloso, 2 funis, algodão, 4 bandejas, 1 forma de alumínio, água, 2 garrafas pet, tapete de grama, torrões de solo e amostra de rochas. O tempo para aplicação da oficina foi correspondente à 2 horas/aula, sendo que a primeira aula foi explicação do contexto teórico sobre o assunto abordado, e na segunda aula foram realizadas experiências relacionadas à porosidade, permeabilidade e erosão do solo.

Foram apresentados também diferentes tipos de rochas para que os alunos pudessem visualizar. Nesse caso foi utilizado o Kit desenvolvido pelo Museu de Geociências da USP, denominado de “O ciclo das rochas” e que apresenta nove tipos de rochas diferentes, sendo três amostras de rochas ígneas, três amostras de rochas metamórficas e 03 amostras de rochas sedimentares. Além disso, existe no LECBio, um kit com minerais que também foi utilizado para demonstração: quartzo, gipsita, calcita, turmalina, geodo, jaspe, prazio, pirita, lepdolita.



Figura 1. Imagem dos kits de minerais e rochas utilizados para demonstração.

- 6ª série – 2º Semestre de 2010

Oficina sobre Fósseis: Participaram da oficina 127 alunos de quatro 6ª séries.

Foram abordados assuntos relacionados ao tema central e que envolveram desde a formação dos fósseis, sua preservação, importância na descoberta da história do planeta, evolução e as principais teorias evolutivas e extinção. Foram utilizadas 2 horas-aula, sendo na

primeira aula ministrada a teoria e apresentadas réplicas de fósseis, adquiridas junto ao Museu de Geociências da USP: *Mesosaurus tenuidens*, *Eurypterus fisheri*, *Asteroceras obtusum*, *Ursus spelaeus*, *Trilobites*, *Notopus petri* e *Archaeopteryx lithografica*. As réplicas utilizadas tiveram como finalidade melhorar a compreensão dos alunos sobre o tema na segunda aula, foi proposta a criação de réplicas de fósseis pelos próprios alunos, utilizando os conceitos estudados e baseando-se nas réplicas apresentadas. Para isso, foi utilizado argila e folhas de árvores do pátio da escola, para realizar as “impressões” que se assemelhariam às réplicas de fósseis. Durante todos os momentos, eram feitos questionamentos aos alunos incentivando sua participação e interesse.



Figura 2. Imagens de algumas réplicas de fósseis utilizadas.



Figura 3. Imagens de algumas réplicas de fósseis utilizadas.

Em ambas as oficinas foi aplicado um questionário final para analisar a aceitação da oficina, bem como a aprendizagem do conteúdo específico de cada uma.

As questões presentes nos questionários das duas oficinas foram:

1. A duração da oficina foi: muito longa-adequada-muito curta;
2. O desempenho do professor foi: ótimo-bom-regular-ruim-péssimo;
3. Os recursos didáticos (slides, transparências, dinâmicas, figuras) empregados foram: adequados-inadequados;

4. A oficina apresentou novos conceitos para você? sim-não;

5. Do que você mais gostou na oficina?

6. Do que você menos gostou na oficina?

Questões específicas relacionadas às Oficinas realizadas:

- 5ª série – Oficina sobre Solos

7 (5ª). Dos tipos de solos que você aprendeu hoje, quais você achou mais interessante?

8. (5ª). Como podemos evitar a erosão dos solos?

- 6ª série – Oficina sobre Fósseis

7 (6ª). O que são fósseis?

8 (6ª). Por que os fósseis são importantes?

4. Resultados e Discussão

Para uma melhor visualização dos resultados, os mesmos serão apresentados separadamente para as diferentes oficinas realizadas.

4.1. 5ª série – 2º Semestre de 2010 - Oficina sobre Solos

Foram analisadas as respostas obtidas dos questionários e por meio desta análise, pode-se observar a percepção dos alunos a respeito da oficina, e o aproveitamento desta para a aprendizagem dos mesmos.

Considerando as questões relacionadas à oficina 69,92% dos alunos acharam que a duração da oficina foi adequada; 68,29% acharam que o desenvolvimento do professor foi ótimo e 22,76% que foi bom.

Em relação aos recursos didáticos utilizados 95,93% acharam que foram bem adequados e para 96,75% dos alunos participantes a oficina apresentou novos conceitos.

Nas questões abertas do questionário, houve variação de respostas.

Quando perguntamos o que mais gostaram da oficina, 20,33% dos alunos responderam que gostaram da parte prática da aula, as respostas variavam quando se referiam à prática

específica, por exemplo, um aluno escreveu a seguinte resposta “*Eu gostei quando ela molhou a terra com grama e a água não caiu*” e o outro escreveu “*Eu gostei quando a professora explicou que a areia não segura a água*”; 20,34% responderam que gostaram de saber e ver os diferentes tipos de rochas existentes, por exemplo “*De ver vários tipos de rochas na caixa*”.

Outros alunos, responderam que gostaram de saber a existência dos diferentes tipos de solos, que inclui 14,63% das respostas, exemplo “*Gostei de aprender que há vários tipos de solos*”, o restante apresentaram respostas diversificadas, tais como “*De saber sobre o solo e o que tem neles*”, “*Das imagens e da explicação*”.

Em relação ao que menos gostaram na oficina, 62,6% responderam que gostaram de tudo.

Nas questões específicas da oficina foi perguntado, qual dentre os solos aprendidos o aluno achou mais interessante, os tipos de solos apresentados foram três: o solo argiloso, arenoso e húmifero ou terra preta, e o solo com mais respostas, contendo 49,59% das respostas foi o solo argiloso, e com 38,21% foi citado o solo arenoso, e o solo húmifero foi citado com 12,2% das respostas.

Também foi solicitado aos alunos que respondessem quais seriam os processos para se evitar a erosão do solo, a maioria dos alunos respondeu corretamente, respondendo que para evitar a erosão é preciso não desmatar as florestas e em lugares que não a plantas, plantar. Abaixo segue exemplos de respostas.

“Fazendo curvas de nível, fazendo plantações em lombadas e etc.”;

“Plantando arvores e não construindo casas em morros”;

“Evitando desmatar a nossa linda natureza”;

“Não deixando solos dispostos a chuvas”;

“Não cortar as árvores, pois suas raízes seguram a terra que está sendo levada pela água ou vento”.

4.2. 6ª série – 2º Semestre de 2010 – Oficina sobre fósseis

A respeito da oficina, 85,04% dos alunos participantes acharam que a duração foi adequada, 99,21% acharam que os recursos utilizados para a apresentação foram adequados e, para 92,91% dos alunos a oficina apresentou novos conceitos. Para 69,3% dos alunos, o desempenho do professor foi ótimo e para 27,6% o desempenho do professor foi bom.

A duas questões seguintes foram dissertativas e relacionadas ao que os alunos mais gostaram e menos gostaram em relação às atividades desenvolvidas durante a oficina, o resultado foi o seguinte:

- O que mais gostaram: Da oficina como um todo (15,75%); Réplicas mostradas (55,12%); Explicação – assunto específico da aula (25,20%); outros (2,36%).

- O que menos gostaram: Nada (65,35%); Aula (25,98%); Duração da aula (4,72%); Comportamento da Turma (1,57%); outros (2,36%).

As duas últimas questões foram referentes ao conteúdo específico da oficina e tiveram em sua maioria respostas corretas, sendo que os alunos responderam de forma bastante semelhante entre si.

As duas últimas questões foram referentes ao conteúdo específico da oficina e tiveram em sua maioria respostas corretas, sendo que os alunos responderam de forma bastante semelhante entre si.

Em relação à pergunta que solicitava a definição de fósseis as respostas foram classificadas em certas (74,8%), erradas (10,25%), ou ainda as que estavam aproximadas da resposta correta, mas que foram apresentadas de forma incompleta (14,96%).

Realizando uma aproximação das respostas consideradas corretas ou próximas do esperado, pode ser notada uma relação entre a maioria das respostas, o que tornou possível uma análise textual, onde as respostas foram classificadas em três categorias de respostas. Considerando as respostas corretas e incompletas:

1. Restos de animais e/ou plantas – 46,5% dos alunos.
2. Ossos de animais pré-históricos – 32,5% dos alunos.
3. Vestígios de animais pré-históricos – 21,0% dos alunos.

A segunda questão dissertativa questionava a importância dos fósseis, e apresentou uma grande variedade de respostas de forma que as respostas analisadas mesma maneira que a anterior: certas (62,21%), erradas (15,75%), incompletas (14,17%). Dessa forma foi possível selecionar duas categorias de respostas, considerando as certas e incompletas:

1. Respostas que mencionavam a importância apenas para conhecer animais pré-históricos, de épocas passadas ou como era o planeta em outras épocas – 59% dos alunos.
2. Para realização de estudos, o conhecimento a respeito da vida pré-histórica como meio de obtenção de conhecimento e estudos – 41% dos alunos.

Abaixo seguem as imagens (Figuras 1 a 4) de algumas oficinas realizadas na escola parceira, com a autorização da escola para uso da imagem em trabalhos científicos.



Figura 4. Oficina sobre solos realizada no segundo semestre de 2010.



Figura 5. Oficina sobre solos – Demonstração da permeabilidade do solo.



Figura 6. Oficina sobre solos – Demonstração da porosidade do solo.



Figura 7. Oficina sobre solos – Demonstração sobre erosão do solo.



Figura 8. Oficina sobre fósseis realizada no segundo semestre de 2010.



Figura 9. Réplica de fósseis confeccionado pelos alunos da 6ª série.

Desta forma, pode-se perceber a importância do uso de métodos alternativos durante o processo de ensino-aprendizagem, dado ao volume de alunos que apresentou resultados positivos na avaliação. Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental (JACOBI, 2003).

5. Considerações Finais

Pelos resultados apresentados nas avaliações pode-se notar que as oficinas realizadas tiveram grande aceitação pelos alunos, e pode ser considerada um método eficiente no meio escolar. Dessa forma, embora de maneira pontual, os resultados obtidos da avaliação demonstraram a eficácia do método pedagógico proposto, foi constatada a aprendizagem significativa do conteúdo dado ao número de alunos que apresentou resultados positivos na avaliação. A proposta tornou-se viável em sua aplicação, visto que não dependeu de recursos onerosos e espaço apropriado para sua execução. Fundamentou-se apenas na disposição do professor em buscar um enriquecimento de sua atuação, através da implementação de uma proposta diferenciada nas atividades de sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo ao aluno e trazendo mais qualidade ao ensino.

A oficina foi de extrema importância para a formação pedagógica das responsáveis pela realização da oficina, no decorrer do desenvolvimento do projeto etapas como agendamento, confecção do material didático, reuniões foram muito importantes para o grupo, bem como o momento de ministrar a aula e a organização dos dados, que nos trouxe de fato a noção do cotidiano escolar que futuramente iremos atuar profissionalmente.

A oficina foi um recurso muito importante para a aplicação do conteúdo de uma forma dinâmica e prazerosa, já que o modelo didático proposto foge do modo convencional de transmissão de conteúdo praticado pela maioria das escolas.

6. REFERÊNCIAS

CAMPOS, D. A. O ensino das ciências da terra. In: SIMPÓSIO A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO NACIONAL, 1, 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Acad. Bras. Ciências, 1997. p. 39-46. 1a. sessão, Educação.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M. Dez motivos para a inclusão de temas de geologia na educação básica. **Revista Brasileira de Geociências**, São Paulo, v. 34, n 4, p. 553-560, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais - saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1995. p. 244-283.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais - meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 77p.

KLAJN, S. **Física a vilã da escola**. Passo Fundo: UPF, 2002. 192p.

MENEZES, N. P.; SANTOS, M. O.; DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. Oficina pedagógica sobre resíduos sólidos: relato de experiência com alunos do ensino fundamental. In: COLÓQUIO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 4º, 2010, Balneário Camburiú. **Anais....** Balneário Camburiú: UNIVALI - SC, 2010a. 3p. 2010a.

MENEZES, N. P.; MALTONI, K. L.; DORNFELD, C. B. O uso do desenho como recurso facilitador da aprendizagem sobre o tema resíduos sólidos. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CIC-UNESP, 22., Ilha Solteira e Marília (SP), 2010. **Anais...** Ilha Solteira: São Paulo-UNESP – Pró-reitoria de Pesquisa, 2010b p. 4. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxii_cic/trabalhos_fase1.php>. Acesso em: 12 nov 2010.

PELARIN, M. F.; MALTONI, K. L.; DORNFELD, C. B. Aplicação de oficina didática sobre o sistema solar em escola pública de Ilha Solteira. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CIC-UNESP, 22., 2010, Ilha Solteira e Marília (SP), 2010. **Anais...** Ilha Solteira: São Paulo-UNESP – Pró-reitoria de Pesquisa, 2010. p.4. Dispo-

nível em <http://prope.unesp.br/xxii_cic/trabalhos_fase1.php>. Acesso em: 12 nov. 2010

MAZARELLI, R. C. S.; DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. Oficina pedagógica sobre sexualidade com alunos do ensino fundamental em uma escola em Ilha Solteira (SP). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – CIC-UNESP, 22., 2010, Ilha Solteira e Marília (SP). **Anais...** Ilha Solteira: São Paulo-UNESP – Pró-reitoria de Pesquisa, 2010. p.4. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxii_cic/trabalhos_fase1.php>. Acesso em: 12 nov. 2010.

OLIVEIRA, L. M.; VENTURA, P. C. S. A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas. **Educ. Technol.**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 22-28, 2005.

REIS, M. A. F. et al. Sistema multimídia educacional para o ensino de geociências: uma estratégia atual de divulgação da paleontologia no ensino fundamental e médio. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 70-79, 2005.

SÃO PAULO - SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: ciências**. São Paulo: SEE, 2008. 64p.

SANTOS, M. O.; DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. Oficina pedagógica os órgãos dos sentidos como ferramenta didática facilitadora do ensino e aprendizado no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA–CIC-UNESP, 22., 2010, Ilha Solteira, **Anais...** Ilha Solteira: São Paulo-UNESP – Pró-reitoria de Pesquisa, 2010. p.4. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxii_cic/trabalhos_fase1.php>. Acesso em 12 nov 2010.

SCHWANKE, C.; SILVA, M. A. J. Educação e paleontologia. In: Carvalho, I. S.

Elaboração de Atividades Práticas Com o Tema Energias Renováveis para Utilização no Ensino Fundamental - Ciclo II

*Carolina Buso Dornfeld¹; Dionízio Paschoareli Junior²;
Pâmela Buzanello Figueiredo³; Danitielle Cineli Simonato⁴;
Gilberto Dias de Alkimin⁴; Maristela Domingues³.*

Resumo:

O objetivo do presente trabalho foi elaborar atividades práticas com o tema “Energia, Meio Ambiente e Sociedade”, sendo este artigo um recorte das atividades desenvolvidas no Projeto Usina Ecoelétrica (Núcleo de Ensino – PROGRAD-UNESP). Participaram 20 alunos de uma escola de ensino fundamental localizada em Ilha Solteira (SP) e quatro graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Elaborou-se quatro atividades práticas: 1. Biodigestor; 2. Biodiesel; 3. Energia Eólica e Solar e 4. Hidrelétrica e Termelétrica. Aplicou-se um questionário em que os estagiários responderam a quatro questões sobre as facilidades e dificuldades na elaboração e na execução das atividades, bem como se os objetivos tinham sido atingidos, solicitando sugestões de melhoria. Apenas o biodigestor não alcançou os objetivos iniciais por problemas no recipiente de acondicionamento do esterco bovino. Considera-se que o trabalho obteve resultados satisfatórios, mostrando a responsabilidade do grupo em seu decorrer, trabalhando com uma proposta interdisciplinar por usar conceitos biológicos, químicos, sociais, históricos e ambientais para a facilitação da aprendizagem e a formação de alunos críticos e participativos.

Palavras-chave: aulas práticas; fontes renováveis de energia; ensino fundamental

1 Coordenadora do Projeto “Usina Ecoelétrica”. Docente do Departamento de Biologia e Zootecnia da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP – Câmpus de Ilha Solteira.

2 Colaborador do Projeto “Usina Ecoelétrica”. Docente do Departamento de Engenharia Elétrica da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP – Câmpus de Ilha Solteira.

3 Bolsista PROGRAD-UNESP Núcleo de Ensino. Graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP – Câmpus de Ilha Solteira.

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP – Câmpus de Ilha Solteira.

1 - Introdução - A Energia no Currículo do Ensino Fundamental – Ciclo II

A sociedade de consumo está intimamente unida à problemática ambiental. Esta nasce com a mesma existência da sociedade e constitui um índice que permite valorar a relação que cada sociedade estabelece com a natureza. Além disso, a atual crise ecológica que vive o mundo está estreitamente vinculada ao modelo de desenvolvimento que a sociedade capitalista desenvolveu desde o século passado. (VILALLONGA, 2006)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais (PCNs-Ciências), o tema energia está presente em diversos aspectos e sob diferentes enfoques, desde o mais tecnológico até o social (BRASIL, 1998a). Dessa forma, o aluno concluinte do ensino fundamental II deveria estar apto a utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, no espaço, no tempo, no sistema produtivo e para o equilíbrio e vida. O documento aponta também que as discussões não devem ser restritas ao desperdício de energia (como “apague a luz”), mas devem abordar “os aspectos graves como a política econômica de incentivo às indústrias eletro-intensivas e de produção de equipamentos energeticamente perdulários, como automóveis de alta potência e geladeiras mal isoladas” (BRASIL, 1998a).

Ainda segundo os PCNs-Ciências, como objetivos do 3º ciclo, os alunos deverão ser capazes de identificar diferentes tecnologias que permitem as transformações de materiais e de energia necessárias a atividades humanas essenciais hoje e no passado.

Dessa forma,

O entendimento da geração e transmissão de energia elétrica envolve conceitos relacionados a princípios de conservação de energia, transformação de energia mecânica em energia elétrica, calor, luz, propriedades dos materiais, corrente, circuitos elétricos e geradores. Vários procedimentos podem ser utilizados, como visitas a usinas ou estações de transmissão, entrevistas, leituras, experimentos e montagens. Investigações sobre o descobrimento e aplicação da eletricidade (BRASIL, 1998a p. 50).

No eixo temático Tecnologia e Sociedade, também é possível discutir a conveniência econômica e os custos ambientais de diferentes fontes de energia, apontando-se aquelas que levam à dilapidação de recursos naturais, sendo que o tema também é apontado no eixo temático Ambiente e Vida.

Em resumo, o aluno deverá ser capaz de comparar e classificar os diferentes equipamentos de uso cotidiano segundo sua finalidade, energias envolvidas e princípios de funcionamento, estabelecendo a seqüência de transformações de energia, valorizando o consumo criterioso de energia, os direitos do consumidor e a qualidade de vida (BRASIL, 1998a).

Além dos PCNs-Ciências, outros documentos instituídos pelo Ministério da Educação, como os Temas Transversais (BRASIL, 1998b) tratam o conteúdo sobre energia com aspecto interdisciplinar.

Tanto o documento do Tema Transversal Meio Ambiente quanto do Tema Transversal Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998b) mencionam que é possível melhorar a percepção do nível das intervenções, quando se verifica que o ritmo natural dos fluxos no ambiente foi mudado, em função de necessidades humanas. Dessa forma, sugere a importância de se possibilitar ao aluno o conhecimento das principais atividades econômicas de sua cidade, enfocando os processos produtivos das atividades econômicas desenvolvidas, bem como identificando a matéria-prima, o gasto de energia, os subprodutos intermediários, os efluentes e rejeitos finais, o transporte, o armazenamento e o consumo do produto final. Isto é, existe o envolvimento de um grande número de trabalhadores de diversas esferas da produção, distribuição e comercialização, esferas que, por sua vez, também consomem quantidades de energia e matéria-prima.

No Currículo do Estado de São Paulo o tema energia está situado junto ao eixo temático Ciência e Tecnologia, no Sub-tema “Energia no cotidiano e no sistema produtivo”, sendo os conteúdos gerais divididos em dois tópicos principais: 1. Energia: fontes, obtenção, usos e propriedades e 2. Materiais como fonte de energia.

Nessa perspectiva, o aprendizado das Ciências no Ensino Fundamental deve desenvolver temas que preparem o aluno para compreender o papel do homem na transformação do meio ambiente, compreender a necessidade crescente de energia e as conseqüências ambientais (SÃO PAULO, 2008).

Exemplos como a contaminação dos recursos hídricos, a destruição da camada de ozônio e o aquecimento global são reflexo das atividades humanas sobre o meio ambiente e já afetam o cotidiano das pessoas. Esse custo ambiental, entretanto, pode ser evitado pela sociedade, com a mudança de hábitos e atitudes, que podem diminuir a pressão sobre os recursos naturais (IDEC-MMA, 2002). Para isso, a educação ambiental se faz necessária em todos os âmbitos da sociedade brasileira, como apontado na Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9795/99 (BRASIL, 1999).

A educação ambiental orienta para proposições pedagógicas tendo como cernes a mudança de comportamento, a participação dos professores e educandos, o desenvolvimento de competências e a capacidade de avaliação. Através de meios efetivos, a escola deve preparar o aluno para que o mesmo possa compreender os fenômenos naturais, as ações antrópicas e suas conseqüências para o ambiente (REIGOTA, 1998).

No projeto Usina Ecoelétrica, a educação ambiental é realizada baseada na construção de um novo tipo de relação do usuário com o meio ambiente, colocando a sociedade como mediadora. Desta forma, a educação ambiental não se limita a ser um instrumento na resolução de problemas para se alcançar um uso mais racional dos recursos naturais, a fim de preservar seu potencial de exploração (visão instrumentalista), mas sim na sensibilização das pessoas sobre a importância das mudanças de alguns hábitos.

Porém, antes que ocorram mudanças comportamentais dos sujeitos, existe a necessidade de contextualizar teoricamente os conteúdos em estudo, sendo de grande importância o conhecimento dos conceitos, dos agentes e das instituições envolvidas em cada tema de interesse dos estudantes. Dessa forma alia-se à Educação Ambiental ao uso correto da linguagem científica, contribuindo também para a alfabetização científica. Como mencionado por Auler (2003),

a denominada Alfabetização Científico-Tecnológica (ACT) tem sido postulada, cada vez mais, enquanto dimensão fundamental numa dinâmica social crescentemente relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico, a exemplo da transgenia, clonagem, terapia gênica, degradação ambiental, questão energética e desemprego. Por outro lado, a perspectiva ampliada busca a compreensão de interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), associando o ensino de conceitos à problematização destas construções históricas vinculadas à suposta neutralidade da CT (AULER, 2003, p.2).

Nesse contexto é de grande importância a realização de atividades práticas junto aos alunos, o que garante maior motivação e estímulo e, por conseguinte, uma melhor aprendizagem.

Este artigo apresenta-se como um recorte do Projeto “Usina Ecoelétrica” vinculado ao Programa de Núcleos de Ensino da UNESP. Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas atividades com os seguintes temas: 1. Lixo, Resíduos Sólidos e Consumo

Consciente; 2. Diário de Produção de Resíduos; 3. Discutindo sobre Resíduos (Dinâmica de grupo); 4. Consumo versus consumismo e problemas sócio-ambientais; 5. A cadeia de produção de bens de consumo; 6. Montagem de uma composteira; 7. Produção de sabão em barra; 8. Produção de papel reciclado; 9. Experimentos “Construção de um biodigestor”; 10. Experimentos “Síntese de biodiesel”; 11. Energia eólica e energia solar e 12. Energia hidrelétrica e energia termoelétrica e 13. Eletromagnetismo e campo magnético.

Os temas aos quais este artigo fará referência são os de números compreendidos entre 9 e 13, enfocando a importância de atividades práticas como ferramenta de estímulo da curiosidade e também como facilitador da aprendizagem do aluno. Outras atividades relacionadas à esse projeto poderão ser consultadas em anais, tais como Alkimin et al. (2010a), Alkimin et al. (2010b), Figueiredo et al. (2010) e Simonato et al. (2010) que foram apresentados em eventos durante o ano de 2010.

2 - Objetivos

O objetivo do Projeto Usina Ecoelétrica é sensibilizar alunos do Ensino Fundamental sobre o tema Energia, Meio Ambiente e Sociedade, proporcionando reflexão e realizando uma ligação entre os temas gerais de consumo (de energia, de bens de consumo e bens naturais) com os possíveis impactos sociais e ambientais; Apresentar alternativas viáveis e ecologicamente corretas para utilização dos recursos naturais; Desenvolver nos estudantes, a partir do aprimoramento das informações recebidas, a capacidade de difundi-las aos familiares, amigos e comunidade em geral.

Dentro deste objetivo amplo e complexo, o presente trabalho teve como finalidade elaborar atividades práticas para trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental – Ciclo II o tema “Energia, Meio Ambiente e Sociedade”.

3 - Metodologia

3.1. Público alvo

O projeto foi desenvolvido com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Ilha Solteira - SP. As atividades foram realizadas no período da tarde nas dependências da própria escola e no Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia - LECBio (UNESP Câmpus de Ilha Solteira).

Participaram das atividades 20 alunos que aderiram ao projeto de forma facultativa. Os alunos foram estimulados a refletir sobre os temas com o apoio de textos bem como por

meio de palestras, dinâmicas de grupo e discussões que abordaram os temas de consumo consciente, lixo, resíduos sólidos e seu gerenciamento, fontes e formas de energia. Cada tema foi trabalhado durante duas horas semanais, sendo compostas de atividades teóricas, práticas e de reflexão.

Além disso, participaram da pesquisa quatro graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (estagiários).

3.2. Desenvolvimento, Avaliação e Análise dos Dados

Atividade prática é um conceito mais geral e inclui todas as atividades que exigem que o aluno esteja ativamente envolvido, tais com atividades laboratoriais ou em campo.

As atividades de demonstração também são consideradas como atividades práticas. Além disso, segundo Gaspar et al. (2005) algumas indicações da teoria de Vigotsky fornecem fundamentação para as demonstrações em sala de aula, tais como:

- a. A inter-relação entre o conceito espontâneo (senso comum) e científicos (formal, sistematizados) e
- b. Colaboração e interação social - a participação do aluno deve ser estimulada inclusive na manipulação da demonstração, pois essa é também condição para a ocorrência de interação social.

Assim destaca-se nas atividades de demonstração o papel do professor como agente do processo, implicação essencial da pedagogia vigotskiana.

Para o presente trabalho serão apresentadas as seguintes atividades: Experimentos “Construção de um biodigestor”; Experimentos “Síntese de biodiesel”; Energia eólica, Energia solar, Energia hidrelétrica e Energia termoelétrica.

As atividades foram desenvolvidas pensando no pluralismo metodológico proposto por Laború et al (2003), que pode favorecer a aprendizagem de um número maior de alunos por trabalhar de diferentes formas o conteúdo, tentando respeitar o fato de que os indivíduos tem preferências quanto ao estilo de aprendizagem (Pask, 1976 apud Laború 2003). Assim, enquanto alguns preferem aulas expositivas, outros preferem aulas práticas e outros, ainda podem preferir atividades em grupo. Por isso as atividades propostas foram bastante diversificadas.

A avaliação das atividades práticas foi realizada por meio de questionário aplicado aos alunos estagiários participantes do trabalho (quatro estagiários do projeto) e as respostas foram analisadas seguindo a análise textual proposta por Moraes (2007), separando-se as sentenças elaboradas em palavras chaves e posterior categorização.

O questionário foi composto por quatro questões, que solicitava as seguintes informações referentes às atividades práticas elaborados:

1. Quanto à elaboração, apontar as facilidades e dificuldades.
2. Quanto à execução, apontar as facilidades e dificuldades.
3. Os objetivos do experimento foram alcançados (sim/não). Por que?
4. Proposta de modificação.

Como foram analisados apenas quatro questionários, referentes aos quatro estagiários participantes, não foi necessário a aplicação de nenhum teste estatístico, realizando-se uma análise qualitativa das respostas.

3.3. Elaboração e Montagem das Atividades Práticas

3.3.1 - Experimento “Construção de um biodigestor”

Materiais: 1 galão plástico de 50 litros; 60 cm de mangueira de fogão com válvula; 1 lampião a gás; dejetos de bovinos; água.

Procedimento: Colocar os dejetos de bovinos dentro do galão de plástico colocando-se água até cobrir todo o dejetos. Deixar um espaço livre dentro do galão para a formação de gás. Deixar por cerca de 40 dias sob o aquecimento solar.



Figura 1. Coleta de esterco bovino realizado no Pomar da UNESP, Câmpus de Ilha Solteira.

A execução do experimento deve ocorrer com o auxílio de adultos, já que procedimentos um tanto perigosos são realizados, como a utilização do fogo diante de um gás.

A ilustração do funcionamento do biodigestor ocorreu da seguinte forma: conexão do lampião com a mangueira e com a válvula, acendimento do fogo seguido da abertura da válvula. Assim o gás percorre a mangueira a fim de acender a chama do lampião, confirmando a produção do biogás. Sendo assim, o biogás produzido foi revertido e utilizado na transformação para energia térmica produzida pela sua queima.

Momento de Reflexão: a importância da utilização de resíduos orgânicos na geração de energia, bem como para diminuição desses resíduos no ambiente.

3.3.2 - Experimento “Síntese de biodiesel”

Materiais: Becker de 500 ml; Becker de 50 ml; funil de decantação de 500 ml e suporte para o funil; Agitador-aquecedor magnético; Balança analítica; proveta de 100 ml; termômetro de laboratório; Óleo de cozinha; soda cáustica; Metanol.

Procedimentos: O biodiesel produzido a partir do óleo de cozinha através do processo de transesterificação segue as seguintes etapas (MORENO, 2007):

- a) Adiciona-se 500 ml de óleo de cozinha em um Becker de 500 ml;
- b) Coloca-se o becker com o óleo em uma chapa aquecedora com agitador magnético para que o mesmo atinja a temperatura de 55°C;
- c) A parte, em outro Becker (50 ml), adiciona-se 0,75g de soda cáustica (agindo como catalisador) e 25 ml de metanol;
- d) Ao chegar à temperatura ideal, a mistura do catalisador com o metanol é adicionada ao óleo aquecido para que a reação ocorra; esta reação ocorre entre 2 e 3 horas; Deve-se salientar que na demonstração realizada no presente projeto essa etapa demorou 40 minutos para ser concluída.
- e) Assim que a reação conclui-se, adiciona-se o produto em um balão volumétrico e após descanso, ocorre a separação das fases (biodiesel e glicerina).

A execução deve ser sempre realizada pelo professor ou adulto responsável pelas atividades por envolver reações químicas que produzem calor (exógenas), bem como produtos perigosos tais como a soda cáustica e o metanol.



Figura 2. Síntese do biodiesel e separação das fases, glicerina e biodiesel.

Momento de Reflexão: a importância da utilização de resíduos orgânicos na geração de energia, bem como para diminuição desses resíduos no ambiente.

3.3.3 - Energia eólica e energia solar:

Energia solar: Forno solar

Materiais: caixa de papelão com tampa, filme plástico de PVC, tinta preta, rolinho de pintura, fita de empacotamento transparente e papel alumínio.

Procedimentos: Inicialmente deve-se pintar a caixa de papelão e a tampa com tinta preta. Após a secagem, forra-se o interior da caixa com papel alumínio, o que favorece a incidência e o aquecimento ocasionado pelos raios solares. A tampa deve ser recortada de tal forma que se forme uma janela ampla e em seguida coloca-se o filme plástico, fixando com uma fita de empacotamento transparente. Após, coloca-se um Becker com água no interior do forno solar, juntamente com um termômetro, e foram efetuadas medidas do aquecimento da água a cada 30 minutos. Segundo Delgado et al. (2009), pode-se realizar o cozimento de diversos alimentos com eficiência, embora com um tempo prolongado de cozimento em relação ao fogão convencional.

Momento de reflexão: o aproveitamento de fontes de energia renováveis e de baixo custo ambiental e econômico.



Figura 3. Elaboração do forno solar.

Energia eólica: Catavento

Materiais: cartolinas coloridas; alfinetes com cabeça; palitos para churrasco; cola.

Procedimentos: dobraduras para confecção de cata-ventos.

O cata-vento foi utilizado para que os alunos pudessem observar a movimentação das hélices por meio da força do vento, realizando analogias com o mesmo princípio utilizado na geração de energia eólica e explicado na aula teórica.

Momento de reflexão: o aproveitamento de fontes de energia renováveis e de baixo custo ambiental e econômico (como a energia solar)



Figura 4. Cata-vento confeccionado em cartolina.

3.3.4- Energia hidrelétrica e energia termoeletrica:

Materiais: imagens de hidrelétricas e termelétricas; papel A4; impressora; tesoura.

Procedimento: impressão das imagens e recorte para a simulação de um quebra-cabeças.

A execução segue com a montagem de um quebra – cabeça com as imagens de uma usina termelétrica e hidroelétrica, no qual as peças em papel eram colocadas pelos alunos em uma cartolina e suas partes foram devidamente nomeadas na sequência adequada.

Momento de reflexão: diferentes fontes e formas de energia, os impactos ambientais, econômicos e sociais.

Na Figura 5 à esquerda, está representado o quebra-cabeça com as peças de uma Usina Hidrelétrica e de uma Usina Termelétrica. Na imagem à direita está representado o quebra-cabeça com o caminho de distribuição da energia.



Figura 5. Quebra-cabeça “Usina Hidrelétrica”, “Usina Termelétrica” e “Caminho de distribuição da energia - da Usina Hidrelétrica até as residências”.

4. Resultados e Discussão

Os resultados das atividades estão descritos a seguir.

São utilizadas imagens dos alunos durante a realização das atividades, sendo que a concessão do uso dessas imagens foi realizada via Diretoria da Escola em questão por meio do envio de mensagem escrita aos pais com o retorno das devidas assinaturas.

4.1 – Experimento “Construção de Um Biodigestor”

“Durante a demonstração ficou comprovado que a fermentação de dejetos de animais, no caso, de bovinos, produz um biogás capaz de agir como uma fonte múltipla de utilização, sendo que no presente trabalho tal gás contribuiu para que acendesse a chama de um lampião” (Estagiário 1).

Nesta atividade não foi aplicado nenhum questionário aos alunos sendo realizada uma discussão final sobre o tema no momento de reflexão.



Figura 6. Demonstração do biodigestor realizada para os alunos.

Segundo uma estagiária “a utilização de fezes de animais deixou os alunos curiosos quanto à possibilidade de formação de gases a partir dessa matéria prima”.

Tabela 1. Dados do questionário respondido pelos alunos estagiários sobre a “Construção do Biodigestor”.

Categoria	Descrição
Elaboração	
- facilidades	- dejetos disponíveis na fazenda da UNESP (esterco bovino)
- dificuldades	- vazamento do gás devido a uma trinca no recipiente - presença dos animais no local de coleta dos dejetos
Execução	
- facilidades	- não necessita de muitos cuidados, apenas água e o calor do sol
- dificuldades	- resultados pouco expressivos - perigoso (mexe com fogo)

Os estagiários apontaram que os objetivos do experimento não foram plenamente atingidos devido ao vazamento do gás (3 alunos) e como proposta de modificação foram citadas: Novo recipiente (2 alunos) e possibilidade de teste antes de ser levado à sala de aula (1 aluno).

Devido ao volume de gás formado ser bastante reduzido em virtude do tamanho do recipiente, não houve possibilidade de realizar um teste para verificar se o gás havia sido formado. Infelizmente, devido ao vazamento ocorrido pela trinca, no momento da demonstração foi constatado que havia sido formado pouco biogás, o que tornou os resultados pouco expressivos. Em outros momentos do mesmo projeto este experimento funcionou de uma melhor forma, sendo assim, viável de ser realizado, tomando-se os devidos cuidados com o recipiente.

4.2 – Experimento “Síntese de Biodiesel”.

Durante o experimento pôde-se comprovar que o óleo residual de fritura pode ser convertido em biodiesel, assim como qualquer outro óleo vegetal. Esta atividade foi realizada no mesmo dia que a demonstração do biodigestor e, portanto, o seu encerramento foi por meio de uma discussão com os alunos.

Foi sugerida pelos executores (estagiários e pesquisadores) a troca do metanol pelo o etanol, pois este último apresenta menor periculosidade. Porém, não foi possível chegar a uma conclusão da quantidade que deveria ser adicionada de etanol para que a reação ocorresse. Realizaram-se alguns testes com etanol sem verificação de resultados positivos no presente projeto.



Figura 7. Demonstração do biodiesel realizada para os alunos.

Tabela 2. Dados do questionário respondido pelos alunos estagiários sobre a “Síntese do Biodiesel”.

Categoria	Descrição
Elaboração	
- facilidades	- possuir vidraria adequada - possuir reagentes (metanol e soda cáustica) na universidade
- dificuldades	- linguagem técnica teve que ser adequada ao ensino fundamental
Execução	
- facilidades	- fácil execução
- dificuldades	- cuidado com os materiais empregados (metanol e óleo aquecido) – necessário o acompanhamento por um adulto

Um estagiário mencionou que “como se trata de um processo de reações químicas, os alunos se mostraram interessados para ver o resultado final do processo e o aparecimento do óleo combustível”.

Nesta atividade prática, segundo os estagiários, os objetivos foram atingidos e os alunos puderam visualizar as fases de formação do biodiesel. Como proposta para modificação foi sugerido por dois estagiários, que seria interessante tentar integrar melhor os alunos, pois esta prática foi somente uma atividade de demonstração na qual os alunos apenas observaram a execução do experimento.

4.3 – Energia Eólica e Energia Solar

Sobre a aula teórica tem-se o seguinte relato do Estagiário 2: “Em relação a aula sobre energia solar os alunos se mostraram muito interessados no tema pois se trata de um assunto curioso devido as suas formas de utilização, como por exemplo: em relógios, carros, aviões e em casa, assunto que gerou uma nova descoberta aos aluno”. Segundo o mesmo estagiário, “passando para a segunda parte da aula os alunos ficaram impressionados com o funcionamento do forno solar, onde eles puderam colocar a mão na água que estava dentro dele e comprovar que ela tinha sido aquecida, com isso eles ficaram entusiasmados com a possibilidade da sua utilização”.



Figura 8. Aula teórica e demonstração do Forno Solar.



Figura 9. Atividade realizada com o Cata-vento.

Tabela 3. Dados do questionário respondido pelos alunos estagiários sobre a prática elaborada para o tema energia eólica e solar.

Categoria	Descrição
Elaboração	
- facilidades	fácil acesso de material pela internet materiais simples para confecção do forno solar facilidade em obter ilustrações Facilidade na construção do forno solar
- dificuldades	falta do módulo para energia eólica transposição didática para alunos do EF
Execução	
- facilidades	conteúdo de fácil explicação acesso à muitas imagens na internet deixou a aula bastante ilustrada
- dificuldades	adequação ao público-alvo

A aula prática deixou a curiosidade dos alunos bastante aguçada, despertando a curiosidade pelo forno solar e se interessaram por detalhes da geração eólica, tais como o barulho das pás e o tamanho do parque eólico. Sendo assim os estagiários indicaram que os objetivos da atividade foram atingidos. Como proposta de modificação foi mencionada a necessidade de elaboração de um módulo para representação da energia eólica e aquisição de placas solares.

4.4 – Energia hidrelétrica e energia termelétrica

Tratava-se de um assunto totalmente novo (termelétrica) e um assunto que faz parte do cotidiano (hidrelétrica) dos alunos, justamente pela presença de uma usina hidrelétrica na cidade onde residem.

Foi realizada uma aula expositiva e apresentação de fotos de como aconteceu a construção da barragem da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, algo que os alunos tinham pouco conhecimento e se mostraram curiosos pela forma como a construção ocorreu e ao mesmo tempo espantados com o tamanho da obra realizada.

A atividade prática referente a essa aula foi a montagem de um “quebra-cabeça” com as partes de funcionamento de uma usina termelétrica e uma hidrelétrica. Os alunos foram divididos em grupos e deveriam montar os quebra-cabeças, bem como nomear suas partes.

Essa atividade foi realizada com sucesso porque os grupos acertaram as montagens e os nomes das partes.



Figura 10. Grupo de alunos realizando a atividade com o quebra-cabeça.

Tabela 4. Dados do questionário respondido pelos alunos estagiários sobre a prática elaborada para o tema energia hidrelétrica e termelétrica.

Categoria	Descrição
Elaboração	
- facilidades	- montagem do material teórico foi simples - muito material disponível na internet
- dificuldades	- elaborar a aula prática - adequação ao público-alvo
Execução	
- facilidades	- tema de fácil compreensão - os alunos se mostraram curiosos e interessados
- dificuldades	- explicar os processos de geração de energia

Como dito anteriormente, a Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira (CESP) fica localizada no município, porém, devido à dificuldade de transporte não foi possível realizar uma atividade de campo com os alunos.

Os estagiários acreditam que os objetivos da atividade foram atingidos, porém como proposta de melhoria indicaram a procura de outros materiais para aulas práticas e uma visita à usina hidrelétrica.

Assim foram elaboradas as aulas sobre fontes de energia, com intuito de proporcionar aos alunos o conhecimento de como é produzida a energia elétrica que chega em cada residência.

Em relação às outras fontes e tecnologias alternativas, observa-se que existe falta de informação consistente e atualizada por parte dos alunos e, portanto, verificou-se que esse conteúdo precisa ser melhor trabalhado com os alunos, para que haja conscientização sobre a problemática da geração de energia em nosso país, e os danos ambientais que a

queima de combustíveis fósseis traz ao meio ambiente. Além disso, deve-se ressaltar a importância de informá-los de que as fontes renováveis terão participação crescente na geração de energia elétrica em nosso país. (ANEEL, 2008).

Assim foram conduzidas as atividades com os alunos do sexto ano e realizada a análise das mesmas pelos alunos estagiários.

Pensando na formação docente dos estagiários participantes da pesquisa, verifica-se, como menciona Santos (2008), que as atenções da educação estão hoje basicamente voltadas para a ideia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje. O mesmo autor menciona que as propostas mais adequadas para um ensino de Ciências coerente com tal direcionamento devem favorecer uma aprendizagem comprometida com as dimensões sociais, políticas e econômicas que permeiam as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Trata-se, assim, de orientar o ensino de Ciências para uma reflexão mais crítica acerca dos processos de produção do conhecimento científico-tecnológico e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão.

Na formação de professores também seria interessante a proposta de utilização de pluralismo metodológico, como menciona Laburú et al. (2003), que seria uma ferramenta interessante para o ensino de ciências. Em artigo, os mesmos autores citam que,

Como é largamente conhecido na esfera da educação das ciências, as velhas estratégias de ensino do quadro e giz, atreladas ao velho coercitivo e exclusivo paradigma pedagógico objetivista (Davis 1993), baseado na lógica da “doação” do saber, que privilegia a audição em detrimento da fala, são insuficientes em assegurar que os aprendizes realmente aprendam os conceitos científicos. Da mesma forma, estratégias baseadas nos mais novos paradigmas pedagógicos subseqüentes, fundamentados no experimento, na observação, mostraram-se falhos ao tratar do problema epistemológico do empirismo, da cultura, de como as pessoas entendem as coisas da mesma maneira e nos mesmos termos que as outras (Edwards & Mercer 1987: 95), ou, ainda, de como as experiências e etapas particulares de cada um são influenciadas, no processo de desenvolvimento, devido às diferenças individuais (LABURÚ et al., 2003, p.248).

Com base nos pressupostos supracitados, pôde-se verificar que a proposta das aulas práticas, em combinação com as aulas teóricas, atenderam à esses critérios de pluralidade de métodos, buscando uma melhor aprendizagem.

Salienta-se, como apontado por Gaspar et al. (2005), que a demonstração experimental em sala de aula não é um recurso pedagógico auto-suficiente nem uma atividade auto-explicativa. Dessa forma, entende-se que o domínio do conteúdo por parte do professor, bem como a solicitação do envolvimento do aluno para realizar a atividade são fundamentais para uma melhor aprendizagem.

Alguns fatores parecem favorecer a demonstração em sala de aula: a possibilidade de ela ser realizada com um único equipamento para todos os alunos, sem a necessidade de sala de laboratório específica, a possibilidade de ser utilizada em meio à apresentação teórica de um conteúdo sem quebra de continuidade da abordagem conceitual que está sendo trabalhada e a motivação ou interesse que desperta e parece predispor os alunos à aprendizagem (GASPAR et al, 2005).

Ressaltamos ainda que o projeto apresentou-se como uma proposta interdisciplinar, com o trabalho em equipe, bem como o preparo de atividades. Estas envolviam aspectos biológicos (fermentação no biodigestor), químicos (síntese do biodiesel), sociais (reflexões sobre a importância da utilização de fontes renováveis de energia), históricos (a construção da Usina Hidrelétrica de ilha Solteira) e ambientais (as implicações da utilização inadequada da energia e de recursos naturais no cotidiano), utilizando diversas ferramentas para a facilitação da aprendizagem e com a preocupação de formar alunos críticos e participativos.

5 – Considerações Finais

Verificou-se que os alunos participaram ativamente das aulas, mostrando interesse nas aulas práticas.

Em relação aos alunos-professores (estagiários), quatro graduandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas participaram das atividades, tanto no momento do planejamento como da aplicação das mesmas, fornecendo subsídios relacionados ao conteúdo específico trabalhado, bem como para a prática docente dos mesmos.

O trabalho foi desenvolvido em uma perspectiva de pluralidade metodológica, alcançando resultados positivos e corroborando Laburú et al (2003).

Portanto, considera-se que o trabalho obteve resultados bastante satisfatórios, mostrando comprometimento e responsabilidade do grupo no decorrer de sua implementação.

Além disso, os apontamentos das facilidades e dificuldades nas atividades práticas serão importante ponto de partida para outros projetos que utilizarem o tema “Fontes Renováveis de Energia” junto aos alunos do ensino fundamental.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIN, G. D.; DORNFELD, C. B. Ensino de ciências como auxílio de experimentos para alunos do ensino fundamental. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - CIC-UNESP, 22., 2010, Ilha Solteira. **Anais...** Ilha Solteira: São Paulo-UNESP – Pró-reitoria de Pesquisa, 2010. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxii_cic/trabalhos_fase1.php>. Acesso em: 11 dez. 2010.

ALKIMIN, G. D.; SIMONATO, D. C.; DORNFELD, C. B. Experimentação no ensino de ciências. In: ENCONTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA- ENCIVI, 4, 2010, Ilha Solteira. **Anais...** Ilha Solteira: Ilha Solteira – FEIS-UNESP, 2010. 1CD-ROOM.

AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA- ANEEL. **Atlas de energia elétrica no Brasil**. 3.ed. Brasília: Agência Nacional de Energia Elétrica, 2008. 236p.

AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 6, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 138p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental - **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**: Brasília: MEC/SEF, 1998b. 436 p.

BRASIL. Decreto-lei nº 979,5 de 1999. **Política nacional de educação ambiental**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 3 jan. 2010.

DELGADO, F. U.; NETO F.; ARGENTIN, R.; BORTOLOTTI, E. G. B. F. **Projeto cozinha solar**. Campinas: Centro Paula Souza, 2009. 15p. Disponível em: <<http://www.etecapcps.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

FIGUEIREDO, P. B.; SIMONATO, D. C.; DORNFELD, C. B.; PASCHOARELI JUNIOR, D. Educação ambiental: experiências e perspectivas desenvolvidas no projeto Usina Ecoelétrica com alunos do ensino fundamental. In: COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 4., 2010, Balneário Camburiú. **Anais...** Balneário Camburiú: UNIVALI, 2010. 4p. 1CD-ROOM.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C.; MONTEIRO, M. A. A. Um estudo sobre as atividades experimentais de demonstração em sala de aula: proposta de uma fundamentação teórica. In: CONGRESO ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 7., 2005. **Anais...** Lugar de Publicação: Local de edição, 2005. p. 5. Enseñanza de las ciencias – Número Extra

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR – MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE- IDEC-MMA. **Consumo sustentável:** manual de educação. Brasília: MMA/IDEC, 2002. 143p.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S.M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n.2, p. 247-260, 2003.

MORAES, R. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: FREITAS, J. V.; GALIAZZI, M. C. (Org.). **Metodologia emergente de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 84-115. (Coleção e Educação em Ciências).

MORENO, C. H. C. **Rendimento da reação de transesterificação, na produção de biodiesel, a partir de diferentes relações molares álcool-óleo e temperatura de reação**. 2007. 68 f. Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Elétrica)- Curso de Engenharia Elétrica, Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista- UNESP, Ilha Solteira, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 62p.

SÃO PAULO - SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: ciências**. São Paulo: SEE, 2008. ...p.

SANTOS, P. R. **O Ensino de ciências e a idéia de cidadania**. Editora Mandruvá, sd. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: 6 out. 2008.

SIMONATO, D. C., FIGUEIREDO, P. B., DORNFELD, C. B., PASCHOARELI JUNIOR, D. Análise da concepção dos alunos de ensino fundamental sobre resíduos sólidos e impactos sócio-ambientais. In: COLÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 4., 2010, Balneário Camburiú. **Anais...** Balneário Camburiú: UNIVALI, 2010. 1CD-ROOM.

VILALLONGA, R. M. P. Consumo, medio ambiente y educación. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO ÍBERO-AMERICANA, 5., 2007, Joinville. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007. v. 1, p. 239 – 248. *Perspectivas da Educação Ambiental na Região Íbero-americana.*

Telescópio Como Ferramenta de Ensino de Física e Astronomia

Thalita Antoniassi CANASSA¹

Cláudio Luiz CARVALHO²

Resumo:

Esse trabalho buscou, por meio do uso de instrumentos astronômicos (telescópios, lunetas, binóculos), levar conhecimentos em Física e Astronomia aos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir de uma metodologia desenvolvida por professores e alunos, no intuito de se construir uma aprendizagem significativa, na tentativa de torná-los capazes de identificar e relacionar tais conhecimentos com seu cotidiano. Para isso, baseamos as aulas no método proposto por Paulo Freire, buscando no diálogo uma forma para a construção do conhecimento. Dessa forma, para o desenvolvimento do trabalho, algumas questões foram levantadas, “Como pensar no papel de um “artefato”, como construção do conhecimento, tendo como base a teoria dialógico-crítica de Paulo Freire.” “Como pensar na introdução desses alunos a Ciência tendo como ponto de partida um determinado “artefato”. Baseados no diálogo proposto por Freire e os resultados obtidos, pode-se perceber que a aprendizagem significativa ocorre quando existe um diálogo científico dentro do nosso cotidiano e, além disso, que ocorreu um aumento significativo na relação entre conceitos físicos com a Astronomia e com o cotidiano dos alunos, dessa forma motivando-os mais ao estudo.

Palavras-chave: astronomia, ensino de jovens e adultos - EJA, telescópio.

Introdução

A Astronomia é uma ciência que tem sido estudada desde a mais remota antiguidade e desperta grande interesse do público em geral, atingindo crianças, jovens e adultos. (IACHEL, G. - 2009).

Para Langhi (2005), essa ciência possui o potencial de despertar tanto a curiosidade das pessoas, quanto habilidades que são fundamentais para outras disciplinas (como a observação, interpretação, noção espacial, o raciocínio lógico, dentre muitas outras). E também se mostrar como facilitador na mudança conceitual, pois muitas vezes as concepções alter-

1 Aluno do curso de Licenciatura em Física e bolsista PROGRAD/FUNDUNESP.

2 Departamento de Física e Química

nativas dos alunos não condizem com o conhecimento científico existente, o autor também destaca o caráter interdisciplinar que a astronomia carrega consigo (NEVES, 2007; LANGHI, 2004; CANIATO, s.d.), e ressalta a necessidade da população em participar do destino do planeta em que vive, levando os estudantes à construção da cidadania.

Assim, pensando uma forma de como abordar esse tema, busca-se um método de ensino que fosse instrumento do educando e não só do educador e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. (Freire, 1975).

Freire defendia ainda uma educação baseada no diálogo, na significação de cada palavra. O diálogo para Freire, não é apenas um diálogo comum, e sim um diálogo científico, o qual contribui com algum significado e visasse uma educação que o colocasse em diálogo constante com o outro.

Ao pensar nesse tema e na enorme quantidade de formas de abordá-lo, utilizamos dos instrumentos astronômicos, para nos apropriarmos dos conceitos físicos envolvidos. Os conceitos envolvidos na construção de telescópios podem ser utilizados no ensino de física de maneiras específicas.

Por exemplo: tanto o funcionamento do telescópio quanto a utilização dos conceitos de reflexão em espelhos planos e esféricos e refração da luz em lente, podem ser explorados em séries do ensino médio; conceitos de interferência podem ser explorados em nível de graduação durante a obtenção do espelho secundário; “o que é” e como se utiliza um telescópio, pode ser explorado em todos os níveis (desde as primeiras séries do ensino fundamental). (BERNARDES, T. O.; BARBOSA, R. R.; IACHEL, G.; NETO, A. B.; PINHEIRO, M. A. L.; SCALVI, R. M. F., 2009)

Pode-se notar que, a construção de um telescópio e o ensino de astronomia e consequentemente de física, são conhecimentos recíprocos, pois ao se construir um telescópio, utiliza-se conceitos de física e de astronomia e ao se ensinar astronomia e física, pode-se remeter a construção de telescópios. (IACHEL, G. - 2009).

Portanto, nesse trabalho procuramos mostrar as relações existentes entre a astronomia e o ensino de física, através dos instrumentos de observação astronômica.

2. Metodologia e Procedimentos

Neste trabalho foram propostas atividades (descritas abaixo), com o intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Astronomia e Física. Ao se lidar com assuntos novos, fora do cotidiano e que apresentam certo grau de complexidade é comum percebermos dificuldades dos professores em aplicar esses temas de forma que não só

sejam conhecidos pelos alunos, mas também de forma que os alunos possam adquirir de modo significativo o conhecimento científico envolvido.

As aulas ministradas foram planejadas visando uma maior participação do aluno no desenvolvimento das mesmas, fugindo assim das tradicionais aulas expositivas, nas quais há nenhuma ou pouca participação dos alunos.

Desta forma, dentro de um pensamento e abordagem construtivista os conceitos abordados ganham um significado maior, os quais, no modo tradicional, podem não ser muito bem estabelecidos pelos alunos.

Assim, quando atribuímos sentido e destacamos a importância da astronomia no desenvolvimento das civilizações ao longo de toda a história e seu papel no panorama atual em que se encontra nossa sociedade, as conexões e conceitualizações, por parte dos alunos tornam-se mais frutíferas.

O trabalho desenvolvido contou com a participação de 25 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e um professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aparecida Benedita Brito da Silva - E.M.E.F. A.B.B.S, do município de Ilha Solteira/SP, sendo dirigido e executado por uma aluna do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Ilha Solteira/SP.

O trabalho foi desenvolvido durante o ano letivo de 2010, contando com aulas semanais de duração média de 50 minutos cada, o mesmo pode ser descrito em termos de duas etapas principais de execução, conforme descritas a seguir:

a) Primeira etapa:

Iniciamos a nossa pesquisa submetendo aos alunos um questionário a respeito do tema Astronomia contendo 10 perguntas, descritas no Quadro 1.

O questionário apresentado teve como objetivo avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser abordado. As respostas a estas questões foram respondidas por escrito e individualmente, após análise das respostas apresentadas pelos alunos de acordo com o conhecimento prévio apresentado norteou-se as aulas posteriores.

Dando continuidade ao tema, após o questionário foi trabalhado uma introdução à Astronomia, desde o surgimento do seu estudo, o Sistema Solar (a formação, os planetas, e o que faz parte deles).

Quadro 1: Perguntas sobre Astronomia feitas aos alunos do EJA para avaliar o nível de conhecimento dos mesmos.

Leia e Responda o questionário abaixo.

1. O que você entende por astronomia?
2. Fale o nome de todos os planetas que você conhece.
3. Quantas estrelas você conhece e quais os nomes delas?
4. Você acha que astronomia é importante? Por quê?
5. Explique o que você entende por Satélite Natural.
6. Coloque ordem de grandeza do menor para o maior; Estrelas, Galáxias, Cometas, Planetas, Luas.
7. Explique com suas palavras por que temos o dia e a noite, faça um desenho esquemático.
8. Explique com suas palavras como funcionam as estações do ano e faça um desenho esquemático.
9. Explique como ocorre o eclipse e qual a diferença entre eclipse lunar e eclipse solar, faça um desenho esquemático.
10. Explique, com suas palavras, o que são instrumentos astronômicos e cite exemplos de alguns que você conhece.

Após a aplicação desse questionário, durante as aulas, foram discutidos os erros conceituais apresentados pelos alunos nas respostas ao questionário.

Como uma forma de melhorar a compreensão dos mesmos, a próxima atividade proposta, foi a montagem do “sistema solar” (representação do Sol e dos Planetas), na própria sala de aula. Com essa atividade alunos teriam uma melhor noção da distância entre o Sol e os Planetas (esperado). Para representar o Sol e os Planetas foram usadas esferas de isopor, com diferentes diâmetros, pintadas com tintas que apresentavam as cores bem parecidas com às do Sol e às dos Planetas como pode ser observado na fotografia apresentada na Fig.1. Para representar essas distâncias, utilizamos uma escala específica, considerando como base uma das dimensões da sala de aula, ou seja, calculando a escala para a maior dimensão da sala (10 metros). Assim, na Tab. 1 pode-se ver as distâncias de cada um dos planetas ao Sol, em unidades quilométricas e as respectivas distâncias em metros, considerando a escala adotada (1 metro = 490.000.000 km). Convém ressaltar que o planeta Plutão não consta na tabela devido a nova nomenclatura de “planeta anão” adotada em 2006, pela União Astronômica Internacional - UAI.

Tabela1: Distância entre o Sol e os Planetas considerando o comprimento da sala como referência.

Planetas	Distância do Sol (km)	Distância do Sol (m)
Mercúrio	58 000 000	0,12
Vênus	108 000 000	0,22
Terra	149 600 000	0,30
Marte	227 000 000	0,46
Júpiter	778 000 000	1,59
Saturno	1 429 000 000	2,92
Urano	2 800 000 000	5,71
Netuno	4 900 000 000	10,00



Figura 1: Esquema montado em sala de aula representando o sistema solar, com o Sol e os oito planetas distantes entre si, considerando uma escala métrica comparativa.

Com o decorrer das aulas, os alunos passaram a apresentar um maior interesse pelos assuntos atuais, levando às aulas revistas, ou até mesmo comentando sobre reportagens de jornais.

b) Segunda etapa:

Esta parte caracterizou-se pelo diálogo com os alunos acerca de instrumentos astronômicos. Os alunos foram levados ao observatório astronômico da UNESP, campus de

Ilha Solteira, com o objetivo de terem um contato mais efetivo com a instrumentação específica e conhecer um pouco dos procedimentos científicos dentro de um observatório astronômico e, evidentemente conhecer a abóbada celeste. Após essa visita ao observatório pode-se conversar sobre as concepções que possuíam a respeito do local e sua utilização, que muitos não conheciam.

Durante as primeiras aulas, os alunos tiveram um contato com alguns elementos usados nos instrumentos astronômicos, peças “soltas” de telescópios, tais como, tipos de lentes e espelhos que, se utiliza no dia-a-dia e que, também podem ser utilizados em telescópios. Uma vez estabelecidas essas relações, levou-se para a sala de aula, um telescópio do tipo refletor e um refrator, como mostrado na Fig. 2. Os instrumentos foram colocados no meio da sala de aula, para que os alunos pudessem se aproximar e manuseá-los e, a partir disso, observarem quais as diferenças existentes entre os mesmos. Ainda pode-se observar que os instrumentos apresentados aos alunos foram feitos com materiais facilmente encontrados no mercado, evitou-se usar instrumentos comerciais.

Em aulas posteriores, levou-se para a sala de aula algumas “peças” de telescópios, tais como, diferentes tipos de lentes e espelhos, como os que podem ser observados na Fig.3. O objetivo dessas demonstrações em aulas foi diferenciar os tipos de lentes e espelhos que existem, as imagens formadas pelos mesmos, bem como quais as suas aplicações e, a partir disso, fazer com que os alunos pudessem relacionar ou associar tais instrumentos e peças àquilo que consta do cotidiano deles.

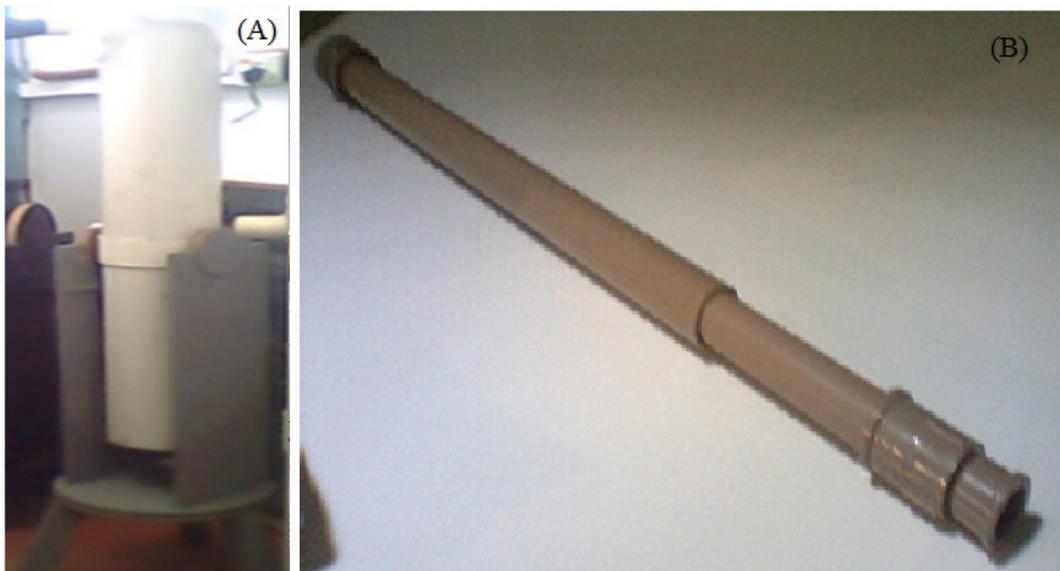


Figura 2: Fotografias dos telescópios do tipo refletor (A) e refrator (B) utilizados .

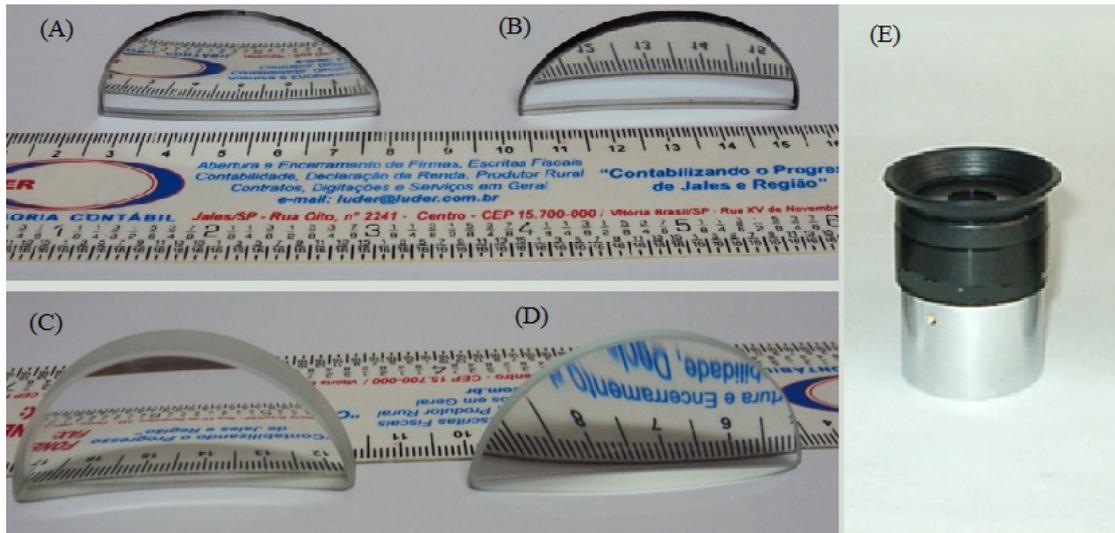


Figura 3: Fotografia, do espelho convexo – divergente (A); do espelho côncavo – convergente (B); da lente côncava – divergente (C); da lente convexa – convergente (D) e de uma Lente ocular (E).

3. Resultados e Discussão

Na primeira parte observou-se um interesse sobre o tema, onde 95 por cento dos alunos (dentro de um total de 25 alunos) demonstraram isso nas respostas dos questionários. No entanto, num porcentual quase unânime (5%), dos alunos não conseguiram responder de maneira coerente ao questionário, uma vez que estes relacionavam, por exemplo, apenas o dia com o Sol e a noite com a Lua, misturavam os nomes de constelações com nomes de estrelas, consideravam Plutão ainda como um planeta, alguns não sabiam que a Terra é um planeta, pensavam que o Sol era um planeta e não uma estrela, etc. Percebeu-se então a necessidade de esclarecer tais dúvidas e aumentar o interesse pelo tema.

Por meio das aulas estabeleceram-se novos conceitos utilizando as dúvidas, os “erros” e o interesse relatados nos questionários. Por exemplo, com a introdução do conceito de rotação e de translação da Terra, o pensamento inicial de que o dia estava relacionado apenas ao Sol e a noite apenas a Lua, agora se demonstrava de forma mais coerente, ou seja, os alunos apresentavam novas ideias de “dia e noite” e “estações do ano” relacionando-as com o movimento de translação e inclinação da Terra.

Ao fazer a representação do Sol e os Planetas em sala, os alunos ficaram assustados com as medidas apresentadas. Não acreditaram que viviam num lugar tão grande assim.

Quanto à representação da forma dos planetas, não questionaram, mas os tamanhos e distâncias os deixaram desconfiados, da mesma forma, ocorreu um certo espanto ou estranheza, quando foram apresentados a eles os valores de temperatura dos planetas, disseram ser algo impossível de isso existir, algo muito evidente, uma vez que temperaturas ou muito

elevadas, superfície do Sol com 6000°C ou muito baixas como a superfície da Lua com variações entre -230°C - 120°C , não fazem parte do cotidiano deles (HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. - 1996).

Na segunda etapa, os alunos se aproximaram dos instrumentos apresentando certo espanto também, ao verem que partes destes, na maioria das vezes, estão presentes no nosso dia-a-dia (como lentes e espelhos).

Comentaram que o espelho plano presente no telescópio era o mesmo espelho utilizado por eles no dia-a-dia, porém para uso estético. Como já se havia trabalhado na fabricação desse tipo de espelho em projetos anteriores, pode-se explicar a eles o processo, e tirar as dúvidas de cada etapa, a medida que as perguntas iam sendo formuladas.

Dessa forma, foram novamente questionados sobre os tipos de espelhos que conheciam e suas aplicações. Tiveram curiosidade a respeito da fabricação do espelho do telescópio.

Fizeram a experiência de sobrepor lentes para provocar aumentos ao observarem diferentes objetos. Questionaram se essas lentes apresentadas eram também as mesmas que se utilizam na fabricação dos óculos, o que acabou permitindo a abordagem dos problemas de visão (miopia, astigmatismo, etc) apresentados pela maioria dos alunos da turma, e passaram a entender melhor porquê utilizam o óculos, de que forma as lentes os ajudam a corrigir essas deficiências. Abordando assim os conceitos de lentes ou da óptica geométrica.

No observatório, os alunos se mostraram curiosos e interessados em utilizar o telescópio e o próprio observatório. Notou-se também que, em alguns alunos a surpresa ao ver que o observatório não era em um lugar alto, mais próximo dos astros, e sim que era composto por um aparelho que nos permite observá-los, mesmo estando aqui na Terra.

No decorrer das aulas observamos uma significativa mudança na motivação dos alunos pelo assunto. O desvio de atenção, as brincadeiras e a falta de interesse que no início do projeto se faziam mais presentes, diminuíram no decorrer das atividades. Os alunos se sentiram a vontade em perguntar, fazer comentários de reportagens a respeito dos assuntos que tratávamos durante as aulas, ou seja, procuravam mais informações.

A diferença de idade, presente nessas turmas EJA (que variava entre 17 e 60 anos), acabava se tornando interessante, pois os mais velhos monitoravam o comportamento dos mais novos, influenciando-os nos questionamentos, em busca da melhor resposta e, melhor ainda participavam efetivamente das atividades.

4. Conclusão

Baseados no diálogo proposto por Freire pode-se perceber que a aprendizagem significativa ocorre quando existe um diálogo científico dentro do nosso cotidiano. Por exemplo, quando se propõe caminhos diferentes de ensino-aprendizagem, como nos encontros referentes às partes de um telescópio, onde os alunos demonstraram interesse tanto pela montagem quanto pela fabricação dos mesmos. Com esse trabalho, foi possível perceber que ocorreu um aumento significativo na relação entre conceitos físicos com a Astronomia e com o cotidiano dos alunos, dessa forma motivando-os mais ao estudo.

Agradecimentos

Os autores são gratos a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, pelo suporte financeiro, a coordenação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aparecida Benedita Brito da Silva - E.M.E.F. A.B.B.S, do município de Ilha Solteira/SP e ao Departamento de Física e Química – DFQ da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Ilha Solteira/SP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- IACHEL, G. - Um estudo exploratório sobre o ensino de astronomia na formação continuada de professores. Dissertação de Mestrado 2009, Bauru/SP.
- BERNARDES, T. O.; BARBOSA, R. R.; IACHEL, G.; NETO, A. B.; PINHEIRO, M. A. L.; SCALVI, R. M. F. Optics teaching through telescope construction. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n. 3, p. 391-396, 2006.
- FREIRE, P. Educação versus Massificação. *Educação como Prática da Liberdade*. 5ª ed. Ed. Paz e Terra, R.J. 1975.
- LANGHI, R.; NARDI, R. - Dificuldades encontradas nos discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao ensino da astronomia. **Revista Latino Americana de Educação em Astronomia (RELEA)** n.2, p. 75-92, 2005.
- HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. – Fundamentos de Física, Vol. 1 - 4ª Edição LTC Livros Técnicos Científicos Editora, Rio de Janeiro - RJ 1996.

Contribuições para Uma Aproximação Entre Teoria e Prática em Conceitos Químicos

Maria Angela de Moraes Cordeiro¹

Juliana Pinheiro de Matos²

Resumo: Neste trabalho busca-se descrever as atividades desenvolvidas e a metodologia utilizada durante encontros de formação continuada de professores de química. O grupo, constituído de professores que atuam na rede pública de ensino médio, alunos e professores da universidade, teve como interesse comum criar um grupo de estudos para aprofundar os seus conhecimentos químicos, pedagógicos e aperfeiçoar suas habilidades em atividades experimentais. Nos relatos verbais e nos registros das avaliações, os professores manifestaram que a troca de experiências e os espaços para manifestação de dúvidas, permitiram esclarecimentos e aprendizagem. Para os demais membros da equipe os comentários e sugestões para implementar os experimentos em sala de aula garantiram êxito e satisfação na formação.

Palavras-chave: formação continuada, atividades práticas, ensino de química

Introdução

Nos cadernos de química distribuídos pela Secretaria de Educação de São Paulo para o Ensino Médio, (SÃO PAULO, 2008), observa-se grande ênfase na contextualização dos conteúdos para que o professor tenha orientação completa para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas. Ou seja, apresenta os conceitos de forma associada com situações vivenciadas pelo aluno antes de apresentar as abstrações conceituais.

Nessa intenção observa-se uma preocupação em articular nas situações de aprendizagem, sempre que aparecem essas possibilidades, as transformações químicas em sistemas macroscópicos e microscópicos. Alguns desses sistemas existentes em nossos corpos, como o processo digestivo e respiratório, outros em ambientes residenciais, como a ação de sabões e detergentes, em processos industriais, na extração de metais em minérios, fabricação de tintas, solventes e processos associados ao meio ambiente, por exemplo. Nota-se um

1 Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

2 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira

esforço para oferecer ao professor subsídios para o uso de metodologias de aprendizagem para formar um cidadão integrado e participativo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/98), a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propondo-se no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Recomenda-se na nova proposta a necessidade de globalização e do desenvolvimento da tecnologia, preconizando o ideal de ajudar cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos (DELORS, 2001).

A proposta parece seguir uma tendência crescente de oposição aos cursos de química tradicionais, que se caracterizam por serem muito extensos, descritivos, enfatizando o acúmulo de informações. Uma prática de ensino, encaminhada quase exclusivamente para a retenção por parte do aluno, de enorme quantidade de informações passivas, com o propósito de que essas sejam memorizadas, evocadas e devolvidas nos mesmos termos em que foram apresentadas (SCHNETZLER, 1995).

Uma das estratégias ou procedimentos, apontadas pelos próprios professores como um dos melhores recursos para um diálogo entre teoria e prática, são as aulas práticas (BORGES e LIMA 2007).

Num estudo realizado junto aos professores da rede pública municipal de Goiânia, GO, dos 56 questionários analisados, 43% foram respondidos por professores de Ciências. O estudo buscava identificar os modelos didáticos subjacentes às suas ideias sobre ensino/aprendizagem, na perspectiva de delinear o perfil do ensino de ciências. Na pesquisa, segundo Guimarães, Echeverria e Moraes (2006), 71% dos professores apontam aulas práticas/experimentais como a estratégia mais adequada ao Ensino de Ciências, no entanto 12% não a utilizam.

Uma questão que parece não preocupar aqueles que afirmam que o experimento é um dos melhores recursos didáticos capazes de motivar o aluno à aprendizagem, refere-se à finalidade com que o experimento é realizado. Na maioria dos casos, o uso de demonstrações experimentais, visa confirmar o já ensinado na teoria (PODE, 1967).

Em nossa vivência em cursos de formação continuada para professores de química, tem sido muito freqüente observar referências à falta de recursos para a realização de atividades práticas, nas escolas onde esses professores atuam, quer seja na forma de demonstrações

pelo professor ou através da realização coletiva por parte dos alunos. Entre as necessidades podemos citar reagentes, vidrarias e espaços físicos adequados, dotados de torneiras, pias, fontes de aquecimento, etc.

No entanto, mesmo em ambientes adequados, a resistência à realização das atividades ainda poderá ser associada à falta de tempo do professor, da duração de uma aula e insegurança do professor.

Assim, tomando-se como ponto de partida, as questões, diretamente vinculadas ao domínio do professor, ou seja, insegurança e domínio do conteúdo, procurou-se oferecer subsídios para esse enfrentamento.

Sabendo-se do trabalho adicional que as aulas práticas oferecem aos professores, quer seja na preparação prévia de roteiros, dos materiais necessários, entre eles, das soluções, do ambiente, dos alunos etc, é necessário, como condição inicial, o domínio do conteúdo a fim de oferecer um mínimo de segurança na realização das atividades para que até os possíveis imprevistos também possam ser explorados pelos professores.

Uma vez garantida a segurança do professor, nossa atenção volta-se ao aluno, cuidando do momento em que o experimento aparece, a forma de apresentá-lo, que pergunta se quer responder etc. Estas variáveis poderiam levar o aluno a se desinteressar pelo experimento e frustrar a expectativa do professor frente ao insucesso da atividade, e portanto devem ser abordadas no processo de formação.

Nesse trabalho temos por objetivo sensibilizar e instrumentalizar os educadores sobre a importância da apresentação adequada e da discussão de cada experimento para que o mesmo atinja o seu real objetivo que é o de tornar o ensino mais atrativo e rico de situações de aprendizagem.

Procedimento

Encontros mensais ocorreram entre treze professores da rede de ensino médio que ministram aulas de química e cinco alunos e uma professora da UNESP, campus de Ilha Solteira. Os professores da rede foram articulados pelo coordenador pedagógico de química da Diretoria de Ensino da cidade de Andradina.

O tema proposto para ser trabalhado nos encontros foi **transformações químicas**. O tema é sugerido nas apostilas da primeira série e oferece aos professores diferentes estratégias de ensino, dentre elas, muitas experiências utilizando o calcário. Dessa forma o aluno é levado a observar as transformações ao seu redor, buscando diferenciar as físicas, químicas, biológicas.

Os encontros foram planejados em datas apropriadas para o grupo e seguiram um formato também avaliado pelo grupo que consistia em apresentações de palestras dialogadas realizadas por pesquisadores convidados, seguido por realização de atividades experimentais.

Os experimentos eram apresentados na forma de roteiros adaptados ao tempo de aula e às condições físicas da escola onde os professores atuam.

A metodologia privilegiou as discussões em grupo sobre textos e sobre as próprias práticas pedagógicas, além das palestras e da execução de experimentos.

Após a realização das atividades propostas para o dia, o grupo avaliava o encontro. Na avaliação havia solicitação de manifestação por escrito dos aspectos positivos, negativos e sugestões para os outros encontros. As sugestões eram avaliadas e levadas em consideração na programação e na escolha das estratégias de ensino.

Resultados

Destacamos aqui alguns aspectos observados durante os encontros que possibilitarão conhecer a equipe e a proposta de trabalho.

Conhecendo o Professor: Expectativas e Suas Necessidades:

No primeiro encontro os professores preencheram uma ficha na qual foram solicitadas algumas informações. Em relação às suas cidades de origem pode-se citar, Sud Mennucci, Pereira Barreto, Lavínia, Mirandópolis, Andradina, Ilha Solteira, Castilho e Nova Independência, cidades distantes num raio de 120 Km de Ilha Solteira. Quanto ao tempo de trabalho, como professores na rede pública, a maioria está na rede há mais de quinze anos, atuando como professores de química. Como expectativas para os encontros, foram citadas, busca de conhecimento, aprendizagem, compromisso, enriquecimento curricular, ampliação, troca de experiências, forma de eliminar ansiedade e busca de uma alternativa diferente. Percebe-se então que são professores com longo tempo de carreira, que residem em locais distantes de uma universidade pública, e que buscam alternativas para troca de experiências e aprimorar seus conhecimentos. É importante chamar a atenção para o fato de que as expectativas apresentadas estão voltadas para a própria formação docente, e ainda trazendo o elemento ansiedade, em relação ao novo currículo implantado.

Quando solicitados *a relacionar as atividades práticas que realizam em sala de aula*, relacionadas com o tema Ácido e Base, as respostas foram, 45% realizam atividades: indicador de ácido/base (com papel tornassol e repolho roxo), indicador de pH (da água e outros), condutibilidade elétrica. Os demais, não realizam pelos motivos: só trabalham a parte

conceitual, com aulas explicativas ou expositivas, devido à falta de material e espaço físico apropriado como laboratório.

Quanto *ao que gostariam de realizar em sala de aula*, neste mesmo tema, as respostas foram: - análise de pH com indicadores alternativos; todos experimentos que forem necessários; reações de neutralização ácido/base; experiências relacionadas com o cotidiano do aluno; condução de corrente elétrica; experimentos de baixo custo; experimentos para contextualização dos conteúdos.

Observou-se que 22% gostariam de opções diferentes de indicadores, além dos já conhecidos, tornassol e extrato de repolho roxo. Os demais, 78% não apresentam necessidades concretas. As respostas em geral indicam que o envolvimento dos professores com atividades práticas ainda encontra-se em nível bastante superficial. O fato de não manifestarem interesses específicos denota que não estão atentos a esta estratégia de ensino.

Quanto à *não utilização dos experimentos que gostariam de realizar* 11% justificam que já trabalham com extrato de repolho roxo, mas gostariam de utilizar fenolftaleína e azul de bromotimol, pois são citados no vestibular, e os alunos não conhecem. 89%, justificam a ausência dos experimentos pela falta de reagentes e de laboratório, necessidade de água, substâncias que necessitam de cuidados quanto ao manuseio, pois são corrosivos, e falta de tempo.

A relação entre o *tema ácido-base e o cotidiano do aluno*, 22% dos professores citaram os produtos que os alunos possuem em casa, como vinagre, limão, soda cáustica, shampoo, que poderiam ser relacionados com o tema, enquanto 78% utilizou expressões que não evidenciam o tema proposto em alimentos, produtos de limpeza ou higiene, questões ambientais e água. Nesse caso, a correlação do tema com produtos ou materiais do cotidiano do aluno, não foi explicitada, impossibilitando uma análise sobre o quão próximo do professor estão os exemplos contextualizados.

Sobre os *temas que os professores trabalham nas atividades práticas*, 22% citaram condutibilidade, solubilidade, velocidade de reação, indicadores ácido-base e conservação de massa. 11% citaram o tema água, mas deixando confusa a correlação do assunto com atividades práticas, sobre o que realmente é realizado; 11% citaram que utilizam vídeos do Globo Ciência, Globo Universidade e finalmente, 44% dos professores não realizam qualquer atividade prática.

A manifestação sobre a *realização de atividades práticas no ambiente escolar* 100% dos professores afirmaram que não há necessidade de serem realizadas em um espaço adequado, por exemplo, um laboratório. As atividades podem ser realizadas em sala de aula, com a ressalva de que deverá se levar em conta os perigos próprios dos reagentes utilizados e alertando os alunos sobre os riscos. Alguns sugerem a opção de trabalho em grupos para a

realização dos experimentos. Todos também manifestaram que podem se adequar quanto à necessidade de água, pia, vidrarias, reagentes alternativos, fonte de calor, por exemplo.

Quanto ao Formato dos Encontros

Nos encontros procurou-se oferecer a oportunidade de que pesquisadores pudessem apresentar palestras sobre suas especialidades e assim oferecer um espaço de troca de informações onde as dúvidas poderiam ser sanadas.

Os professores estabeleceram um ótimo relacionamento com os pesquisadores/palestrantes convidados. O fato de cada pesquisador ter situado a relevância do assunto tratado por ele, ofereceu uma visão aos professores do papel do pesquisador dentro da universidade, assim, como estabeleceu um elo de comunicação para futuros encontros.

Na segunda parte do encontro planejou-se a realização de atividades práticas sugeridas nos cadernos curriculares. Os experimentos eram realizados em grupos num ambiente descontraído e de aprendizagem.

A manifestação dos professores em relação ao formato do encontro apresentou pontos positivos no relacionamento interpessoal, na aprendizagem, aprofundamento e aplicação dos assuntos em sala de aula. A Tabela 1, apresenta os depoimentos dos professores.

Aspectos avaliados	Depoimentos
Relacionamento interpessoal	<i>Houve um bom entendimento, com muita clareza e interação entre professor orientador e nós como alunos, P1</i> <i>Foi muito proveitoso, pois atendeu as expectativas, P3</i> <i>Apresentação da educadora, P2</i> <i>Que ótimo! P5.</i> <i>Que maravilha! P7</i> <i>Foi bem conduzido, P8.</i>
Aprendizagem	<i>A troca de experiência e conhecimento proporcionado pela Unesp, onde os docentes e sua equipe, foram ótimos, mostrando novos caminhos para trabalhar em sala de aula, P4</i> <i>Troca de experiência, P1, P2, P5</i> <i>Discussão em grupo, P2</i> <i>O encontro foi ótimo com informações importantes, esclarecimento de dúvidas, P7.</i> <i>Foram sanadas todas as dúvidas, P9.</i>
Aprofundamento	<i>As palestras abordaram assuntos interessantes que podem enriquecer o nosso trabalho e na nossa abordagem de certos assuntos, P8.</i> <i>O curso atendeu minhas expectativas, tirou dúvidas quanto aos experimentos, P8.</i>

Tabela 1. Aspectos avaliados pelos professores em relação ao formato do encontro.

A Palestra e o Tema Transformações Químicas

As palestras apresentadas tiveram como títulos: Ferroelétricos e suas aplicações; A química dos feromônios; Agentes poluentes em águas; Química orgânica e suas reações, A periodicidade dos elementos químicos e Metais: extração, purificação e aplicações.

Os palestrantes foram solicitados a realizar uma ligação entre o assunto e o tema proposto, de forma a oferecer exemplos aplicados, atuais que não só envolviam reações químicas como a vivência pessoal com a experimentação química além de dados atuais sobre a atuação do Brasil no quadro mundial.

O interesse pelo tema poluição e tratamento de água foi muito grande e quatro dos professores, solicitaram a colaboração do palestrante para construir uma pequena estação de tratamento que seria levada para uma exposição de feira de ciências na escola.

Para os professores houve aprendizagem, possibilidade de apresentar o conteúdo em sala de aula, e identificação de interesses. A Tabela 2 apresenta os aspectos avaliados pelos professores.

Aspectos avaliados	Depoimentos
Aprendizagem	<p><i>Enriqueceu bastante o meu conhecimento, P1</i></p> <p><i>Aprendemos cálculos de soluções e noções de tratamento de água, P2</i></p> <p><i>Aprendi cálculos de soluções, P3.</i></p> <p><i>Que bom, experiências e troca de informações bem sucedidas, P7</i></p> <p><i>Bom, o preparo dos estudantes auxiliares, da professora e do palestrante, P7.</i></p> <p><i>Interação e troca de conhecimentos e alternativas para trabalho dentro e fora da sala de aula, além do conhecimento pessoal, P8</i></p> <p><i>Observar as transformações químicas, P8</i></p> <p><i>Foi muito bom a troca de experiências, as teorias para os cálculos e a apresentação da professora, P9.</i></p> <p><i>Aprendi alguns detalhes como utilizar indicador (ácido e base) para algumas reações, P6</i></p> <p><i>As informações foram muito claras, as alternativas facilitam muito as aulas diversificadas, P2.</i></p> <p><i>As diferenças entre reações líquida e aquosa, a montar as reações químicas, P6.</i></p> <p><i>Amei a dinâmica sobre Tabela Periódica, P3.</i></p> <p><i>Todos os experimentos, onde superou todas as expectativas de olhar e concluir o objetivo proposto, P3</i></p> <p><i>A aula da professora é excelente, P4, P5.</i></p> <p><i>Adorei as práticas sobre eletrólise, P6.</i></p> <p><i>Adorei os experimentos utilizando metais e as ideias para trabalhar a tabela periódica, P8</i></p> <p><i>Ótimo! As atividades práticas, P9.</i></p>

Conteúdo para a sala de aula	<p><i>As palestras fornecem informações que complementam o trabalho em sala, P5.</i></p> <p><i>As práticas estão bem aplicadas ao trabalho em sala de aula, P5</i></p> <p><i>Foi um dia muito importante para o dia a dia na nossa escola, esses experimentos resgatam vários tópicos do conteúdo de química, uma troca de experiências, P6.</i></p> <p><i>Vídeos como alternativas, P2.</i></p> <p><i>Teoria e prática para motivar nossas aulas, P4.</i></p>
Construção coletiva	<p>A boa interação do grupo, P5.</p> <p>Estarmos juntos para trocar experiências e com isso tornar uma pessoa especial para transformar o nosso aluno, P1</p> <p>Parabéns pelo trabalho de toda equipe da Unesp, P8.</p>

Tabela 2. Aspectos avaliados pelos professores em relação ao conteúdo, experimentos e relacionamento no grupo.

O Desenvolvimento do Experimento: Determinação da Densidade de Materiais

No experimento de determinação da densidade de materiais, alguns objetos na forma de cilindros de aproximadamente 1 cm de diâmetro e 2 cm de altura foram disponibilizados. As peças consistiam dos materiais: alumínio, cobre e ferro. No desenvolvimento experimental sugere-se que cada objeto seja pesado antes da determinação do volume, que será obtido por deslocamento da coluna de água contida em uma proveta. O experimento é simples, mas procura-se explorá-lo em vários aspectos que serão descritos.

Como são oferecidos diferentes metais, pode-se iniciar sua identificação pela característica da cor, sugerindo alguns metais que possuem cores semelhantes, como prata, alumínio, zinco, platina, etc. Com os objetos na mão, cada um manifesta se percebe diferença de massa, ou seja, qual objeto é mais pesado, ou mais leve.

Na exploração da medida da densidade, fica evidente que a razão, massa sobre volume, é conhecida por todos, mas como o valor da densidade é obtido, não parece tão evidente, ou então, como se interpreta o valor da densidade.

Uma vez definido que é preciso medir a massa do objeto, propõe-se obter a massa através de uma balança semi analítica (bsa), comumente encontrada nas escolas e uma analítica digital (bd). Assim explora-se a precisão de cada uma e os algarismos significativos que representam cada medida.

Na medida do volume dos objetos, utilizou-se a medida geométrica (vg) explorando o formato cilíndrico dos objetos e a medida por deslocamento do volume de água

numa proveta, como uma coluna graduada (vd). Para a determinação do volume geométrico, foi utilizado régua ou paquímetro e discutiu-se sobre as irregularidades das peças, trabalhando-se com a média dos diâmetros e das alturas, e leitura das escalas. Na determinação do volume por deslocamento, explorou-se, medidas de volume nos instrumentos, expressão da medida, Algarismos significativos, etc. Outra questão levantada foi quanto às limitações do método de deslocamento para obter o volume, para o caso de objetos menos densos que a água, objetos porosos, objetos que se dissolvem em água, discutindo-se outras alternativas.

A partir dos dois valores de massa e volume, calculou-se, quatro densidades para cada objeto, definindo como D1 a razão entre a massa (bsa) e o volume (vg), D2 a razão entre a massa (bsa) e o volume (vd), D3 massa (bd) e o volume (vg), e finalmente D4 a razão entre a massa (bd) e o volume (vd).

Com os valores obtidos procurou-se identificar os metais utilizando-se um Handbook e esta densidade, D5, tida então como referência, serviu de parâmetro para eleger a metodologia com menor erro entre as quatro determinações da densidade de cada objeto.

Avaliou-se a possibilidade de determinar a densidade D6, utilizando-se um gráfico de massas versus volumes, de objetos de tamanhos diferentes mas de um mesmo metal, para extrair a densidade da inclinação da reta obtida. Nesse caso se utilizaria papel quadriculado e papel milimetrado, para exercitar a confecção de um gráfico. Nesse momento foi enfatizado que a densidade independe do tamanho e forma de um objeto, por ser uma propriedade desse material.

Uma das decorrências que o assunto suscitou foi o questionamento sobre a possibilidade de determinar a quantidade de álcool presente na gasolina. Um outro desdobramento foi o funcionamento de um densímetro. Ambos, foram explorados como variações para o debate e esclarecimento do assunto.

Os Pontos Negativos

Os professores foram solicitados a se manifestar quanto aos pontos que consideraram insuficientes durante os encontros. Os aspectos levantados demonstram a necessidade já explicitada de troca de experiências, necessidade de conhecimentos e relação teoria e prática mais íntima. Na Tabela 2 apresentamos os depoimentos.

Aspectos evidenciados	Depoimentos
Necessidades materiais e novas experiências	<i>Não vamos levar o kit hoje, P9. Não vamos receber vidrarias, P1. Gostaria de ter realizado as três experiências (em vez de ter feito uma e ter observado as outras realizadas pelos colegas), P9 O tempo foi curto para as atividades propostas, P5. Preparar mais aulas práticas: eletrólise, densidade, pois não faço nenhuma dessas experiências com os alunos, P6.</i>
Valorização dos encontros	<i>O curso está acabando, O tempo é curto, P3,P4, P7,P9. O que é bom dura pouco, P3 Não ser um trabalho contínuo, mas espero que isto não seja o fim, mais o começo de uma caminhada para a aprendizagem, P4. Os encontros poderiam acontecer mais vezes, P3. Que pena ter poucos encontros, P4. O tempo é muito curto, e não dá para aprofundar mais nos conceitos, P2. Embora cansativo pela semana cheia, poderíamos ter mais tempo para aulas práticas,P2. Não formar um grupo de estudo permanente para aprimorar os nossos conhecimentos e práticas, P8.</i>
Não ter com quem compartilhar experiências	<i>Não estar em contato sempre com os colegas, P2. Que pena não termos mais encontros para a troca de experiências, P1.</i>

Tanto nas manifestações escritas nas avaliações quanto naquelas verbalizadas, os professores valorizam os encontros, como local de aprendizagem e de interesse pessoal. Há tanto manifestação de vontade de que o projeto continue quanto de sensação de prazer. Quanto às frustrações em relação aos kits de reagentes e vidrarias, essa questão foi parcialmente sanada pela aquisição dos materiais tanto pela Diretoria de Ensino de Andradina, sede dos professores, quanto pela Unesp, e repassados aos professores.

Viagem Didática: Visita à Mineração de Calcário – Calpar

Nos cadernos do primeiro ano do ensino médio, o calcário aparece como um importante material, ilustrando as transformações que pode ser submetido e os novos compostos gerados. A partir deste material, aborda-se conceitos importantes como reação química, equação de decomposição térmica, rendimento, identificação de substâncias através de

suas propriedades físicas e químicas e a aplicação do calcário na agricultura e como matéria prima para a produção do cimento. Assim, optou-se por visitar uma mina e sua exploração por uma empresa nacional localizada no município de Castro no estado do Paraná.

Nas fotos apresentadas a seguir dá-se uma visão do local e os aspectos abordados durante a visita. Na foto 1, foram explorados, a formação rochosa, cálculo da área exposta, os aspectos econômicos após a exploração superficial do calcário e formas alternativas para que o local seja reaproveitado posteriormente, minimizando impacto ambiental.

Na foto 2, no galpão coberto onde o calcário é armazenado, após passar por processos físicos de separação por tamanho, redução do tamanho e transporte por esteiras para outro setor onde ocorre a moagem.

Na foto 3, apresenta-se o local onde alguns ensaios de qualidade do calcário são realizados, como pureza, densidade, umidade, medida do tamanho do grão, etc. O técnico responsável que acompanhou a visita, tirou dúvidas e ilustrou todo o processo, informou as diferentes aplicações e a forma que o calcário é comercializado.

Na foto 4, alunos e professores, no galpão de armazenamento do calcário fino.

Dessa forma, com o conhecimento de exploração do minério e suas aplicações, o professor adquiriu maior domínio e confiança no conteúdo a ser ministrado em sala de aula.



Foto 1. Vista superior da mina explorada pela empresa Calpar. Mina a céu aberto de calcário.



Foto 2. Galpão onde ocorre a redução do tamanho do calcário trazido da mina.



Foto 3. Funcionário da empresa Calpar distribuindo amostras de calcário moído aos professores e alunos.



Foto 4. Alunos e professores da rede estadual e alunos e professora da Unesp, dentro do galpão onde é armazenado o calcário moído.

Considerações Finais

No decorrer dos encontros foi possível perceber que o envolvimento da equipe foi aumentando e acredita-se que existem pontos fortes na metodologia escolhida levando-se em consideração que o trabalho coletivo foi bastante valorizado, e assim perceber que o professor quer ouvir e também ser ouvido.

Assim citamos como fatores positivos para os professores:

1) Necessidade de aprofundar os conhecimentos:

a) Os professores foram convidados a participar de um grupo de estudos de química. b) Havia uma forte intenção de aprofundar conceitos de química e trazer informações sobre aplicações de novos materiais

2) Ter realizado atividades práticas condizentes com a realidade escolar:

a) Adaptação das atividades práticas para um ambiente sem um laboratório didático.

b) Oferecer, na forma de kits alguns objetos, reagentes e vidrarias;

c) Desvendar algumas dúvidas sobre preparo de soluções e sugerir um local na universidade para que todos pudessem utilizar para guardar os reagentes assim como para preparar suas próprias soluções;

3) Professores serem parceiros:

a) Solicitar dos professores manifestação sobre a programação inicial do curso;

b) Criar um espaço para que os professores pudessem relatar suas necessidades e desejos;

c) A apresentação dos palestrantes, pesquisadores da Unesp, contribuiu para desmistificar a visão do que faz um pesquisador, além de oferecer outros contatos na Unesp aos professores.

Assim, observa-se que os professores procuram valorizar a troca de experiências e o quanto se sentem aliviando as tensões quando discutem suas ansiedades com os demais colegas. A equipe assim constituída de elementos que oferecem o respaldo conceitual, aliado às experiências didáticas dos professores em sala de aula, permitiu um ambiente de aprendizagem e valorizou as experiências individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais*. Brasília: 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. pag 5. Acesso em 2011.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. *Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 1, 2007. p. 165-175.

DELORS, Jacques. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5ª Ed, São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GUIMARÃES, G.M.A.; ECHEVERRIA, A.R. e MORAES, I.J. *Modelos didáticos no discurso de professores de ciências*. Investigações em Ensino de Ciências. V.11, p.1-19, 2006.

PODE, J. *Los cursos CBA y CHEMS: uma crítica apreciativa*. Revista Iberoamericana de Educacion Química, 2(2):58-64, 1967.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2010. v.1,il.

SCHNETZLER, R.P. e ARAGÃO, R.M.R. *Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química*, Química Nova na Escola, n.1, maio, 1995.

Articulações Necessárias Entre a Educação Infantil e o Primeiro Ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras e Brinquedotecas

Elieuzza Aparecida de LIMA¹

Rita de Cássia Vieira MARTINS²

Érica Lumi ORIMOTO³

Amanda VALIENGO⁴

Aline Escobar Magalhães RIBEIRO⁵

Ana Laura Ribeiro da SILVA⁶

Rosane Michelli de CASTRO⁷

Resumo: Neste artigo, discutimos trilhas de um Projeto de Pesquisa e Extensão vinculado ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp, realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, SP. Os objetivos da pesquisa foram desenvolver estratégias de formação docente inicial e em serviço; colaborar para a formação docente, na qual o próprio professor(a) entenda a brincadeira, o brinquedo e o espaço da brinquedoteca como essenciais para a formação cultural da criança pequena, constituindo-se elementos articuladores para aprendizagens motoras de humanização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

1 Coordenadora do Projeto Pesquisa e Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas”, com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e “GP FORME – Formação do Educador”. E-mail: aelislma@ig.com.br

2 Aluna do 4º ano do Curso de Pedagogia, no ano de 2010. Bolsista do Núcleo de Ensino, com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. E-mail: rita.martins6@gmail.com

3 Aluna do 4º ano do Curso de Pedagogia, no ano de 2010. Bolsista do Núcleo de Ensino, com financiamento da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. E-mail: erica_lumi@hotmail.com

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, SP. Colaboradora nas ações do projeto. E-mail: ducavaliengo@yahoo.com.br

5 Professora da Rede Pública de Marília, SP. Mestre em Educação. Colaboradora nas ações do projeto. E-mail: aline.esc@ig.com.br

6 Professora da Rede Pública de Cubatão, SP. Mestre em Educação. Colaboradora nas ações do projeto. E-mail: alr_silva@yahoo.com.br

7 Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”. Colaboradora nas ações do projeto. E-mail: rosanemichelli@ig.com.br

Pautamo-nos em estudos oriundos da perspectiva histórico-cultural de educação e em investigação-ação numa Escola Municipal de Educação Infantil. A metodologia de trabalhos envolveu diferentes momentos: revisão bibliográfica, aplicação de questionários, fotografias, encontros coletivos para estudos, construção da brinquedoteca. Dos trabalhos realizados, depreendemos alguns sentidos especialmente a emergência de práticas voltadas à formação em serviço de professores pautada na resignificação da brincadeira como atividade vital para a constituição das marcas do humano nas crianças nos seus primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Formação de Professores. Ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Introdução

Neste texto, trazemos discussões sobre dados coletados no percurso do Projeto de Pesquisa e Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas”, concluído junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, *Campus* de Marília (SP), em 2010. Os dados apresentados referem-se a concepções sobre brincadeira e papel do(a) professor(a) em situações lúdicas, a partir de questionários aplicados a seis professoras atuantes na Educação Infantil e das demais etapas da pesquisa.

O objetivo central da pesquisa dirigiu-se ao desenvolvimento de estratégias de formação das professoras de Educação Infantil parceiras da investigação, de estudantes do Curso de Graduação de Pedagogia da FFC/Unesp/Marília-SP, da professora coordenadora da pesquisa e das colaboradoras das ações realizadas no percurso da investigação.

Baseada em estudos teóricos e práticos, a investigação envolveu estudos advindos da perspectiva histórico-cultural de educação e outros teóricos militantes de uma Pedagogia da Infância; e investigação numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília, SP. É o que discutimos, a seguir.

Concepções e Ações Docentes: O papel e o Lugar da Brincadeira

Tendo como foco a Educação Infantil e as atividades motivadoras da formação humana das crianças, compomos a reflexão a partir daqui. Convidamos o leitor e a leitora a compartilhar e a refletir sobre as ideias defendidas nos trabalhos apresentados e os

desafios postos para garantirmos os direitos fundamentais das crianças, dentre os quais o direito à brincadeira.

Para a coleta de dados, realizamos seis etapas investigativas. Na primeira etapa do projeto, houve um levantamento bibliográfico, no qual foram encontrados diferentes trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) e artigos, referentes à brincadeira e à brinquedoteca e também à questão de Formação de Professores da/para a Educação Infantil. Nas buscas em fontes de informação digitais, indicamos palavras chaves, em bases de dados de três Universidades Públicas do Estado de São Paulo (USP, Unicamp e Unesp).

Localizamos 244 trabalhos. A partir da classificação quanto ao nosso foco de interesse e atendendo às especificidades já apresentadas, foram encontrados 52 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), 30 livros e 48 artigos referentes à Brincadeira e à Brinquedoteca; sobre a Formação de Professores para Educação Infantil, foram encontrados 8 artigos, 28 trabalhos acadêmicos e 6 livros. Dentre esses destacamos alguns para as reflexões com as professoras e os enfatizamos nas discussões a seguir.

Na seqüência, houve aplicação de um primeiro questionário⁸ às participantes da pesquisa (seis professoras atuantes na Educação Infantil e dedicadas às crianças de cinco anos).

A terceira etapa envolveu observação, fotografia e registro por escrito em diário de campo de situações da prática pedagógica, relativas às brincadeiras propostas por essas professoras atuantes na escola parceira da pesquisa.

Na quarta etapa, realizamos encontros coletivos com cinco professoras parceiras (uma vez que, infelizmente, uma das professoras parceiras foi remanejada para outra unidade escolar). Nesses encontros, houve discussões acerca das observações e fotografias de situações da sua prática pedagógica, bem como de concepções apresentadas nos questionários aplicados na segunda etapa da pesquisa, com análises a partir de fundamentação teórica conseguida em revisão bibliográfica.

Além disso, na quinta etapa, construímos uma brinquedoteca na escola parceira com envolvimento das professoras participantes da pesquisa. Por último, aplicamos segundo questionário aos participantes da investigação, com o mesmo roteiro do questionário aplicado na segunda etapa da pesquisa.

Esses instrumentos foram escolhidos na perspectiva de dar voz e vez às participantes, com visibilidade para suas práticas e concepções, suas perspectivas e desafios frente à am-

8 Começamos a pesquisa com seis profissionais. No decorrer da investigação, uma delas foi transferida para outra escola e a outra se afastou para gozar licença-gestante. Por isso, o primeiro questionário foi respondido por seis sujeitos e o 2º questionário (última etapa da pesquisa) foi aplicado a quatro.

pliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e às especificidades e função da Educação Infantil para a humanização das crianças.

Nesta discussão, salientamos a atividade humana como promotora de desenvolvimento cultural da pessoa, a partir de condições adequadas de vida e de educação (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKI, 2009). Na Educação Infantil, essa ideia assume um papel precípua, pela premência de situações mediadoras de atividade colaborativa entre adultos e crianças e entre as crianças. Nesse processo sistematizado, o(a) professor(a) assume-se como sujeito da prática pedagógica, planejando e criando elos mediadores entre a criança e a cultura e oferecendo condições objetivas de atuação ativa da criança nas situações educativas propostas (MUKHINA, 1996; LIMA, 2005).

Esse envolvimento ativo da criança pode ser provocado a partir de situações de brincadeira (esta considerada a forma mediante a qual a criança melhor se relaciona com o mundo, apropriando-se da cultura e também produzindo uma cultura típica da infância), de atividades produtivas, plásticas, de movimento, de comunicação, dentre outras.

Como veremos nas discussões subseqüentes, em lugar desse entendimento sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil, os dados coletados revelam um segundo plano para essa atividade na rotina diária e semanal propostas pelas professoras investigadas dedicadas às crianças de cinco anos prestes a ingressar no Ensino Fundamental.

Para Garcia e Leite Filho (2001, p. 39), uma Educação Infantil antecipadora da escolarização “[...] tem como função primordial preparar as crianças para terem sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, mais especificamente para não fracassarem na alfabetização”. Esse tratamento em relação às crianças do último ano na Educação Infantil nos desafiou (e desafia) a repensarmos as tarefas propostas na escola pesquisada, em defesa de ações pedagógicas com ênfase em atividades plenas de sentido para as crianças dos primeiros meses aos cinco anos, considerando suas funções no desenvolvimento infantil.

Isso significa defendermos a Educação Infantil como espaço para a garantia dos direitos sociais e educativos fundamentais na infância, situando as crianças ativamente nas suas brincadeiras, desenhos, movimentações, comunicações, jogos, atividades individuais e coletivas na escola da infância.

Um dos ensinamentos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente por meio das assertivas de Davíдов (1988), explicita que as atividades principais (tal como a brincadeira) formam uma base orientadora de novos aprendizados na Educação Infantil e em outros níveis da escolaridade. Para esse autor, a atividade lúdica possibilita conquistas

psíquicas necessárias para novos aprendizados na infância a partir dos seis/sete anos e, ao lado de novos aprendizados, continua a ser uma forma de expressão e de relação da criança com o mundo.

Sobre essa questão, Davídov (1988, 81-82, tradução nossa) destaca que

[...] sobre a base da atividade lúdica, na criança constitui-se uma série de neoformações psicológicas. Trata-se antes de tudo da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas por outras, substituir um objeto por outro. Logo, na criança, surge a orientação para o sentido geral e o caráter das relações humanas. [...]

No geral, no final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental [...] para a aprendizagem escolar.

Como sabemos, toda prática pedagógica fundamenta-se em nossas ideias, concepções e entendimentos sobre educação, criança, infância, atividade, para citar alguns exemplos. Quando nos deparamos com o lugar secundarizado da brincadeira na Educação Infantil, percebemos concepções arraigadas no espontaneísmo da ação docente e no próprio sentido de brincadeira para os sujeitos investigados.

A atividade da criança ou do(a) professor(a) não se caracteriza como qualquer fazer no âmbito da escola. Trata-se de experiência mobilizadora do uso de capacidades mentais reorganizando-as em níveis cada vez mais sofisticados, na vivência em que o sujeito pode conciliar o objetivo a que quer chegar ao motivo que impulsiona suas ações. Particularmente, no trabalho pedagógico essa ideia tem uma implicação fundamental, desqualificando as tarefas vazias de sentido propostas pelo(a) professor(a) e realizadas pela criança, incapazes, de um modo geral, de motivarem aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo na infância; tampouco capazes de envolverem a criança e o adulto como sujeitos ativos, capaz de fazerem, serem e de se relacionarem como protagonistas de suas ações.

Ao serem questionadas sobre o número de dias destinados às brincadeiras e o total de horas proposto, as respostas das educadoras são reveladoras. É sabido que a carga horária diária das Escolas Municipais de Educação Infantil de Marília (SP) é de quatro horas diárias, num total de vinte horas semanais.

De acordo com as respostas dessas professoras, as situações de brincadeiras são propostas duas vezes por semana, num total de duas horas semanais. Com essa proposição, as práticas pedagógicas parecem fundamentadas na ideia de brincadeira como “coisa que não é seria” e, em virtude disso, sua secundarização na educação das crianças de cinco anos, e o privilégio de situações consideradas “sérias”, fundamentais e pedagógicas, tais como cópias de letras, números. Como uma das professoras declara: “*Os menores brincam mais nesta escola, mas quando eles (sua turma de crianças de cinco anos) terminam as atividades eu deixo... eles brincarem falando baixinho no fundo da sala, e verem livrinhos, pra eles não ficarem perturbando quem não terminou*”.

Questionadas sobre quais atividades são mais freqüentes na rotina educacional proposta, apenas uma das seis professoras pesquisadas não assinalou que as atividades mais freqüentes são as de leitura e de escrita ou atividades registradas no caderno. Esse dado denuncia a brincadeira vista de uma maneira secundarizada na Educação Infantil. Segundo as professoras parceiras, todas com graduação em Pedagogia, isso acontece muitas vezes por falhas na formação inicial e também pela precária formação continuada oferecida pela rede de ensino, como revela a resposta de uma das professoras parceiras: “*Creio que na literatura relacionada ao trabalho pedagógico tem diversos materiais, porém acredito que deveríamos ter mais cursos e oficinas relacionadas ao tema*”.

Outro fator que exerce grande influência na proposição de situações de brincadeiras na Educação Infantil é a cobrança existente pelos pais, direção escolar, prefeitura, bem como a sociedade que, de maneira geral, anseiam fortemente ter crianças alfabetizadas o quanto antes possível, considerando a brincadeira como uma atividade sem importância e/ou que pouco contribui para aprendizagens promotoras de desenvolvimento pleno na infância.

Um registro das observações realizadas reafirma essas considerações. Vejamos:

As crianças guardam seus brinquedos, e seguem para o parquinho em fila, lá a professora observa e interfere quando algumas crianças começam a brincar de “monstro”, diz que se continuassem iriam parar e se sentar. (Situação 9, 20/08/2010, vinte crianças de cinco anos).

Na situação descrita, as crianças estavam brincando de faz de conta com seus colegas e, em lugar de a professora impedir a continuidade da atividade infantil, poderia enriquecer a brincadeira, seja oportunizando objetos para prosseguimento das ações lúdicas ou ampliando o diálogo e os elos de comunicação estabelecidos.

Para reflexão sobre situações tais como essa, nos encontros coletivos com as professoras parceiras da pesquisa, discutimos acerca de que, especialmente na educação de crianças pequenas, a atividade partilhada entre adulto e criança pode promover situações efetivas de aprendizagens propulsoras de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Inicialmente, a criança realiza atividades com a parceria do adulto e outras pessoas mais experientes paulatinamente ela fará ações práticas e mentais de maneira independente.

Esse trabalho pedagógico intencional e mediatizado é base essencial na criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Nele, o(a) professor(a) é um sujeito essencial na organização do espaço, do tempo, dos materiais, das situações provocadoras de atividades na escola, contemplando o tempo da criança e o espaço como historicamente formado a partir das experiências ali vivenciadas. Esse(a) profissional, como mediador(a) e criador(a) de mediações, assume o papel de enriquecimento da atividade da criança e também como protagonista da prática pedagógica.

Particularmente sobre o valor do faz de conta para a formação intelectual e pessoal da criança pequena, concordamos com Couto (2007, p.70):

O jogo de faz-de-conta [...] influencia, diretamente, a formação da imaginação, da autoconsciência e do pensamento. Nessa ótica, por meio dele, a criança elabora, produz e reproduz modelos historicamente datados, organiza conceitos e constrói conhecimentos que podem ser produzidos e repassados por ela e auxiliá-la a aumentar seu repertório de conhecimentos sociais, cognitivos, corporais, dentre outros.

Essa compreensão de brincadeira reafirma seu papel como atividade vital para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, ao lado de outras atividades também essenciais à formação plena e completa da criança pequena. Dentre essas atividades destacamos o desenho, a pintura, a colagem, a dança, a música, os passeios, a pesquisa, a comunicação oral e escrita, como já citamos anteriormente.

A questão sobre “onde os brinquedos ficam armazenados”, feita às professoras, amplia nossas discussões. De acordo com as respostas das professoras, os lugares para armazenagem de brinquedos são “o porão da escola”, “em cima do armário” e “no depósito”. Dadas essas condições concretas de armazenamento dos brinquedos, não há espaço lúdico onde as crianças tenham disponibilidade e acesso a objetos enriquecedores de suas brincadeiras, tampouco as salas de atividades tornam-se lugares para brincar.

Essas respostas são, também, denotativas de ações docentes baseadas no poder do adulto sobre a criança, bem como do lugar passivo da criança nas relações sociais constituídas no espaço educativo, principalmente para escolha dos brinquedos, que ficam em lugares sem acesso para elas. Nessas respostas é possível perceber que o espaço e os materiais organizados pelas professoras não se tornam elementos mediadores do acesso da criança aos objetos necessários a sua atividade lúdica.

Uma das professoras enfatiza que suas crianças de cinco anos quase não brincam, o que acontecerá também no primeiro ano do Ensino Fundamental e nos anos posteriores da Educação Básica. “Você entende que, aos 5 anos de idade, a principal motivação da escola infantil seja a brincadeira ou atividades de estudo, voltadas à alfabetização? Por quê?” *“Acho que tem que ter os dois, porque na outra escola eles quase não vão brincar igual aqui”*.

Essa concepção docente parece articulada às ideias que regem o mundo industrial e tecnológico, fundamentando a construção de instituições educativas como “lugares que preparam para” e nas quais as práticas pedagógicas revelam conceitos específicos de criança, de infância e de educação: a criança constitui-se como sujeito incapaz em comparação ao adulto; a infância, por sua vez, torna-se essencialmente um momento de preparação para outros momentos da vida e a educação constitui-se como processo de formação das habilidades necessárias para que a criança possa disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Estudos como os de Arelaro (2005), Pasqualini (2006), Valiengo (2008) denunciam os impactos da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que modifica a Lei de Diretrizes e Bases e amplia o Ensino Fundamental para nove anos. Concordamos com Arelaro (2005), Pasqualini (2006) e Valiengo (2008) que essa diminuição da infância e, em consequência, também do tempo para o desenvolvimento harmônico infantil desconsidera os direitos fundamentais das crianças, suas necessidades peculiares e atividades principais.

Com isso, reafirmamos o valor das reflexões sobre a infância como um período da vida essencial para o desenvolvimento integral da criança e para os próximos anos da escolaridade formal por possibilitarem revisitações à prática escolar tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Em relação ao papel docente na atividade lúdica da criança, questionou-se: “No seu entendimento, você deve ou não brincar com as crianças? Deve ou não interferir nessas brincadeiras? Por quê?”. Uma das professoras enfatiza: *“Às vezes eu brinco, depende do meu humor. Quando eles brigam, eu interfiro, porque eles podem se machucar de verdade”*. Sobre a mesma questão, a outra professora responde: *“É muito importante brincar com as crianças e de vez em quando interferir nessas brincadeiras, orientando e passando as regras”*.

Percebemos aqui dois olhares sobre a atuação docente. Um deles se relaciona às questões já discutidas acerca do lugar ocupado pela brincadeira na programação diária e semanal de atividades das crianças, assim como o valor dessa atividade para o desenvolvimento infantil. Coadunam-se o lugar secundarizado da brincadeira e seu valor minimizado na formação infantil e o papel que a professora assume nesses momentos: aquela que atua como quem vigia e interfere somente para impedimento de conflitos, sem perceber sua importância como parceira mais experiente no enriquecimento do tempo, dos materiais e das condições objetivas de brincadeiras na Educação Infantil, considerando seu papel único e precípuo para a formação de marcas do humano nas crianças.

O outro olhar dirige-se a uma ideia mais próxima do papel da professora como mediadora nas atividades lúdicas, mas, ainda assim, é perceptível que o trabalho colaborativo não é enfatizado principalmente quanto à aprendizagem de regras. Ao invés de atuar como aquela que compartilha as regras no momento das brincadeiras, a professora se vê como quem “passa as regras”.

Até aqui vimos concepções docentes sobre brincadeira, papel do(a) professor(a) e de criança fundamentando práticas pedagógicas na educação de crianças de cinco anos. Na sequência, enfatizamos a formação em serviço e a possibilidade de articulação da teoria defendida e das vozes e ações das professoras parceiras da investigação.

Formação em Serviço e Ressignificação da Brincadeira

Ao longo dos encontros para estudos, pudemos verificar tomada de consciência das professoras em relação ao lugar e ao papel da brincadeira na formação e desenvolvimento de capacidades humanas na infância, sobretudo a partir da discussão de suas respostas às questões feitas a elas por meio do questionário aplicado. Percebemos nessas reflexões realizadas, com base na prática pedagógica e na narrativa das professoras, que um dos desafios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é a proposição de atividades em que o motivo seja realmente eficaz, nas quais a criança seja ativa e compreenda *o que e para que* faz isto ou aquilo. Nesse processo de criação de novos motivos e necessidades na criança, o(a) professor(a) medeia intencionalmente essa criação.

Uma das professoras respondentes do segundo questionário enfatiza “*A brincadeira influencia em todos os aspectos do desenvolvimento humano [...]*” e a outra delas acrescenta que o brincar pode contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades humanas, “[...] *na apreensão de conteúdos, habilidades e competências para as novas formas de interagir [...] e de comunicação que possam existir ou [que] [...] [já existem]*”.

De acordo com os fundamentos teóricos estudados, em cada etapa da vida há uma atividade que governa o desenvolvimento psíquico de forma acentuada, chamada de atividade principal. Para Leontiev (1988, p. 65), “[...] [essa atividade é aquela] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”.

Nessa atividade principal ou orientadora das revoluções no desenvolvimento da pessoa, algumas características são inerentes a ela: por meio dela surgem outros tipos de atividade; nesse processo há formação ou reorganização dos processos psíquicos; e, também, ocorrem as principais mudanças psicológicas na personalidade e inteligência infantis.

Essas proposições revelam, assim, que não basta a mudança de nível de ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para que haja a mudança de atividade principal, nem tampouco vale “adiantar” a mudança dessa atividade principal. Ou seja, não é porque a criança está no Ensino Fundamental que não possa e precise mais brincar. De modo geral, a brincadeira parece vista com menos privilégio do que o estudo, pelo entendimento de que há nele maior caráter de seriedade.

As professoras parceiras da pesquisa entendem a necessidade de darem mais ênfase às brincadeiras, depois de nossos estudos, uma vez que, na escola de Educação Infantil investigada, “*poderia haver mais atividades lúdicas e mais tempo para o brincar*”, afirma uma delas; e a outra constata “*entendo que o brincar deva ser a principal motivação [da Educação Infantil], mas, nesta idade [crianças de cinco anos], a cobrança maior é sobre a alfabetização*”.

As pesquisas e estudos de Mukhina (1996), por exemplo, contribuem para refletirmos sobre essa questão, especialmente, sobre o papel da brincadeira de papéis ou faz de conta para o desenvolvimento cultural das crianças. Sobretudo, se considerarmos que novamente no segundo questionário aplicado não surgiu esse tipo de brincadeira como proposta de planejamento e enriquecimento na Educação Infantil.

Mukina (1996) sintetiza que, no faz de conta, a criança representa aquilo que ainda não pode fazer sozinha. Esta é uma forma de conhecer as relações sociais, de relacionamento com outras crianças, desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, tais como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação.

O faz de conta fundamenta-se nas relações estabelecidas pelas pessoas em determinadas situações temporais e sociais, e nas condições de vida da criança, sendo demonstrativos das relações humanas interpretadas pela criança (VIGOTSKI, 2009). A unidade básica do jogo infantil se constitui no papel assumido pela criança e as ações pertinentes à interpretação desses papéis.

Para que a brincadeira chegue ao seu apogeu e cumpra seu papel no desenvolvimento humano é necessária a intencionalidade do(a) professor(a) responsável pela inserção, nos momentos escolares, desta e de outras atividades, pois, além das principais, outras devem fazer parte da rotina escolar.

Assim como o jogo, as atividades produtivas, aquelas possíveis de terem um produto final, tais como, pintura, modelagem, recorte colagem, desenho, dentre outras, são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Elas são importantes como formas de expressão dos sentimentos, vontade e sensações das crianças. Elas requerem um planejamento de ações, processo e produto final.

Com isso, mesmo antes da criança escrever convencionalmente, quando realiza atividades produtivas se “prepara” para a aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, quando o professor ou a professora intencionalmente propõe situações, espaço, material e permite que a criança seja ativa no processo das atividades produtivas, ela poderá fazer escolhas essenciais para suas representações por meio de um desenho, por exemplo.

Se o(a) professor(a) organizar situações motivadoras e, ao mesmo tempo, respeitar o momento da infância e proporcionar momentos para a brincadeira e atividades produtivas, de forma a desenvolver diferentes linguagens, no final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, a criança passa a ter motivações cognitivas – especialmente aquelas decorrentes da sua situação de maior autonomia, relacionamento com os outros de forma mais convencional do ponto de vista do adulto, cobrança do outro em relação ao conhecimento da leitura e da escrita – a brincadeira passa ao segundo plano e o estudo, mediante as intervenções do(a) professor(a) passa a ser a atividade principal (DAVÍDOV, 1988).

Para a criação dessa nova atividade principal: o estudo, assim como para qualquer outra, a intervenção docente é fundamental como criadora de novas motivações que sejam realmente eficazes. Nesse sentido, o professor proporciona momentos de contato da criança com a leitura e escrita contextualizadas socialmente.

Alguns exemplos de atividades são: rodas de leitura, contação de histórias, escritas em contextos sociais determinados, em que a criança sabe o que escreve, para quem, para que, com quais objetivos formam algumas necessidades para o início do trabalho com a linguagem escrita e conseqüentemente com o estudo (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008).

Portanto, é necessário criar situações diversas para além do espaço físico em que a criança está, tanto a Educação Infantil como o Ensino Fundamental não podem ser consi-

derados como espaços/momentos completamente diferentes sem levar em consideração as especificidades infantis. Mas, ao contrário, os dois precisam rever seus espaços físicos, seus tempos, planejamentos, materiais, atividades e relações, a partir do processo de revisão de suas concepções e práticas docentes, especialmente, em situações de formação em serviço ou continuada de professore(a)s.

Considerações Finais

Ao longo deste texto, assinalamos o papel da atividade, das condições concretas de vida e de educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, em todas as dimensões: psicológica, social, afetiva, física, cultural, moral. Reafirmamos, a partir de fundamentos da psicologia em sua perspectiva histórico-cultural, o papel promotor das aprendizagens na formação, aperfeiçoamento e desenvolvimento de características psíquicas de nível superior, tal como a capacidade de representação psíquica, também denominada de função simbólica da consciência, e o papel da educação nesse processo.

Ressaltamos o papel mediador do(a) professor(a) na educação das marcas do humano nas pessoas, desde o seu nascimento. Dentre as mediações possíveis entre a pessoa e a cultura, o(a) professor(a) da Educação Infantil pode criar (mediante planejamento, organização e avaliação) situações promotoras de atividades capazes de formar, ativar e aperfeiçoar qualidades típicas do homem; além disso, enfatizamos a brincadeira como uma dessas possibilidades de atuação da criança, por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, apropriando-se da cultura e fazendo cultura.

As professoras respondentes do questionário (um dos instrumentos de coleta de dados propostos na pesquisa) revelam o papel secundarizado da brincadeira na rotina semanal das crianças de cinco anos; os lugares reservados para os brinquedos acessíveis somente a elas (e também muitas vezes inacessíveis também para elas). Além disso, retratam o papel passivo da criança no interior da escola da infância e as atitudes e ações docentes possíveis de serem consideradas espontaneístas nos momentos de brincadeira.

As profissionais ratificam, inclusive, a necessidade de mais estudos sobre o papel, lugar e valor da brincadeira na Educação Infantil: “[...] porque o que estudei foi muito pouco, gostaria de mais prática para aprimorar ainda mais [...]”; “[...] os estudos tem sido importantes, mas a cada dia sinto a necessidade de novas informações para reciclar a prática e como forma de sempre estar estudando e praticando com os alunos”.

Essas afirmações enfatizam a necessidade de um enfoque atento às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de sua importância no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão. Nessa ótica,

tornam-se essenciais reflexões sobre a particularidade dos processos de ensino intencionais e conscientemente organizados na infância, particularmente no que se refere ao lugar ocupado pela atividade lúdica na rotina diária e semana das escolas infantis.

Para discutirmos a temática abordada neste texto (assim como toda e qualquer temática relativa às várias indagações que permeiam a educação, o ensino e as escolas, nos seus vários níveis), é necessário dar voz e vez aos professores(as) e às experiências pedagógicas vividas por ele(a)s; para que haja proposição de um processo de problematização e superação de questões postos pela prática e, ao mesmo tempo, para a sistematização de novos caminhos para a área (LIMA; VALIENGO; CASTRO, 2011).

Por intermédio das ações previstas na pesquisa, em especial, os encontros e discussões com as professoras parceiras, a tentativa foi (re) significar conceitos e práticas docentes, considerando também a formação pessoal e profissional de todos os sujeitos envolvidos: professore(a)s em formação inicial e em serviço, pesquisadora e colaboradoras da investigação.

A pesquisa revelou a necessidade de ações articuladas entre a Universidade e as Escolas de Educação Infantil para estudos e ampliação dos conhecimentos aprendidos nos momentos de formação inicial das professoras atuantes na educação de crianças pequenas em situações de formação continuada ou em serviço.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, de modo especial, trouxe novos desafios e exigências para a Educação Infantil que, conforme as professoras salientaram nas discussões coletivas, cada vez mais cedo se espera que as crianças escrevam e leiam e as ações propostas na escola se voltam quase que exclusivamente para isso.

As trilhas da nossa pesquisa reafirmam que um dos desafios postos para pesquisadore(a) s e professore(a)s dedicados à infância é a criação de espaços permanentes de formação docente. No caso da Rede Municipal de Marília (SP), um dos agravantes é a carga horária de trabalho docente não envolver horas dedicadas às reflexões conjuntas sobre fundamentos e práticas na Educação Infantil. Faltam estudos e ressignificações conceituais, uma vez que, no cotidiano educativo, compreensões sobre quem são as crianças, quais seus direitos e necessidades, quais as especificidades da docência na infância e quais atividades podem melhor promover aprendizagens e humanização nos primeiros anos de vida, são consideradas obviedades.

Com essa parceria Universidade e Escolas de Educação Infantil, buscamos abrir o diálogo com profissionais que se dedicam à infância, os quais se desafiam diariamente a educar as crianças, como possibilidade de abertura de um espaço para (des)alienação do fazer docente e para a humanização/emancipação de adultos e crianças.

Concluimos, embora não permanentemente, dos trabalhos de pesquisa e estudos ora compartilhados, a emergência de situações e práticas voltadas à formação continuada ou em serviço de professor(a)s com articulação com as possibilidades de ação da Universidade, em especial nos âmbitos da pesquisa e da extensão universitária. Em relação ao contexto da Educação Infantil, esse trabalho formativo é marcado por desafios e perspectivas em busca da profissionalização docente e da superação de práticas pedagógicas esvaziadas de sentido para os adultos (pouco conscientes e agentes protagonistas de suas práticas) e para as crianças (ARAÚJO, 2000; LIMA, 2005).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2000.
- ARELARO, L. O ensino fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, out. 2005.
- BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, dispondo sobre a **duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental**, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. 2006.
- COUTO, N. S. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Marília: [s.n], 2007, 192f.
- DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola)
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-84.
- LIMA, E. A. **Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.
- LIMA, E. A. de; VALIENGO, A.; CASTRO, R. M. de. **Ensino Fundamental de Nove Anos: perspectivas e desafios para a Educação Infantil**. 2011. (no prelo).
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pre-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade.** 2008.162f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Práticas de Leitura: Uma Experiência com Crianças na Educação Infantil

MARTINS, S. E. S. O.¹, GIROTO, C. R. M.²; LEITE, L. P.³, SILVA, A. N. F.⁴

PROGRAD/Núcleo de Ensino

Resumo: Ao abordar a importância da mediação da leitura na educação infantil e amparada nos preceitos da Psicologia histórico-cultural, este estudo teve como objetivo descrever e avaliar algumas práticas de leitura para crianças de 3 a 6 anos de idade, matriculados na rede pública de ensino. Este estudo foi desenvolvido em três etapas específicas, a saber: (1) revisão bibliográfica, (2) elaboração e revisão dos instrumentos de coleta, (3) desenvolvimento e a análise das práticas de leitura ofertada aos participantes. Com base na abordagem metodológica qualitativa e categorial, o presente capítulo discutirá apenas os dados coletados na terceira etapa. A partir das discussões dos resultados encontrados, espera-se compreender como as práticas de leitura realizadas contribuíram para/no letramento dessas crianças, em início do processo formal de escolarização.

Palavras-chave: educação infantil, ensino da leitura, teoria histórico-cultural, formação de leitores.

Introdução

Atualmente, o debate sobre o letramento parece provocar um repensar sobre as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita na escola. A investigação dos processos e práticas diferenciadas nas diversas “agências de letramentos”, como a família, a igreja e a escola, tem permitido aos professores conceber o letramento como decorrente de práticas múltiplas, num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem, no qual a oralidade, leitura e a escrita se sobrepõem e se imbricam nas interações discursivas orais e letradas (ROJO, 2001, TFOUNI, 1995, PACÍFICO e ROMÃO, 2007).

1 Doutorado em Educação. Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São Paulo/ Brasil. Endereço eletrônico: sandra.sartoreto@gmail.com

2 Doutorado em Educação. Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São Paulo/ Brasil. Endereço eletrônico: claudia.mosca@marilia.unesp.br

3 Doutorado em Educação. Departamento de Educação - Faculdade de Ciências de Bauru - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São Paulo/ Brasil. Endereço eletrônico: lucialeite@fc.unesp.br

4 Graduanda em Pedagogia. Departamento de Educação Especial - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - São Paulo/ Brasil.. Endereço eletrônico: dricanaomi@gmail.com

A partir das considerações das autoras, interessa neste trabalho discutir as possibilidades de letramento da escola, mediada pelas práticas de leitura. Ao entrar na escola, sabe-se que a maioria das crianças traz consigo idéias sobre a representatividade da leitura em sua vida, uma vez que partilham de situações de letramento em diferentes estâncias sociais de linguagens públicas e privadas. No que tange às situações públicas, deparam-se, no cotidiano, com inúmeros produtos textuais como outdoors, logomarcas, panfletos, livros etc. No processo de exposição ao material impresso, iniciam o seu processo de atribuição de sentidos aos textos lidos, para satisfazer suas necessidades, sistematizando assim, seus primeiros contatos com a leitura e a escrita (JOLIBERT, 1994).

Antes de aprender a ler, a criança conhece livros e outros materiais que veiculam a escrita, sendo expostas a situações de leitura e a descobrirem um “mundo” que está a sua volta, antes da entrada na escola, onde as práticas de leitura serão sistematizadas.

Ao problematizar práticas de literatura na educação infantil, Abramovich (1997 apud PAIVA, 2009) aponta ser o gênero literário, um recurso linguístico importante para o desenvolvimento infantil. As mediações provocadas pela exposição desse gênero em especial, permitirá às crianças, desde a tenra idade, experimentar novas formas de pensar, ouvir opiniões, perguntar, questionar e reformular idéias. No entanto, a utilização, pela escola, do gênero literário, em especial a literatura infantil, apenas com fins didáticos-pedagógicos poderá distorcer a função social desse gênero linguístico, conforme aponta Paiva (2009).

De acordo Arena (2003, p.6), o uso didatizado do gênero literário deve dar lugar ao ensino da leitura caracterizado por situações em que a criança busca experimentar, com o auxílio do outro mais experiente, momentos de satisfação de ter uma necessidade atendida:

Não há, quero crer, nem hábito a ser formado, nem gosto a ser criado, nem prazer a ser desenvolvido ou despertado nos estudos e nas práticas das leituras. Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito.

Cabe ao professor, no cotidiano escolar, criar situações de leitura, buscando questionar um texto. Assim, [...] “ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado” (JOLIBERT, 1994, p. 14).

A discussão ora empreendida sobre a leitura na educação infantil encontra-se em concordância com as idéias de Bissoli (2009, p.1-2), quando afirma que em uma expressiva parcela de escolas de educação infantil, prevalece a:

[...] crença de que a criança pequena não precisa estar em contato com portadores de texto, uma vez que lhe falta, por conta da pouca idade, o discernimento e a “prontidão” necessários ao aprendizado de tão “complexo” processo.

Embora haja concordância sobre as contribuições das práticas de leitura para o desenvolvimento da criança na educação infantil, a leitura parece ocupar sempre um segundo plano nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Em geral, os professores acusam a falta de recursos adequados para a faixa etária para a qual lecionam. Tal concepção parece “[...] deteriorar toda uma relação que é, no seu nascedouro, marcada pela curiosidade e pelo interesse, pelo encantamento e pela efetividade - a relação da criança com o livro” (VILLARDI, 1999 apud BIODERE, 2009, p. 32).

Portanto, a leitura, ao ser concebida como um ato mecânico, que visa incentivar as crianças a reproduzirem a ideia contida no texto sem que o mesmo seja de interesse para o leitor, coloca as crianças à margem do texto, “[...] em desacordo com a natureza do ato de ler” (BIODERE, 2009, p. 9). Por conseguinte, como esperar práticas mais assertivas na promoção da leitura quando o professor se sente inseguro e vulnerável em relação às escolhas teórico-metodológicas para o seu planejamento em sala de aula? De que maneira a leitura pode ser compartilhada de forma a contribuir para a formação de leitores na primeira infância? Certamente, as respostas para tais questionamentos perpassam pela necessidade de investigação de práticas de leitura mais assertivas para crianças matriculadas na educação infantil, na faixa etária de três a cinco anos.

1. A leitura na Educação Infantil

No século XIX a leitura estava subordinada a práticas de exposição ao texto no âmbito religioso. Somente mais tarde, com a revolução industrial, a leitura começa a aparecer nas práticas escolares.

A instrução religiosa vai desaparecendo, aos poucos, dos programas das escolas elementares e às disciplinas tradicionais vêm se somar elementos de geografia, de história, de desenho, de música, de ciência aplicadas à

agricultura e à indústria, exercícios físicos para os meninos e trabalhos manuais para as meninas. (BIODERE, 2009, p. 22)

Embasadas nos estudos da história da leitura as escolas buscam sistematizar as práticas em sala de aula. Por muito tempo, tais práticas visavam à memorização de “[...] ler um texto em voz alta, várias vezes, até que, quando solicitado, o leitor se mostrasse capaz de reproduzi-lo imediatamente” (BIODERE, 2009, p. 20)

Para Souza (2009), desde a década de 80 do século passado, o planejamento da leitura e da escrita como áreas específicas do desenvolvimento infantil ganhou amplitude no atendimento integral da criança nos seus aspectos sócio-cultural, psicológico e biológico. Porém, as escolas continuaram enfatizando a organização da prática pedagógica centralizada no desenvolvimento das funções cognitivas, a partir da exploração da linguagem, raciocínio lógico-matemático e perceptivo-motor. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita estava subordinado ao desenvolvimento da criança na linguagem oral, na medida em que era considerada como um elemento necessário para a expressão, aquisição de conhecimentos e organização de pensamentos. Mais tarde, o planejamento da leitura passa a ser uma preocupação dos professores que atuam na educação infantil, uma vez que “o livro e o texto ganham centralidade no trabalho pedagógico por meio das práticas da contação de histórias, dos jogos verbais e das brincadeiras com palavras” (SOUZA, 2009, p. 7). Embasada nos trabalhos de Piaget, a autora (2009) refere que tais práticas propunham uma ação pedagógica capaz de relacionar as atividades com o desenvolvimento de habilidades cognitivas da criança. Assim compreender o planejamento implica considerar três momentos que se sucedem de forma ininterrupta ao longo de todo o trabalho:

- a) um conhecimento teórico das etapas de desenvolvimento (...);*
- b) cada plano deverá ser submetido a um período de observação das reações infantis diante das atividades selecionadas, com a preocupação central de estabelecer as características cognitivas das crianças;*
- c) a cada interpretação dos dados registrados deverá haver uma redefinição do trabalho, respeitando o ritmo das crianças daquele grupo.*

Nesta perspectiva, o currículo na educação infantil voltava-se para o desenvolvimento da linguagem atrelado à formação do pensamento, entendendo a linguagem como: “produto lingüístico que se manifesta através da oralidade, textos escritos, desenhos, diferentes formas de expressão e diferentes dialetos” (SME, 1993 apud SOUZA, 2009, p. 8).

Na década de 90, a mediação da leitura para crianças, desde a tenra idade, parece ocupar um papel de destaque em sala de aula, como uma estratégia pedagógica importante para promoção da leitura e, conseqüentemente, do desenvolvimento educacional infantil (BETTELHEIM, 1980).

A compreensão da leitura enquanto estratégia didático pedagógico procurava desafiar a criança a ler e escrever e ler e interpretar textos elaborados pelo próprio aluno, razão pela qual a linguagem passa a ser vista como objeto cultural formado pelo uso social, pelas práticas sociais do falar, do ler e do escrever (JOLIBERT, 1994). Desse modo, o ensino da leitura permitirá à criança questionar o texto, sendo este relacionado com suas experiências para satisfazer suas necessidades. Esta prática de leitura permitirá interagir com o texto, lançando hipóteses sobre o escrito numa relação de atribuição de sentidos (BIODERE, 2009).

Nesta perspectiva, as condições efetivas de interação pela leitura começam a ser definidas como algo que possibilita o desenvolvimento infantil. Neste contexto, ao promover práticas de leitura permitirá ao aluno comportar-se como um leitor que:

[...] compreende o que lê (...); à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso, de ler por prazer. (SOLÉ, 1998 apud BIODERE, 2009, p. 42)

Santos e Molina (1989 e 1992 apud BIODERE, 2009) completam ao referir que para compreender um texto faz se necessário ter uma visão crítica, questionadora e necessita-se também de uma criatividade para formulação de ideias.

Desta forma, o leitor se posiciona perante o texto não só extraindo dele os elementos valiosos como também detectando suas limitações ou defeitos. Em seguida, o leitor deve ter, a partir do texto, um comportamento criativo, formular novas idéias, novas questões ou novas aplicações. (BIODERE, 2009, p. 26)

No processo inicial de compreensão da leitura o professor deverá auxiliar a criança a experimentar situações que a leve a se aproximar dos propósitos da leitura (JOLIBERT, 1994).

2. A Importância do Adulto na Mediação da Leitura

Vygotsky (2000), ao discutir sobre a formação social dos processos psicológicos superiores, desenvolve uma argumentação bastante rica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e, também, sobre a forma pela qual a interação social pode ser abordada no início da escolarização.

Na sua interpretação, “*aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida de uma criança*” (Vygotsky, 2000, p. 95). É por intermédio dessa inter-relação que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Ou seja, o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual pertencentes à espécie humana, porém, somente o aprendizado possibilitará o despertar dos processos internos de desenvolvimento, através do contato do indivíduo com o seu ambiente cultural.

Vygotsky (2000, p. 97) chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento de uma pessoa, deve-se considerar não apenas o seu nível de desenvolvimento real, mas também o de desenvolvimento potencial, que se refere à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. Ele define, a partir da análise desses dois níveis, o conceito de “*Zona de Desenvolvimento Proximal*” (ZDP), que se refere:

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

Em termos de atuação pedagógica, essa postulação vygotskyniana traz consigo a idéia de que o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. De acordo com Vygotsky (2000), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Ao assumir as implicações dessa concepção teórica, admite-se que o ensino impulsiona o desenvolvimento, passando a escola, portanto, a ter um papel essencial na construção do ser psicológico adulto e dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento do indivíduo torna-se bastante evidente, uma vez que o aprendizado é o resultado desejável das interações sociais. E nesse processo de apropriação da leitura, ganhará um papel de destaque, neste trabalho.

A partir dos postulados da teoria histórico-cultural, assume relevância a discussão acerca do papel do professor no processo de mediação das práticas de leitura, ofertadas para alunos da educação infantil. Neste contexto, ele será o protagonista no processo de aprendizagem ao conceber que: “[...] Não se ensina uma criança a ler: é ela quem se ensina a ler com a nossa ajuda e de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados” (JOLIBERT, 1994, p. 14).

Martins (2005) defende que a mediação de leitura não pode ser compreendida como a simples presença do mediador nas práticas ofertadas, mas impreterivelmente na sua atuação como aquele que participa ativamente das situações significativas de leitura.

Em outras palavras, as crianças precisam encontrar motivo para ler, ou seja, deverão levantar hipóteses sobre o escrito, encontrar indícios/pistas para ler, nas práticas de leitura. (JOLIBERT, 1994)

De acordo com Jolibert (1994, p. 77) o professor deve ajudar as crianças a:

- *Serem exigentes, a não se contentarem com o próximo, a estruturar aquisições e a utilizá-las de maneira mais operatória e mais autônoma possível;*
- *Terem uma atividade reflexiva sobre as suas estratégias (o como-agente-fez para encontrar uma informação ou construir o sentido de um texto) para torná-las mais eficientes;*
- *Melhorarem em seu desempenho de leitor através de exercícios da automatização de aplicação das competências próprias do ato lexical: antecipação, discriminação visual e identificação das palavras, etc.;*
- *Recapitularem de maneira metódica, à medida que as observações são feitas, tudo quanto foi descoberto sobre o próprio funcionamento da língua escrita.*

Assim como Vygotsky (2000), Chartier (2007) também discutirá que a escola se caracterizará como espaço privilegiado de práticas sociais de letramento. Cabe ao professor transformar as teorias de apropriação desta ferramenta de linguagem em situações práticas discursivas de utilização da leitura, em sala de aula (2007, p. 155). Nesse contexto, o professor não deve agir como mero aplicador de métodos e técnicas, mas ao contrário, dever possibilitar que a leitura, seja uma prática de linguagem possível em sala de aula, pois “é o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados” (CHARTIER, 2007, p. 160). Ainda:

O professor deve, ao mesmo tempo, estar atento à maneira como cada criança se beneficia ou não das atividades coletivas, a uma prioridade (evitar a qualquer preço uma criança rejeitada, à margem do grupo e das aprendizagens) e a uma preocupação (tornar as situações escolares ‘mais eficazes’, em relação aos resultados intelectuais, mas não somente isso) (CHARTIER, 2007, p. 161).

Entretanto, muitos profissionais, com objetivo de evitar o fracasso e o desinteresse pela aprendizagem da leitura, ofertam atividades equivocadas ou deixam de compartilhar situações linguísticas mais complexas, por imaginar que as crianças não compreenderiam as atividades propostas, desvinculando-as do centro de interesse dos leitores e das práticas sociais de letramento vivenciadas na escola. “Para não provocar o fracasso dos alunos, muitos professores diminuem sensivelmente o nível das exigências [...]” (CHARTIER, 2007, p. 183).

Para que uma criança se insira no mundo da leitura é preciso compreender que as palavras fazem parte da nossa história, que foram extremamente importantes para ampliar os conhecimentos que a sociedade valoriza hoje. O professor compartilhar com seus alunos que a aprendizagem é um processo complexo:

Será necessário que os meninos e as meninas compreendessem que o difícil é justamente o mais apaixonante; que o professor pode participar do esforço e compartilhar o orgulho, mas não pode ‘obrigá-los a aprender’; que o sucesso final não apaga nunca as cicatrizes da aprendizagem (gloriosas, mas dolorosas). Finalmente, deveriam entender o pior, que é também o melhor: nunca se termina de aprender a ler e escrever (CHARTIER, 2007, p. 184).

Assim, as considerações apresentadas neste trabalho, reafirmam a importância da mediação do professor nas práticas de leitura, pois ele terá um papel determinante na compreensão do texto e das necessidades dos leitores que estão em processo de formação, no início da vida escolar.

Com base em tais considerações, este trabalho teve por objetivo geral descrever o processo de elaboração e execução de práticas de leitura ofertadas a crianças de três a seis anos, matriculadas na educação infantil. Assim, se constituirá como objetivo específico a análise de situações discursivas deflagradas pelas/nas práticas de leitura.

3. Metodologia

O projeto contou com o apoio do Núcleo de Ensino da Pro-Reitoria de Graduação – Unesp, com concessão de bolsas para alunos de graduação e esteve em desenvolvimento de março à dezembro de 2009.

Esta pesquisa se desenvolveu no Centro de Convivência Infantil – CCI, da UNESP de Marília. Participaram desse estudo 15 crianças na idade de 3 a 6 que frequentavam regularmente a escola. A direção da escola e familiares – responsáveis pelas crianças foram informados sobre a finalidade do trabalho e atestaram concordância com as etapas desenvolvidas, por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (1994), conforme Processo nº 1314/06 a partir das normativas do Conselho Nacional de Saúde (1994), que orientam atividades de extensão e pesquisas com seres humanos.

A seguir, será apresentada a descrição do percurso metodológico desenvolvido para garantir a exequibilidade dos objetivos previstos neste trabalho.

Desenvolvimento das Práticas de Leitura Ofertadas na Educação Infantil

A partir da revisão da literatura sobre o planejamento da leitura na educação infantil, foram elaboradas 8 (oito) práticas de leitura contemplando a descrição: do título; da justificativa; dos objetivos; dos procedimentos; dos recursos; e técnicas de narrativas utilizadas. Cabe destacar que os diferentes recursos utilizados foram empregados com a finalidade de ampliar o tempo de concentração da criança para a leitura compartilhada, dentre os quais destacaram-se: o uso de fantoches; flanelógrafo; livros com dobraduras; gênero textual literário; caixa de histórias; música; sucata; materiais pedagógicos; brinquedos; e massinha de modelar caseira.

Antes do início dessas práticas de leitura, as estagiárias-bolsistas procuravam dialogar com as crianças para ativar os conhecimentos prévios a respeito do gênero linguístico apresentado (literário), ao estimular o imaginário nas situações compartilhadas.

A primeira prática intitulada como “Apresentação da Biblioteca Interativa” teve por objetivo apresentar às crianças a Biblioteca Interativa – CEES/Unesp/Marília, como mais uma possibilidade de entretenimento e desenvolvimento de atividades de leitura. Na ocasião, as crianças exploraram os diferentes recursos impressos, entre tantos outros objetos existentes no espaço visitado, e ouvir uma história narrada pelas estagiárias bolsistas: “O soluço do Lúcio” (FAULKNER, 2004).

A segunda prática objetivou partilhar a leitura do livro “Tanto Tanto” (COOKE, 2006), cujo enredo versava sobre a preparação pelos familiares de uma festa surpresa a um membro da família - papai. A leitura desenvolveu-se em concomitância com a dramatização teatral da história lida, através da manipulação de bonecos da família (pai, mãe, avós, filhos e um bebê – personagem principal do livro) no cenário de uma casa de papelão, em miniatura.

A terceira prática caracterizou-se pela leitura do livro “Festa no Céu” (CASCUDO, 2001) que retratava a história de uma joaninha que procurava fazer amigos. A leitura do texto ocorreu com o apoio de uma caixa de histórias visando explorar a sequência narrativa desse texto.

A quarta prática explorou a leitura do livro “A Verdadeira história dos três porquinhos” (SCIESZKA, 1993) cujo enredo enfatizava a releitura da história clássica, já conhecida pelas crianças. Concomitantemente à leitura do livro, o narrador fixava os personagens da história em um avental localizado em seu corpo, a fim de ilustrar passagens do texto e facilitar a compreensão da leitura.

A quinta prática intitulada “Chapeuzinho amarelo” (BUARQUE, 2003), caracterizou-se pela releitura de outra história clássica conhecida. Esta prática desenvolveu-se com apoio de uma caixa surpresa em que os personagens foram retirados durante a narrativa, sendo os mesmos fixados em sua tampa, compondo o cenário da mesma.

A sexta prática objetivou compartilhar a leitura do livro “A Galinha Ruiva” (BREITMAN, 2004) cujo texto enfatizava em seu enredo ajudar ao próximo. Sua narrativa desenvolveu-se a partir da retirada dos personagens da história, sendo os mesmos fixados em um flanelógrafo. Ao final da prática de leitura as crianças foram incentivadas a identificarem, na receita contida no livro, os ingredientes relatados pela personagem principal da história, culminado ao final da prática ofertada, com a degustação de um delicioso pão de queijo.

A sétima prática constituiu-se pela leitura do livro “A joaninha que perdeu as pintinhas” (PAES, 2003), cujo texto explorava o tema solidariedade ao próximo contada com apoio de um livro confeccionada em EVA, em tamanho ampliado, fora dos padrões conhecidos pelas crianças.

A oitava e última prática, compreendeu a leitura do livro “A girafa sem sono” (IACOCCA; IACOCCA, 1992) narrada pelas estagiárias bolsistas com auxílio de dramatização, fantasias e adereços, a fim de caracterizar os personagens do livro.

O quadro 1 apresenta um breve resumo das práticas de leitura realizadas e os recursos utilizados.

Práticas	História	Recursos
1º	“O soluço do Lúcio”(FAULKNER, 2004)	Livro 3D de dobradura
2º	Livro: “Tanto, tanto” (Cooke, 1997)	Fantoches e casa de papelão em miniatura
3º	Livro: “Festa no Céu”, (CASCUDO, 2001)	Caixa de história com personagens em miniaturas
4º	Livro: A verdadeira história dos três porquinhos (SCIESZKA, 1993)	Avental e bonecos de tecido com adesivo/velcro.
5º	Livro “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2001)	Caixa surpresa e bonecos de papel cartão
6º	Livro: A Galinha Ruiva (BREITMAN, 2004)	Flanelógrafo e personagens produzidos em papel cartão
7º	Livro “A joaninha que perdeu as pintinhas” (PAES, 2003)	Livro em EVA – tamanho ampliado
8º	Livro: A girafa sem sono (IACOCCA; IACOCCA, 1992)	Dramatização com personagens em tamanho real – encenado pelas bolsistas estagiárias

Quadro 1: Práticas de Leituras Compartilhadas

Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Todas as práticas foram registradas em vídeo, com a duração de 40 minutos cada, uma vez por dia, durante oito semanas do período letivo, na escola participante deste projeto, no ano de 2009. As bolsistas estagiárias, supervisionadas pela coordenação do projeto, foram responsáveis pelo planejamento e condução das práticas de leitura ofertadas aos alunos da educação infantil, conforme descrição anterior.

As transcrições foram realizadas ao final de execução de cada prática, com vista a tratar as situações interacionais e discursivas dos participantes, nas práticas de leitura mediadas, sendo os enunciados descritos em turnos, em ordem crescente, representados em números ordinais, para facilitar a apresentação e discussão dos dados no texto.

Para proceder a apresentação e a discussão dos resultados encontrados, optou-se por agrupar os dados a partir de três grandes categorias, divididas em sub-categorias de análise (BARDIN, 1991), considerando a ocorrência em que apareceram nas práticas de leitura realizadas, conforme o quadro 2:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A – Situações discursivas mediadas pelo adulto nas práticas de leitura	- Situações discursivas que antecederam a leitura do texto - Situações discursivas realizadas concomitantes a leitura do texto
B - Manifestações das crianças nas situações discursivas	Motivação para a leitura A busca pelo sentido na leitura partilhada

Quadro 2: Categorias e sub-categorias elencadas nas práticas discursivas de mediação da leitura

Para melhor compreensão do assunto investigado, fragmentos das transcrições dos registros em vídeo permearão as discussões e análise das práticas selecionadas. Entretanto, em virtude da quantidade dos dados obtidos, optou-se, neste trabalho, pela apresentação e análise das categorias apresentadas no Quadro 2, referentes a duas das práticas realizadas: “Apresentação da Biblioteca Interativa”, por meio da leitura do livro “O soluço do Lúcio” (FAULKNER, 2004); e “Tanto, Tanto” (COOKE, 1997).

Resultados e Discussão

Nos dois primeiros encontros caracterizados pela visita a “biblioteca interativa do CEES” e pela narrativa do livro “Tanto, Tanto” (COOKE, 1997), as crianças descontraídas manusearam diferentes recursos, folhearam os livros, manipularam os fantoches e vestiram fantasias, demonstrando curiosidade pelos materiais disponíveis no espaço visitado. Em relação a segunda prática participaram com interesse das situações de mediação da leitura partilhadas, conforme descrições e análise dos episódios selecionados.

Data	Título	Objetivos	Técnica utilizada	Participantes
1ª Prática 17/ 09/2009	“Apresentação da biblioteca interativa”	- apresentar às crianças a Biblioteca Interativa – CEES/ Unesp/Marília, como mais uma possibilidade de entretenimento e desenvolvimento de atividades de leitura; - Ler uma história narrada pelas estagiárias bolsistas “O Soluço de Lúcio” (FAULKNER, 2004).	Exploração de recursos impressos e objetos existentes no espaço visitado.	7 crianças sendo: 4 meninos e 3 meninas
2ª Prática 24/ 09/2009	“Tanto, Tanto”	- objetivou partilhar a leitura do livro “Tanto, Tanto” (COOKE, 1997), cujo enredo versava sobre a preparação pelos familiares de uma festa surpresa a um membro da família – papai.	Dramatização teatral da história lida, através da manipulação de bonecos da família (pai, mãe, avós, filhos e um bebê – personagem principal do livro) no cenário de uma casa de papelão, em miniatura.	7 crianças, sendo 4 meninas e 3 meninos.

Quadro 3: Práticas de leitura analisadas

A) Situações Discursivas Mediadas pelo Adulto nas Práticas de Leitura

- Situações discursivas que antecederam a leitura do texto

A bolsista inicia apresentação do livro de modo a incentivar as crianças a inferirem o conteúdo da história que seriam narradas a partir da visualização das ilustrações e título contidos na capa, como pode-se observar nas descrições das práticas a seguir:

(19. 09.2009)

(3) “[...] uma das alunas bolsistas se apresenta para as crianças e explica que irá fazer, juntamente com as crianças, a exploração da capa do livro, desta forma ela deixa o título dele coberto com as mãos e pergunta as crianças sobre o que visualizam, incentivando-os a falarem sobre o que pensam a respeito da história”

Ao chamar a atenção das crianças para os aspectos composicionais do livro, como capa, ilustração, título e etc., o adulto (bolsista) busca ativar os conhecimentos prévios, ou seja, as experiências das crianças sobre o gênero linguístico que seria compartilhada, como uma estratégia valiosa para favorecer a compreensão do texto. Ao partilhar a leitura da capa do livro, os alunos buscaram juntos construir um significado do que viam. Com ênfase nos aspectos grafo-semânticos da leitura, as enunciações foram se constituindo a partir das experiências cotidianas dos alunos, conforme demonstrado no episódio abaixo:

Assim, a partir das informações visuais contidas na capa do livro - título e ilustração a bolsista busca instigar curiosidade das crianças para as situações propostas:

(19. 09.2009)

(6) “No momento da história maioria das crianças participou atenta aos fatos que ocorriam e que achavam que deveria ocorrer na história dos livros, falavam de suas expectativas com o mediador da leitura sobre o comportamento dos personagens, respondiam aos questionamentos como, por exemplo: “Que animal vocês estão vendo?”, “Vocês conhecem um? Já viram?” Respondem: “É um hipopótamo, eu já vi um na televisão!”

(24.09.2009)

(3) “[...] idéias do que achavam que iria acontecer na história, algumas até corrigiam as outras, por exemplo, uma garotinha dizia que o nome da história deveria ser Saci Pererê, a outra diz “Esta não é a história do Saci” (risos).

(6) “Ah lê de novo, dá pra mim o boneco?”, “É tão fofo!”, “Gostei do papai, e de quando ele falou surpresa”, “Eu gostei de todas as páginas”. Uma criança pede para a mediadora o livro os bonecos para ver.”

Para Jolibert (1994) as competências lingüísticas dos alunos no início da apropriação da leitura, são deflagrados quando retratam em que marcas constitutivas do gênero do discurso se apóiam para ler. Dito de outra forma, o adulto deve ficar atento as pistas/ ou indícios que podem auxiliar a criança na compreensão do texto, sendo materializado pela identificação de: tipos e tamanho das letras, disposição do título na capa, marca da editora, ilustração etc.

É comum que os primeiros conhecimentos da criança sobre a leitura se apresentem de forma assistemática e insuficiente para o domínio dessa modalidade de linguagem como um todo. Não obstante, a necessidade de participação constante do outro e de sua mediação, torna-se um elemento fundamental, para a constituição e apropriação desse sistema pela criança, conforme será descrito no tópico a seguir.

- Situações discursivas realizadas concomitantes a leitura do texto

Durante a leitura do livro, o adulto ao questionar os conhecimentos prévios da criança sobre o enredo da história, procurou questioná-las frente às imagens e o conteúdo do texto nos episódios transcritos a seguir:

(19.09.2009)

(4). *“Após o momento inicial de descoberta, a bolsista lê o título e segue então com a leitura do livro todo, mostrando as dobraduras, os animais presentes e questionando quem são? O que irão fazer? O que o Lúcio deveria fazer pra parar de soluçar? Assim, vários questionamentos vão sendo realizados pela bolsista às crianças até o final da história.”*

(24.09.2009)

(1) *“[...] a bolsista refere que irá ler a história quando procura mostrar a capa do livro às crianças, tampando em seguida o título e mais uma vez questionando-os o que vêem, e o que acham que a história vai tratar, assim a cada página virada busca saber quais expectativas das crianças sobre o gênero apresentado.”*

(2) *“[...] ao mostrar a capa do livro, as crianças observam as figuras e diziam o que viam, por exemplo: “ O papai está dançando com o filho”, também diziam sobre o que esperavam dos personagens que iriam apa-*

recer na história e o que achavam das atitudes destes.”

(4) *“Depois da leitura do título pela bolsista, ela perguntou: “Por que será que é Tanto tanto?”, algumas crianças falaram “ Porque tem tanta coisa”*

(5) *“Depois das primeiras partes lidas a bolsista perguntou: Quem está na história? As crianças responderam “o titio, a mamãe, a tia biba e o bebê”*

De acordo com os pressupostos da teoria da enunciação (BAKHTIN, 1992), pode-se dizer que, no jogo discursivo, há espaço para interpretação dos sentidos, mal entendidos e equívocos. O discurso supõe a noção de movimento e de contexto, pressupondo a relação da língua com a sua condição de existência. Por sua vez esta “é afetada pela história que se consagra como exterioridade inscrita em todo discurso”:

[...] A ideologia vem para naturalizar certos sentidos e virtualizar outros. O trabalho do analista do discurso, é justamente retirar da superfície lingüística a espessura que contém a história, a qual, por sua vez encontra-se atravessada pela ideologia. Trata-se de uma trama discursiva, onde alguns sentidos são atualizados, ao mesmo tempo em que outros podem ser virtuais, incluindo-se aí o silêncio, que em sua materialidade virtual, também significa (TFOUNI, FERRIOLLI e MORAES, 2002, p. 279).

Assim sendo, a língua não é um produto fechado, categorizado *a priori*, ou seja, externo aos sujeitos, mas sim uma produção entre eles. Não existe sentido sem interpretação; o exercício dialógico “[...] implica surpresas e transformações. O que está em jogo, é a deriva do sentido” (2002, p. 278). A linguagem se fundamenta nos processos parafrás-ticos e polissêmicos, que incluem um movimento de contenção e expansão do sentido. As autoras irão explicitar que a paráfrase se constitui pelas várias formas de se dizer as mesmas coisas, enquanto a polissemia trata do surgimento de algo novo, através de derivas de sentidos de velhos dizeres.

No jogo dialógico, isto é, no processo constitutivo da linguagem, a leitura vai sendo mediada pelo adulto (bolsista), no contexto real de produção da linguagem. O livro de literatura infantil, como um gênero discursivo, passa a ser apresentado considerando sua

estrutura composicional - sua forma de dizer, sua organização geral, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social - e com seu estilo - seleção de recursos disponibilizados pela língua - orientada pela posição enunciativa do produtor do texto: o professor explora sua finalidade, que é a de transmitir uma informação a alguém. Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero, aqui demonstrado nessa prática, passa necessariamente para a sua circulação, com seu contexto sócio-histórico cultural.

A mediação do adulto parece fundamental nesse processo, pois a apropriação do conhecimento percorre o caminho do social para o individual. Segundo Vygotsky (2000), o movimento do social para o individual ocorre de acordo com dois princípios: 1) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; 2) o processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. A partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o fato de a criança ler com a ajuda da professora poderá, num futuro próximo, levá-la a ser capaz de ler sozinha. Mesmo que os detalhes do conteúdo do bilhete não fossem totalmente apreendidos por ela, revela indícios de ter compreendido o sentido da enunciação em que o discurso foi produzido:

A) Manifestações das Crianças nas Situações Discursivas

- Motivação para a leitura compartilhada

As crianças mostraram-se motivadas para explorar os recursos presentes na biblioteca interativa, assim, puderam manuseá-los contando, muitas vezes, com a ajuda da bolsista e dos outros colegas:

(19.09.09)

(9) *“As crianças [...] brincaram bastante com as fantasias presentes, mexeram nos livros da Biblioteca, mostravam os livros que pegaram para os amiguinhos, mostravam as fantasias que estavam vestidas, alguns de super men, outras de bailarina, até encenavam com as fantasias principalmente os meninos fingindo ser o crocodilo ou o lobo, já no momento da história, umas comunicavam-se com as outras lembrando o que conheciam sobre os personagens e até corrigindo os colegas quanto ao nome dos animais.”*

De modo geral, as crianças demonstraram interesse pelas práticas de leitura realizadas, uma vez que as mesmas foram participando da história lida, conforme ocorrências descritas nas transcrições da primeira e segunda prática realizada:

(19.09.2009)

(7) “Quando o livro foi apresentado, as crianças ficaram encantadas com as figuras e os desenhos presentes, elas tentavam adivinhar quais figuras em forma de dobradura que apareceria, bem como faziam gestos e falas como soluçar igual o hipopótamo da história e cochichar como fizeram os animais amigos do personagem Lúcio no final da história.”

(17. 09.2009)

Motivadas para a leitura as crianças mostraram-se atentas à história lida, repetindo palavras verbalizadas, compartilhando idéias com outras crianças, corrigindo-as e até mesmo pedindo para reler a história, dizendo suas opiniões sobre o que foi lido e pedindo para manusear o livro, conforme pode-se notar nos parágrafos 3 e 6, do segundo encontro:

(24.09.2009)

(3) Durante a leitura do livro as crianças ficam bastante atentas e prestavam atenção na história lida, sorriam ao verem as figuras, apontavam o que viam, e repetiam o som da campainha que é tocada na história, faziam “trim trim” como é descrito na história e elas trocavam entre si (criança com criança)

6. “[...] após o término da história elas disseram “Ah lê de novo?”, “É tão fofo!”, “Gostei do papai, e de quando ele falou surpresa”, “Eu gostei de todas as páginas”, para finalizar, as crianças pediram para ver o livro.”

Por ser uma situação já conhecida e vivenciada pelo grupo, as crianças demonstram interesse pelos textos compartilhados ao repetir trechos da história. Preocupado em esclarecer o contexto semântico da enunciação, revela uma leitura coerente com o gênero discursivo em questão, narrando aos colegas o que de fato havia ocorrido na experiência partilhada pelo grupo.

A Busca Pelo Sentido na Leitura Partilhada

Durante a prática ofertada os alunos buscaram constantemente negociar o sentido do texto narrado. Na procura de pistas e/ou indícios para compreender o texto partilhado, os olhos percorriam o texto, quando indicavam para a bolsista repetir trechos lidos, comentavam sobre fatos especiais da leitura partilhada, quando comenta a parte em que o papai dizia ser surpreendido constantemente na história.

(19.09.2009)

(8) *“Olha, esse bicho é um hipopótamo”, “Eu sei o que é soluçar, é fazer hip hip!”, “No desenho do livro tem peixes, hipopótamo, água” Durante a Leitura do título do livro, uma das crianças fala: “Lúcio é o nome do meu pai, porque a letra dele é Li”, “ O próximo bicho é uma cobra”, “ A cobra chama Carol igual o nome da minha melhor amiga, porque na letra dela é igual”, “ Minha mãe fala pra beber água quando tenho soluço”, “Minha mãe já me deu um susto assim Ô (faz o gesto) “buuu” para o soluço passar.”*

Ao descrever sobre o comportamento dos leitores, Smith (1989, p. 26) acrescenta que são comuns os olhos se movimentarem suavemente pelas linhas e pela página, em círculos, em saltos e/ou pulos, na procura pela constituição do sentido. Denominado, tecnicamente, como *saccades* (uma palavra francesa que significa “solavancos”), o autor definirá esse comportamento como sendo os momentos de fixações e de descanso dos olhos, na página, processo muito semelhante às pausas que os olhos fazem, quando percebem o mundo em geral e buscam compreendê-lo.

Assim sendo, ambos os autores (SMITH, 1989; MANGUEL, 1997) defenderão que os leitores vêem através do cérebro, ou seja, os olhos simplesmente olham, geralmente sob a sua orientação. O cérebro certamente não vê tudo que está diante dos olhos, mas persegue o sentido. Nessa perspectiva, a leitura passa a ser definida como a busca pela construção do sentido do que se vê, num processo dialógico entre o leitor, o autor e o texto.

Abaixo pretendo relatar outro momento que chamou a atenção para o comportamento do aluno, na leitura. Tais momentos referem-se às situações em que o aluno indica resgatar em sua memória a experiência vivida pelo grupo. Dito de outro modo, ao atribuir sentido ao texto, faz uso do seu conhecimento de mundo, isto é, de suas experiências cotidianas

para compor o tema do discurso, quando mencionam conhecerem letras de algumas palavras descritas no texto, como por exemplo: [...]“*Lúcio é o nome do meu pai, porque a letra dele é Li*”, antecipar dados da trabalha [...]“ *O próximo bicho é uma cobra*”, e/ou identificam a escrita do nome de um colega: [...]“ *A cobra chama Carol igual o nome da minha melhor amiga, porque na letra dela é igual*”.

Durante a prática de leitura os alunos recorrem aos conhecimentos e experiência de mundo, para construir o significado na leitura do texto. Segundo Mendes & Novais (2003), esse conhecimento pode ser ativado na memória de curto prazo (por elementos contidos no próprio texto), ou por fatos que a fazem lembrar de experiências vividas em relação ao assunto lido (longo prazo). A criança, para construir o sentido ao texto, mistura fatos vividos ao comentarem o absurdo [...] *elas não iam comer o bebe*, embora o texto refira-se ao fato na afirmativa, para testar o imaginário das crianças sobre o que os adultos fazem ao brincar quando encontram alguns bebês - beijá-los e/ou morder levemente, além de acrescentar alguns episódios da sua experiência cotidiana, é o que pode-se se observar na descrição a seguir:

(24.09.2009)

(6) “*Continuando a leitura a bolsista questiona as crianças sobre quem elas achavam que iria chegar após o toque da campainha, e elas disseram: “acho que é o papai”, “a outra tia”, “elas estavam brincando, não iam comer o bebê”, “o bebê está dançando até cansar” (risos), “acho que o vovô vai chegar”, “trim trim”, “o papai”, “ele lutou com o bebê”, “meu primo me põe de ponta cabeça”, “quem vai chegar é o vovô e o papai”, “trim trim”, “eu acho que tinha uma festa”, “que era chá de bebê”, “festa do dia dos pais”, a bolsista por fim pergunta, quem será que chegou? As crianças responderam todas juntas “O papai” (elas ficaram muito felizes ao verem na outra folha da história o papai) [...]”*

Como se pode observar, as crianças de pouca idade, ou seja aquelas inscritas na educação infantil, não ficam estáticas diante do texto: de qualquer forma, apesar de ter pouco formal ou informa com textos impressos, elas buscam construir o sentido do que lêem para e/ou com ela. Tomando a visão de sujeito, na teoria da enunciação, de acordo com Tfouni, Ferriolli e Moraes, (2002, p. 278, 280), é possível dizer que “[...] a linguagem é o lugar da significação e da constituição do sujeito; e o sujeito só pode se constituir a partir do outro”.

É portanto, na dialogia que o sujeito “torna-se”. Ele “[...] não é empírico, mas um lugar constituído *no e pelo* discurso”. A orientação de um leitor mais experiente, com uma visão de linguagem mais aberta, pode ser um forte aliado nesse processo. Essa atitude será ponto de partida para a reflexão na próxima atividade.

Considerações Finais

A partir das questões pontuadas ao longo deste trabalho, pode-se concluir que as práticas de leitura ofertadas na educação infantil, foram capazes de ampliar as experiências e os conhecimentos dos alunos sobre o gênero enfatizado, no caso o literário. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas desta natureza, necessariamente implicará o planejamento da leitura em sala de aula. Parafraseando Arena (2003, p. 6) há que se considerar neste processo que estas situações deverem “ser provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito”, contrariando assim, a ideia de que se instaurariam nas práticas cujos propósitos fossem fomentar o gosto, hábito ou prazer da leitura.

Diferente desta perspectiva, o este estudo teve como foco destacar o papel do professor nas situações discursivas como capaz de permitir novas experiências de interação entre o que é estabelecido e o que é contado pelo autor, sempre provocados pelo conteúdo, finalidade e objetivos que visem satisfazer as necessidades do leitor, também em processo de formação.

Dito de outra forma, o trabalho procurou conceber a leitura como um aprendizado social em que o aluno da educação infantil, será sempre um leitor em potencial para utilizá-la como um instrumento de linguagem que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais existentes e apagados pela ideologia dominante, em nossa sociedade (SILVA, 1998).

Ao assumir a leitura na escola como um conjunto de intervenções pedagógicas que favorecem a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros discursivos, nas situações de comunicação que lhes correspondem, o professor poderá possibilitar que leitores iniciantes partilhem de atividades comunicativas mais complexas, mesmo não estando aptos a realizar, de maneira autônoma, a compreensão de aspectos composicionais do texto lido, sejam problemas superados no processo de apropriação e uso de deste instrumento linguístico. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais

para a organização das aprendizagens, em geral, e para o processo de apropriação de gênero, em particular. Portanto, as seqüências didáticas dos gêneros lingüísticos a partir de um projeto de leitura, podem se tornar instrumentos valiosos para guiar as intervenções dos professores na mediação da leitura para as crianças, independente de sua faixa etária (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004).

Por fim, espera-se que as contribuições apresentadas neste trabalho sirvam de reflexão para organização de práticas mais assertivas na formação de leitores em fase inicial de processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D.B. *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*. In MORTATTI, M.R.L. (org) *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIODERE, N. *Práticas de leitura: concepção de uma docente da 1.a série do ensino fundamental da cidade de Uuarama-PR*. 208f. Dissertação(Mestrado em educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- BUSSOLI, L. M. S. *Práticas Significativas de Leitura e Escrita na Educação Infantil*. . In. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_1999.pdf>. Acesso em 6 abr. 2010.
- BREITMAN, A. K. *A Galinha Ruiva*. :Cia Editora Nacional, 2004
- BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. 13 ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 2003
- CASCUDO, L. C. *Festa no céu*. In *CASCUDO, L. C. Contos Tradicionais do Brasil*, 9 ed: Global, 2001.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita- história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- COOKE, T. *Tanto, Tanto*. São Paulo: Ática,1997
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-71.

FACCI, M. G. D. *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski*. Cad. CEDES, Campinas, v.24, n.62, Abr.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Jul. 2010.

FAULKNER, K. *O Solução de Lúcio*. Ed: Cia das Letrinhas, 2004

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientação da pesquisa qualitativa. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.116, p. 21- 39, jul.2002.

IACOCCA, L; IACOCCA, M. *A girafa sem sono*. 2 ed. São Paulo : Atica, 1992.

JOLIBERT, J. e col. *Formando crianças leitoras*. Trad: Bruno C. Magne, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, S.E.S. *A formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/ Marília, 2005, 278p

MENDES, B.C.A; NOVAES, B.C.A.C *Oficina de leitura com surdos: uma proposta fonoaudiológica*. In: BERBERIAN, A.P; MASSI, G.A; GUARINELLO, A.C. (org.) *Linguagem escrita: referências para clínica fonoaudiologia clinica*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 125-159.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v.7, nº2, p. 313-325, mai./ago. 2007

PAES, D. *A joaninha que perdeu as pintinhas*. Ed: Noovha America, 2003.

PAIVA, S. C. F. *A literatura infantil e o pensar crítico*. In. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: <www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_2749.pdf>. Acesso em 6 abr. 2010.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. :Cia das Letrinhas, 1993.

SILVA, E.T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, 3.ed: Martins Fontes, 1998.

SILVA, L. P. B. (org) CARRANO, E. *Bruxas e fadas, sapos e príncipes: contos de fadas em experiências arte terapêuticas*. Rio de Janeiro: Wak ed., 2006, 148p.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, I. G. C. *Currículo de Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo*. In. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3434.pdf. Acesso em 6 abr. 2010.

TFOUNI, L. V.; FERRIOLLI, B. H. V. M.; MORAES, J. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. *Revista de Atualização Científica*. v. 14, n.2, Carapicuíba, SP: Pró-fono, p. 275-282, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O Ensino de Geografia no Contexto da Prática Social do Aluno

Márcia Cristina de Oliveira Mello – UNESP/Ourinhos¹

Noemia Ramos Vieira – UNESP/Marília²

Resumo: O presente artigo apresenta resultados da aplicação do Projeto “Temas da Geografia na atualidade: uma revisão crítica”, desenvolvido no ano de 2010, junto ao Núcleo de Ensino da UNESP/Ourinhos. Boas experiências e boas formas de abordagem do ensino de Geografia é o que buscamos durante o desenvolvimento do projeto que teve a EE Josepha Cubas da Silva como parceira. Ganhou ênfase a proposta metodológica proposta por João Luiz Gasparin (2002). Os temas geradores foram elementos constitutivos do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades do projeto, destacando-se “O lixo urbano e seus impactos ambientais”.

Palavras-chave: ensino de Geografia; formação de professores; parceria universidade e escola de Educação Básica; prática social

Introdução

O conhecimento geográfico, como um dos componentes curriculares da educação básica, devido a sua natureza teórico-metodológica, mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo a respeito de sua realidade.

Tendo em vista que a ciência geográfica tem se construído historicamente como uma ciência que estuda o espaço geográfico conclui-se que durante a educação básica o professor deverá promover o contato dos alunos, e conseqüentemente sua apropriação, com conteúdos que os conduzam a uma compreensão do espaço geográfico.

No entanto, o conhecimento que é produzido na universidade necessita passar por uma série de transformações para que chegue até ao aluno da educação básica e se constitua em

1 Doutora em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Ourinhos. Coordenadora do Núcleo de Ensino local. Ministra as disciplinas de “Métodos e técnicas de ensino”; Psicologia do desenvolvimento; Estágio Supervisionado I; e Estágio Supervisionado III.

2 Doutora em Geografia. Atualmente é docente do Curso de Relações Internacionais do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas, da Faculdade Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. Atuou como professora da Disciplina Estágio regência, junto ao Curso de Geografia da UNESP/Ourinhos, no período entre 2008 e 2009, quando atuou também como vice-coordenadora do Núcleo de Ensino local.

um conhecimento a ser ensinado. Essas transformações deverão ser guiadas por princípios didáticos que levarão em conta aspectos de natureza pedagógico-metodológica do ensino.

Um dos princípios didáticos do saber escolar é fazer com que os conteúdos ensinados tenham significado para o aluno e se constitua em um instrumento para sua conscientização enquanto ser histórico-social. Assim, é necessário que o professor de Geografia busque a melhor forma para desenvolver a transposição didática dos conceitos e categorias elementares da ciência geográfica.

Nesse sentido as reflexões realizadas por Gasparin (2002), a respeito da concepção dialética de ensino, são bastante pertinentes e de grande importância para a construção de um ensino crítico e com significado para o aluno. Foram estas que nortearam a execução do projeto “Temas da Geografia na atualidade: uma revisão crítica”, que será apresentado aqui.

Antes de apresentar os caminhos de execução do projeto e os seus resultados faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o referencial teórico norteador de todo o processo de seu desenvolvimento.

1. Algumas Considerações Sobre a Natureza Teórica e Metodológica do Ensino de Geografia

Refletir sobre o ensino de Geografia remete a pensar sobre duas dimensões do saber escolar: a dimensão da ciência que é referência da disciplina, no caso em questão, é a ciência geográfica, e a dimensão pedagógica que diz respeito a questões dos métodos de ensino. Estas duas dimensões devem ser concebidas em suas interações e complementaridades.

No que diz respeito à dimensão da ciência geográfica temos que o objetivo do ensino da Geografia deve ser o de levar o aluno a compreender o espaço geográfico como o espaço das relações existentes entre sociedade e natureza (BRASIL, 1998).

Assim na educação básica o aluno terá contato com um estudo sistematizado a respeito do instrumental teórico-metodológico utilizado pela ciência geográfica para a análise e compreensão do espaço geográfico em suas diversas escalas. O professor deverá promover o contato do aluno e, conseqüentemente, sua apropriação, com conteúdos que os conduzam a uma compreensão do espaço geográfico como um espaço social, concreto e em movimento. Portanto, “[...] um estudo do espaço assim concebido requer uma análise da sociedade e da natureza, e da dinâmica resultante da relação entre ambas” (CAVALCANTI, 2002, p.13).

O que significa dizer que os conteúdos a serem ensinados deverão ser aqueles que levem o aluno a compreender tanto as determinações naturais como as histórico-sociais envolvidas na produção do espaço. Tanto a natureza quanto a sociedade devem ser analisadas em suas especificidades e dinâmicas próprias, bem como nas suas interações.

Levar o aluno a identificar e conhecer as determinações naturais de produção do espaço significa levá-lo ao conhecimento dos conteúdos que versam sobre os elementos da natureza envolvidos no processo (clima, relevo, solo, vegetação, hidrografia etc.), bem como as relações entre estes elementos e as existentes entre estes elementos e a sociedade.

Paralelo a isso, na análise das determinações histórico-sociais da produção do espaço geográfico, o professor pode levar os alunos a terem contato com conteúdos que os façam visualizar todos os elementos da sociedade que participam da produção do espaço, ou seja, tanto aqueles que se originaram das relações diretas do homem com a natureza através do trabalho (como as estradas, indústrias, minas, usinas, cidades, fluxos etc.), como aqueles que se originaram pelo modo como os homens estabeleceram suas relações ao longo da história (como as relações de poder, as idéias, a política, as relações de trabalho, as relações culturais, as relações econômicas etc.). Não perdendo de vista em ambos os casos do movimento histórico da sociedade.

Concomitante a esses conteúdos faz-se necessário que o aluno se aproprie de procedimentos de pesquisa e de sistematização do conhecimento geográfico. Entre estes os de importância relevante são aqueles que colocarão os alunos a se apropriarem das técnicas de representação do espaço, qual sejam, os elementos da cartografia os quais garantirão a caracterização da Geografia como uma ciência que estuda a sociedade em sua dimensão espacial.

Isso significa dizer que de forma integrada aos conteúdos conceituais o aluno deverá se apropriar da linguagem cartográfica, ou seja, das técnicas de orientação e de localização geográfica, de leitura e de produção de mapas, de gráficos etc.

Assim, concomitante aos conteúdos de ensino, que se originam a partir dos conceitos e das teorias produzidas pela ciência geográfica, o ensino de Geografia deve, também, garantir ao aluno conteúdos que o leve a uma apropriação da linguagem cartográfica, a fim de garantir a caracterização da Geografia como uma ciência que estuda a sociedade em sua dimensão espacial.

Na opinião de Cavalcanti (2002, p. 16), os conteúdos da cartografia:

[...] ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo e ajudam a responder àquelas perguntas: Onde? Porque nesse lugar? Aju-

dam a localizar os fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico (grifos da autora).

Nesse sentido a cartografia não deve ser considerada pelo professor como um conteúdo em si, uma simples técnica, um conteúdo a ser ensinado de forma desvinculada do estudo do espaço geográfico. Os conteúdos da cartografia devem ser concebidos como instrumentos que possibilitam ao aluno a “[...] pensar significativamente o conhecimento do espaço geográfico através da leitura e entendimento das representações cartográficas para além do objeto, ou seja, na constituição de seu significado” (FRANCISCHETT, 2007, p. 1).

Não basta que os estudantes nas aulas de Geografia se apropriem da linguagem cartográfica de forma mecânica e pragmática, é preciso que estes aprendam a:

[...] representar e (de)codificar as informações expressas por ela. O conhecimento dos lugares dá-se mediante o entendimento de suas representações e do significado nelas contido. Ou seja, as representações originam-se a partir da necessidade de orientação, de localização, da comunicação e do interesse do homem (FRANCISCHETT, 2007, p. 1).

O ensino e o estudo das representações cartográficas podem estar articulados ao estudo do espaço geográfico a partir de em uma “[...] metodologia que seja participativa e que faça o aluno um sujeito capaz de atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido” (FRANCISCHETT, 2007, p.11-12).

No que diz respeito à dimensão pedagógica do ensino que se relaciona à metodologia que o professor irá utilizar para que a aprendizagem do aluno ocorra de forma significativa e contribua eficazmente com a formação do aluno-cidadão, os conhecimentos que o professor deverá dominar, envolvem além daqueles referentes ao corpo teórico da disciplina a qual ministra, os conhecimentos da área da Psicologia da aprendizagem, da Psicologia social, da Didática, entre outros. Enfim, aqueles que lhe fornecerão esclarecimentos sobre as linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula.

Na área do ensino de Geografia, as discussões sobre essa questão têm sido em defesa de um método de ensino que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e que promova relações significativas e concretas entre conteúdos programáticos da Geografia e realidade vivida pelo aluno.

Cavalcanti aponta ao professor que em sua prática incorpore os princípios de uma didática histórico-crítica, a qual recomenda que para a formação de conceitos no ensino deve haver o confronto entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, uma vez que “[...] um conceito não se forma ou se constrói na mente do indivíduo por transferência direta ou por assimilação reprodutiva” (2002, p.15).

É aqui que se torna pertinente as reflexões realizadas por João Luiz Gasparin a respeito do processo de construção do conhecimento. Estas serão apresentadas no próximo tópico.

2. A Prática Social Como Ponto de Partida e de Chegada no Ensino de Geografia

Gasparin (2002), ao abordar o processo de construção do conhecimento, aponta as cinco fases da concepção dialética de ensino, a saber: prática social inicial do conteúdo; problematização; instrumentalização; catarse; e a prática social final.

A prática social inicial diz respeito à contextualização da realidade, no momento do contato inicial com o tema. É uma forma de mobilizar o aluno para a construção do conhecimento geográfico.

Na problematização busca-se o questionamento da realidade e do conteúdo. É o momento em que a prática social é colocada em questão.

Assim, ao apresentar o tema “O lixo urbano e seus impactos ambientais” para os alunos das quintas e sextas séries da escola parceira do Núcleo de Ensino, as questões problematizadoras foram: O que é reciclagem? Você sabe quais os materiais recicláveis? Você sabe o que é coleta seletiva? Você sabe o destino do lixo depois que sai de sua casa? A coleta seletiva passa na rua onde você mora?

A partir das respostas dos alunos, no diálogo inicial, pode-se perceber que eles tinham noções elementares sobre os conceitos de materiais recicláveis e coleta de resíduos sólidos, porém, não tinham conhecimento sobre o processo de reciclagem e o modo como se realizada a coleta seletiva no município de Ourinhos.

Então, na instrumentalização, ou seja, no caminho por meio do qual o conhecimento científico é posto à disposição dos alunos, envolvendo ações didáticas para a aprendizagem, foram utilizadas aulas expositivas, a utilização do documentário “Ilha das flores” e folhetos explicativos sobre a coleta seletiva. Como recurso auxiliar importante da aprendizagem, foi realizado um trabalho de campo ao “Aterro controlado da cidade de Ourinhos”.

No “campo”, os alunos tiveram oportunidade de verificar qual o tratamento dado ao lixo depois de sair de suas casas.

O “campo” se mostrou um ambiente propício à aprendizagem, pois, com a aproximação ao objeto de estudo “lixo urbano”, o interesse pelo conhecimento tornou-se mais favorável. Além disto, outras questões puderam ser levantadas durante a instrumentalização, são elas: Quais os impactos do aterro controlado de Ourinhos no meio ambiente? Quais as características de um aterro controlado? O aterro controlado é a melhor forma de se depositar o lixo? Qual a importância da coleta seletiva? Como se percebeu, a cidade cresceu e se aproximou do “Aterro”, assim, quais os problemas que o ele pode causar às famílias que moram próximas a ele?

Depois destas três primeiras fases do processo dialético de construção do conhecimento, com o desenvolvimento de uma série de três sequências didáticas, envolvendo encontros quinzenais entre os bolsistas do Núcleo de Ensino e os alunos da escola, desenvolveu-se a catarse.

A catarse é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. (GASPARIN, 2002, p. 131).

Neste momento foi solicitado aos alunos que registrassem por escrito, as respostas das problematizações levantadas na primeira sequência didática. A leitura dos registros possibilitou a identificação de diferentes níveis de respostas dadas pelos alunos. De um lado, pode-se perceber que eles avançaram com relação a construção do conceito de “lixo urbano”, por outro, detectou-se que os alunos ainda têm uma linguagem geográfica relativamente restrita para as séries que freqüentam. Desta forma, ainda temos muito o que fazer para contribuir que os alunos evoluam na elaboração de um “pensar geográfico” que leva a uma análise do espaço, em suas diferentes dimensões.

Por fim, na prática social final dos conteúdos, espera-se que os alunos tenham uma conscientização socioambiental frente aos problemas cotidianos que envolvam o “lixo urbano”, que, por exemplo, tenham a atitude de separar o lixo orgânico de outros resíduos, que não joguem resíduos sólidos nos córregos existentes nos bairros próximos a escola. Além disto, é importante também que se posicionem politicamente frente às autoridades políticas do município a fim de pleitear políticas públicas municipais que envolvam o cuidado com o ambiente.

Como sabemos, na “prática social final” não temos um controle imediato sobre as novas posturas dos alunos, no entanto, serão expostas, a seguir, algumas ações realizadas durante o desenvolvimento do projeto que poderão contribuir para uma práxis transformadora.

3. O Projeto “Temas da Geografia na Atualidade: uma Revisão Crítica” em Desenvolvimento

O projeto “Temas da Geografia na atualidade: uma revisão crítica” foi desenvolvido, no ano de 2010, com o objetivo geral de oferecer aos alunos da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos/SP, contato com os temas da Geografia abordados no currículo escolar, de forma contextualizada e crítica.

Durante o desenvolvimento do projeto foram realizadas reuniões de planejamento, tanto na universidade (envolvendo as coordenadoras do projeto, os bolsistas e colaboradores), quanto na escola, envolvendo além destes, as professoras de Geografia, o Diretor da unidade escolar e as Coordenadoras Pedagógicas.



Professora de Geografia e Coordenadora Pedagógica da EE Josepha Cubas da Silva, Coordenadora do Projeto, bolsistas e colaboradores.
Fonte: Núcleo de Ensino (2010).

As reuniões de planejamento tinham como objetivo realizar um diagnóstico junto à escola sobre quais temáticas da Geografia os alunos tinham menos conhecimento ou pouco contato.

Após o diagnóstico inicial observamos que as quintas e sextas séries do Ensino Fundamental necessitavam de mais atenção com relação à aprendizagem dos conceitos geográficos relativos às dimensões física e humana. A partir desta necessidade, passamos a elaborar atividades didáticas que abordassem os conteúdos de ensino de forma instigante, utilizando recursos interessantes como o documentário e especialmente o trabalho de campo, como proposta metodológica.

Boas experiências e boas formas de ensino é o que buscamos durante o desenvolvimento do projeto, para diferenciá-las das formas instituídas tradicionalmente. Assim, foi possível pensarmos em situações didáticas que tratassem dos temas da Geografia na atualidade de forma contextualizada e com práticas pedagógicas alternativas. Os temas geradores foram elementos constitutivos do processo de planejamento, execução e avaliação do ensino, entre eles, podemos citar: “O lixo urbano e seus impactos ambientais”; “Geopolítica: e a nova ‘desordem’ mundial”; e “Educação ambiental e as diretivas propostas pelo selo “Município Verde Azul”.

Todos os temas foram abordados durante o ano letivo, a partir de problematizações que possibilitaram um diálogo inicial entre os professores em formação e os alunos da escola envolvida. A atividade mais significativa no desenvolvimento do projeto foi o trabalho de campo, realizado no “Aterro sanitário municipal de Ourinhos”, envolvendo todos os alunos das quintas e sextas séries em torno da temática “O lixo urbano e seus impactos ambientais”.



Trabalho de campo no “Aterro sanitário municipal envolvendo os bolsistas e estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UNESP/Ourinhos.

Fonte: Núcleo de Ensino (2010).

4. Teoria e Prática no Ensino de Geografia

O processo vivenciado na aplicação do projeto do Núcleo de Ensino evidencia que as experiências pedagógicas dos professores em formação, desde o processo de diagnóstico da situação escolar, elaboração do planejamento de ensino, pesquisa sobre as temáticas e avaliação do processo ensino-aprendizagem, contribuem para que a atividade docente seja entendida como práxis.



Experiência realizada durante o Trabalho de campo no “Aterro sanitário municipal”.
Fonte: Núcleo de Ensino (2010).

Para Pimenta (2002), a atividade docente é práxis. A essência da prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, garantir que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar. Envolve conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade social seja transformada.

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente. (p. 92).

Desta forma, tanto a pesquisa científica quanto as experiências vivenciadas nas escolas pelos bolsistas do Núcleo de Ensino e colaboradores do projeto, assumiram papel importante para a formação docente. Trazer as questões do cotidiano escolar para serem analisadas na universidade, tais como a defasagem de aprendizagem dos conceitos geográficos, observadas no momento da catarse, além de favorecer a aproximação entre teoria e prática permite também que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, contextualizando-as e historicizando-as.

Cavalcanti (2006), assinala que o professor de Geografia defronta-se na escola com dois tipos distintos de práticas pedagógicas, as instituídas e tradicionais; e as práticas alternativas.

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência [...] (p. 66).

Dessa forma, entre os encaminhamentos que ganham consistência está a opção metodológica dialética, que favorece que “[...] os conteúdos curriculares sejam entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores, construídos e reconstruídos constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral”, (CAVALCANTI, 2006, p. 71), e não como algo prescrito que não viabilize a busca de novas formas de relações na sociedade.

Um dos desafios dos professores de Geografia é pensar, então, em uma prática pedagógica de possibilite a (re)estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma percepção crítica do ensino.

De acordo com a concepção dialética, a educação é um processo de conhecimento do homem historicamente situado. É também uma prática social que tem como objetivo a humanização dos homens,

[...] isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência. (PIMENTA, 2002, p. 84).

Considerações Finais

Comprometidos com a busca de soluções para amenizar os problemas enfrentados atualmente no ensino de Geografia, o projeto desenvolvido no âmbito do Núcleo de Ensino da UNESP de Ourinhos possibilitou um trabalho coletivo e integrado sobre duas dimensões do ensino de Geografia, a saber: a epistemológica e a metodológica.

Assim, acreditamos que é necessário que o ensino seja vivenciado como processo pelos professores em formação e por aqueles que já atuam, fazendo a relação entre ensino e pesquisa e também a extensão, entendendo de forma dinâmica o contexto histórico onde esse processo é produzido, para serem eles agentes de transformação das práticas escolares, tendo como ponto de partida e de chegada a prática social dos alunos das escolas de Educação Básica.

Ressalta-se que a parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica é fator determinante neste processo. Os Núcleos de Ensino auxiliam na concretização desse ideário pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia crítica. In: ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 9., 2007, Niterói. *Anais 9*. Encontro de prática de ensino de Geografia: mundo contemporâneo, práxis educativa e ensino de Geografia. Juiz de Fora: FEME, 2007, v. 1. p. 01-14.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para uma Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A Potencialidade das Histórias e do Teatro de Sombras Para Educação Ambiental

MARIN, Fátima Ap. Dias Gomes

FREITAS, Talita Graciara de

PREMULI, Laiz Mariana Rosa

SILVA, Valéria Santos da

Faculdade de Ciências e Tecnologia- FCT/Unesp

Resumo:

O projeto “Criar e Contar histórias: imaginação e reflexão sobre questões ambientais” teve por objetivo elaborar e apresentar histórias que abordassem temáticas ambientais de maneira lúdica, a partir de uma linguagem adequada para o público infantil. Tratamos especificamente da educação ambiental em resíduos com ênfase no consumismo e nas maneiras adequadas de realizar o descarte. O projeto contou com a participação de três bolsistas alunas do curso de Pedagogia e Geografia. Foram realizadas pesquisas sobre educação ambiental, consumo, resíduos sólidos, histórias infantis e teatro de sombras. Além das pesquisas foram criadas histórias, cenários e figurinos e realizadas apresentações teatrais em escolas e centros de educação infantil (C.E.I.s). Empregamos as histórias e o teatro de sombras por acreditar no potencial destas ferramentas para a sensibilização das crianças com a intenção de que adquiriram conhecimentos e pratiquem ações responsáveis alinhadas ao consumo consciente. Além das crianças, o projeto trouxe significativos resultados para a formação dos graduandos e dos professores em exercício ao proporcionar a vivência de práticas educativas de educação ambiental voltadas para crianças.

Palavras-chave: educação ambiental; resíduos sólidos; histórias, teatro de sombras.

Introdução

O projeto de extensão intitulado “Criar e Contar histórias: imaginação e reflexão sobre questões ambientais” foi desenvolvido na Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp, no período de 2008 até 2010. Neste último ano contou com a participação de duas bolsistas do curso de Pedagogia e uma do curso de Geografia.

O trabalho nasceu com o objetivo de sensibilizar as crianças e profissionais da educação sobre a questão ambiental e fomentar ações educativas que priorizem o consumo consciente e maneiras adequadas de realizar o descarte e a reutilização de objetos.

O trabalho foi fundamentado nos estudos de Carvalho (2004); Dias (1991); Portinho (2005), Sevchenko (2001) sobre questões ambientais. Especificamente sobre educação ambiental em resíduos foi fundamentado na tese de Sobarzo (2008) e nos estudos de Cinquetti e Logarezzi (2006). Com relação às histórias, nos apoiamos nos estudos de Máximo-Esteves (1998) e Busatto (2003) e com referência ao teatro de sombras, nas publicações de Beltrame (2005); Oliveira, Lobato e Almeida (2007) e Reverbel (1989).

O projeto recebeu financiamento da Pró-Reitoria de Graduação, via Núcleo de Ensino e da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (Proex). Vale ressaltar que contou com poucos recursos, pois foi utilizado material de sucata para compor cenários e personagens das histórias.

As participantes do projeto criaram histórias, cenários e figurinos e encenaram uma peça teatral em escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP), cidade localizada ao oeste do Estado de São Paulo.

As histórias mesclam a realidade e a fantasia, aguçam o imaginário e têm o potencial de envolver as crianças e torná-las receptivas para a aquisição de saberes e a mudança de atitudes. Compartilhamos das concepções de Máximo-Esteves ao avaliar que “A educação ambiental pretende aproximar as crianças dos problemas do ambiente pela via do conhecimento objectivo, e também pela via da fantasia e da imaginação sonhadora e libertária [...]” (1998, p. 126)

Educação Ambiental: Uma Nova Postura do Ser Humano em Relação ao Ambiente

De acordo com a Secretaria do Meio Ambiente do estado de São Paulo, a educação ambiental é fundamentalmente uma educação para a resolução de problemas. Mais do que resolver problemas, a educação ambiental, é também uma educação que propicia a mudança de comportamento em favor de uma postura mais responsável em relação ao ambiente. É possível ensinar crianças desde a primeira infância a serem responsáveis pelos seus atos? À luz da Carta de Belgrado, escrita em 1975 por especialistas ambientais, podemos dizer que sim, as respostas são positivas, pois segundo esse documento a educação ambiental destina-se a toda a população. De acordo a Política Nacional de Educação Ambiental e a Lei n° 9.795:

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999)

Neste caso, fica claro que a educação ambiental, deve estar presente na vida escolar de cada indivíduo desde o primeiro momento.

O projeto baseou o trabalho com as crianças na premissa de que era necessário que elas conhecessem a origem dos problemas ambientais e de que forma o ser humano atuou para agravá-los e como pode atuar para minimizá-los.

A Carta de Belgrado define como finalidade da educação ambiental, a necessidade de formar o cidadão responsável e capaz de pensar e solucionar problemas. Neste sentido, adverte sobre a relevância de:

Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas. Uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e colectivamente, na resolução das dificuldades actuais, e impedir que elas se apresentem de novo. (http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf. p.4)

Faz-se necessário entender que a educação ambiental exige uma nova postura do ser humano em relação ao ambiente. Requer uma mudança no modo de pensar e se comportar ao longo da vida toda, é um processo extensivo enquanto o indivíduo viver, trata-se de uma luta diária.

A intenção do trabalho nas escolas com as crianças foi estimular pequenas ações no dia-a-dia e no próprio ambiente escolar, com esperança de que assim elas adquiram hábitos mais saudáveis e sustentáveis. Acreditamos que é mais fácil ensinar bons hábitos para uma criança em formação, do que mudar os hábitos de um adulto.

Contudo, trabalhar com crianças requer adequar os objetivos educacionais pretendidos para esta etapa da vida com a finalidade de colaborar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isto pressupõe ressignificar as práticas pedagógicas para que estejam atentas à ludicidade e fomentem a participação ativa das crianças. O projeto baseou-se em ações intencionais para que as crianças tivessem acesso à cultura e a co-

nhcimentos que foram produzidos historicamente e que são fundamentais para a sua formação e o exercício da cidadania.

A adoção das histórias infantis como ferramenta para discussões sobre questões ambientais com crianças pequenas deu-se devido ao potencial que as histórias têm de envolver e sensibilizar os ouvintes o que é essencial para os propósitos da educação ambiental.

Educação Ambiental e a Criação de Histórias

Além de ser uma linguagem naturalmente interessante, as histórias são capazes de inserir o leitor/ouvinte/espectador no contexto apresentado, para que ele possa se colocar no lugar das personagens, compreender seus problemas, pensar em alternativas e soluções para eles e fazer generalizações dessas situações para o contexto vivido, trazer suas conclusões e reflexões para a realidade.

O processo de criação de histórias foi norteado pelos estudos de Máximo-Esteves que assegura que:

O prazer que a criança tem em ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora, as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a realidade e a fantasia [...].
(1998, p. 125)

No ano de 2010 o grupo dedicou-se especialmente à produção, ensaios e apresentação da peça teatral “Oncotô? Proncovo?” que aborda de maneira irreverente um tema de extrema relevância ambiental, social e cultural que é o consumismo infantil e o desperdício.

Para Máximo-Estevez a criação da história deve partir de uma estrutura global que contenha informações básicas como: quando, onde, o que, com quem e por que. Isso não quer dizer que essas respostas devam ser dadas ao leitor logo no início da história, pelo contrário, mas no momento da criação é necessário saber onde se pretende chegar com ela.

A história desenvolvida pelo grupo é ambientada no Brasil atual e narra a trajetória de um boneco que é descartado por sua dona e perde a memória. Com a ajuda de um menino que o encontra, o boneco sai em busca de entender o seu passado. Essa estrutura global funciona como uma espécie de esqueleto para a construção da história.

A etapa seguinte é a criação do cenário-paisagem, que se trata do ambiente da história, o local e o instante em que se dão as interações; e a criação das personagens, que para a autora, não podem existir sem um ambiente e o ambiente não se mantém sem aqueles que o habitam.

No caso das histórias infantis é importante que haja um número reduzido de personagens e que os protagonistas recebam o devido destaque. As personagens precisam de um perfil bem estruturado com dados como: nome, idade, ocupação, estilo de vida, características físicas e psicológicas etc., mesmo quem nem todas as características apareçam no texto essas informações devem estar claras no momento da criação.

Os protagonistas dessa história são o boneco Neco, que usa boné e macacão, é rabugento e dramático, passa a maior parte do tempo aguardando novidades sobre seu passado; e o menino Guto, que tem dez anos de idade, é educado, animado e responsável, é humilde e mora com sua mãe que coleta e vende materiais recicláveis para a cooperativa.

Criados o ambiente e as personagens, o próximo passo é a criação do cenário de convivência, as interações entre as personagens, o que acontece naquele lugar, com os membros daquela comunidade. Segundo a autora, o conhecimento de detalhes da comunidade criada pode levar as crianças a identificarem-se com essa comunidade e seus integrantes e se sentirem parte dela:

O conhecimento dos traços culturais mais relevantes e a identificação com o modo de pensar das personagens ajuda as crianças a colocarem-se no lugar do outro, a compreenderem outras culturas, a que se ligam não só pela compreensão, mas também pelo afecto. [...] Só então se encontram preparadas para reagir com autenticidade a uma situação agressiva, a uma situação problemática para o ambiente em que a história decorre e, posteriormente, para seu próprio ambiente. (MÁXIMO-ESTEVEVES, 1998, p. 162-163)

Em toda história existem acontecimentos que desestabilizam a trama, que trazem o desequilíbrio e ameaçam a paz, estes são os chamados incidentes críticos e são o próximo item a ser incluso na história. Os problemas ocasionados pelos incidentes críticos precisam ser complexos como questões reais da vida cotidiana, para resolvê-los é necessário refletir, pensar em todas as ações e suas possíveis consequências. As questões levantadas não podem ter uma resposta única e pronta, pelo contrário, devem ter múltiplas possibilidades sobre as quais as crianças poderão ponderar.

Na história “Oncotô? Proncovô?” alguns incidentes desequilibram a harmonia, como o fato de o boneco ser descartado e perder sua memória. Quando esse episódio é solucionado, ocorre outro incidente, o boneco descobre de onde veio e se vê sem ter para onde ir e é aí que entra o desfecho, a última etapa na criação da história.

Ao fim da história o boneco é doado pelo menino para uma garotinha que não possui brinquedos, assim o boneco é reutilizado por outra criança e todos ficam satisfeitos com a situação. Os populares “finais felizes” são de grande importância para as crianças, pois após os percalços superados pelas personagens esse final feliz é justo e merecido.

No decorrer de toda a narrativa, o consumo é encarado como um processo contínuo e interminável que se inicia com a extração da matéria-prima, sua industrialização, a fabricação dos produtos, a comercialização, o consumo, o descarte, a coleta e o tratamento dos resíduos.

Ao longo da história, a trajetória do boneco é apresentada. Um dos personagens busca com afincado entender de onde vem o petróleo usado na fabricação de Neco, busca em um livro as informações de que precisa e compartilha com as crianças. Em seguida, esclarece o processo de fabricação e comercialização do boneco.

Um destaque especial é dado ao descarte. São diferenciados o descarte comum e o seletivo, bem como as formas de disposição, como o lixão, o aterro controlado e o aterro sanitário, no caso do descarte comum. No descarte seletivo, o resíduo segue para as cooperativas de catadores e/ou usinas de compostagem.

Nesse contexto, a história aborda os resíduos sólidos numa concepção de ciclo. De acordo com Sobarzo e Marin:

[...] entende-se que essa visão compreende os aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais do tema e deve ser compreendida, a partir da extração dos recursos naturais, da produção, da distribuição, do consumo, do descarte, da coleta, das formas de tratamento e disposição e da transformação/reintrodução dos resíduos na cadeia produtiva, tendo em vista a geração e o gerenciamento adequado dos resíduos (2011, p. 81).

A encenação da história teve por objetivo promover reflexões com as crianças para evidenciar a cultura do descartável e o papel da propaganda e marketing no incentivo ao consumo. Os brinquedos, por exemplo, são constantemente trocados pela oferta de novos

produtos anunciados nos meios de comunicação, mas isso acontece também com outros bens, como roupas, sapatos e até aparelhos tecnológicos.

Os comerciais dirigidos ao público infantil aguçam o desejo pela novidade. As crianças são seduzidas pela publicidade e geralmente não são capazes de realizar um julgamento do teor das propagandas e seus objetivos. Muitas crianças desejam brinquedos anunciados na mídia e adquiridos por pessoas de seu convívio. A satisfação neste caso está atrelada a ter um objeto de reconhecimento social que permita que a criança pertença a determinado grupo.

Atitudes como esta colocam em evidência a valorização do consumo e seus signos, de uma cultura de consumo, em detrimento de valores essenciais para a formação das crianças. Nas palavras de Sevcenko:

[...] na sociedade da mercadoria, o consumismo seria proposto como a terapia por excelência para aliviar o mal-estar gerado pela própria essência desse sistema, centrado no mercado e não nos valores humanos. (2001, p. 88)

Este modo de vida, mediado pelas relações de consumo, e pautado na *descartabilidade* de objetos em um ritmo acelerado leva ao uso intensivo dos recursos naturais e ao aumento da quantidade de resíduos que, por consequência, causam inúmeros impactos na natureza e na sociedade.

Sevcenko problematiza sobre a dimensão desses impactos ao considerar que “[...] o potencial transformador das sociedades modernas se multiplica numa velocidade muito maior do que a necessária para que as pessoas possam compreender ou refletir sobre seus impactos futuros [...]” (2001, p. 45). Vários estudiosos alertam sobre as consequências de substâncias químicas sintéticas para a saúde, como por exemplo, o câncer e a queda da fertilidade.

Além disso, a história ainda atenta para graves questões sociais. Enquanto alguns consomem objetos supérfluos, muitos sobrevivem em condições extremamente precárias, como é o caso dos catadores. A questão nem sempre está relacionada à falta de recursos de um país para atender às necessidades básicas de toda a população e sim à má distribuição desses recursos. Portilho pondera que:

[...] para que não haja incremento da pobreza, a redução do consumo ou do uso de recursos naturais deve ser acompanhada pela mudança no

padrão de distribuição do acesso aos recursos naturais [...]. (2005, p. 148)

E ainda acrescenta que:

A partir do chamado Novo Ambientalismo surgem novos argumentos contra os hábitos ostensivos, perdulários, hedonistas e consumistas, deixando evidente que o padrão de consumo das sociedades ocidentais modernas, além de socialmente injusto e moralmente indefensável, como criticado há tempos, são ambientalmente insustentáveis. A exclusão se tornou mais clara e a possibilidade de ultrapassá-la mais distante, uma vez que a crise ambiental evidenciou que o sistema não pode incorporar a todos no universo de consumo em função da finitude dos sistemas naturais [...]. (PORTILHO, 2005, p.22-3)

Nesse contexto, a escola tem um importante papel a desempenhar na formação de valores que contraponham a lógica do mercado e a injustiça social. Sendo assim, são pertinentes as considerações feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais ao avaliar que:

[...] o que se tem de questionar vai além da simples ação de reciclar, reaproveitar, ou, ainda, reduzir o desperdício de recursos, estratégias que não fogem, por si, da lógica desenvolvimentista. É preciso apontar para outras relações, outros modos de vida, ou seja, rediscutir os elementos que dão embasamento a essa lógica. (BRASIL, 1997, p.178)

Na contramão da valorização do consumo, o projeto buscou alertar os participantes para os aspectos ambientais do consumo e também para os aspectos sociais: níveis diferentes de acesso aos bens de consumo, injustiças e desigualdades sociais. E foi com intenção de promover a sensibilização sobre esses temas, a partir de uma linguagem lúdica, que optamos pelo uso da técnica do teatro de sombras.

O Teatro de Sombras e a Educação Ambiental

Desde a antiguidade, as civilizações procuram um meio de comunicar e expressar seus conceitos e valores. Dentre todas as formas de expressão, com certeza as artes foram as mais utilizadas pelo homem, devido ao grande poder de reflexão e sensibilização que essa prática proporciona.

A arte tem uma grande função social. Por meio dela é possível tornar os indivíduos mais sensíveis ao ponto de aprimorarem a sociedade na qual vivem e serem agentes transformadores da realidade. Com a arte o indivíduo se sente inserido no mundo podendo atuar sobre ele, tornando-se mais atento aos problemas sociais. O teatro, por sua vez, é um dos mais completos e democráticos gêneros artísticos, pois consegue agregar em si outras manifestações artísticas, como a dança, a música, as artes plásticas.

O teatro de sombras, mais especificamente, foi utilizado pelas civilizações antigas como meio de expressão e encantamento e pode ser definido como uma técnica milenar chinesa que utiliza sombras de silhuetas (humanas, animais, objetos, máscaras) projetadas por focos de luz em tela branca.

A técnica do teatro de sombras já era utilizada pelos homens desde a pré-história como meio de comunicação. As mães encantavam e distraíam seus filhos com a sombra da silhueta de suas mãos. Na China e na Índia, a técnica tinha como objetivo reproduzir a vida cotidiana, transmitir valores e assim educar a população para a vida em sociedade, reforçando conceitos e valores sociais.

No Brasil, essa arte ainda é muito nova e pouco popular em relação às outras vertentes da linguagem teatral como, por exemplo, o teatro de bonecos, que alcança popularidade em todas as regiões do país.

No Ocidente, essa arte é pouco difundida e os grupos que trabalham com essa técnica são minoria. Já no Oriente, o trabalho com a técnica das sombras é bem mais valorizado e faz parte do calendário cultural dessas sociedades, que a utilizam para transmitir a ideologia e as regras sociais, no intuito de educar o indivíduo para a vida em sociedade. Assim, há uma preocupação com a concepção dos espetáculos, um refinamento, um cuidado, principalmente com o trabalho dos atores, que, nesse caso, se torna mais elaborado.

A linguagem do teatro de sombras permite ao espectador vivenciar e experimentar todas as situações propostas pelo enredo das narrativas, transitando entre fantasia e realidade, o que é favorável à elaboração de conflitos internos e à descoberta de soluções aos seus problemas.

No âmbito escolar, essa técnica é muito bem-vinda, pois auxilia no desenvolvimento da criatividade e imaginação, o que possibilita ao ouvinte vivenciar a trama encenada, ampliar sua bagagem cultural, seus meios de expressão, e ao professor, direcionar positivamente o trabalho pedagógico, pois se torna um recurso a mais na transmissão dos conteúdos escolares. A partir dessa prática, se torna possível compreender e apreender melhor a narrativa, mais especificamente os princípios ambientais.

Se almejamos que as crianças se tornem cidadãs conscientes, conhecedoras dos conceitos ambientais, se relacionando equilibradamente com o meio ambiente é necessário estabelecer uma relação positiva com elas. Por isso, acreditamos que o teatro de sombras possa ser um recurso de fundamental importância para a validação do processo. Assim, a preocupação com a transmissão da história e a sua encenação se faz presente.

Com a técnica do teatro de sombras, a narrativa que conta a saga do boneco Neco em busca de suas origens ganhou uma maior visibilidade. Ficou nítido durante as apresentações o grau de envolvimento das crianças com a história.

O cenário composto por tela branca, foco de luz, silhuetas humanas e de papel, deram um ar de encantamento à narrativa, fator este condicionante ao vínculo estabelecido com as crianças. Elas se tornaram confidentes e amigas de Neco e Guto, participando ativamente de todas as situações propostas por eles.

A iluminação feita com a utilização de focos de luz e várias cores aproximaram as crianças das emoções vividas por nosso protagonista e a sonoplastia feita a partir de sons cotidianos e músicas instrumentais se assemelhavam a sua realidade, tornando a história intimista. A escolha pela técnica das sombras foi essencial ao desenvolvimento de nossas atividades. Além disso, tornou a história mais significativa e memorável a quem assistia.

Resultados e Conclusões

Os frutos deste trabalho de extensão se revelam de maneira peculiar para cada sujeito envolvido, ou seja, alunas da Pedagogia e Geografia, professores em exercício e crianças. Em seus três anos de existência, o projetou buscou estimular discussões sobre problemas ambientais existentes, nossa responsabilidade sobre eles e, principalmente, o nosso papel na solução desses problemas. Ao contrário do que muitos fazem, o projeto nunca considerou as crianças como “futuros sujeitos”. É fundamental que percebamos que mesmo na infância o ser humano já tem idéias, opiniões e discernimento.

Apesar do visível interesse e fascínio das crianças pelas discussões e pelas apresentações em si, um dos maiores resultados do projeto foi com relação aos docentes. Por meio das apresentações, os educadores puderam perceber que é possível trabalhar temas ambientais com crianças pequenas, que estão sempre abertas a esse tipo de discussão e são capazes de entender que o homem faz parte da natureza.

A experiência com o projeto contribuiu para os envolvidos repensarem os seus hábitos, ampliarem a sua visão de mundo. São significativas as reflexões de Sobarzo ao explicitar que “A harmonia está no respeito ao outro e ao mundo natural, é preciso conscientizar-se de que a destruição do nosso hábitat significa a nossa destruição, porque organismo e meio estabelecem relações mútuas”. (2008, p. 274)

REFERÊNCIAS

BELTRAME, V. **Teatro de sombras: técnica e linguagem**. Florianópolis: UDESC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> Acesso em maio 2011.

BRASIL. Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em maio 2011.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis,: Vozes, 2003, 3ª edição.

Carta de Belgrado Disponível em: <http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf> Acesso em fev. 2011.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1991.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. **Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história**. Porto: Porto Editora, 1998. (Coleção Infância).

OLIVEIRA, F. M., CICALÉ, G. C., LOBATO, S. Ap., ALMEIDA, T. C. **Experimentando o teatro de sombras na sala de aula**. Trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade de Cruzeiro do Sul. 2007.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

SOBARZO, L. C. D. **Do conhecimento científico ao saber curricular**: a releitura do tema em livros didáticos de Geografia. Presidente Prudente: FCT, 2008. Doutorado (Doutorado em Geografia, Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

SOBARZO, L.C.D; MARIN, F.A.D.G. Livros didáticos de geografia do ensino fundamental: uma proposta de abordagem do tema de resíduos sólidos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p. 68-85, jan/jun.2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/16/13>. Acesso em maio 2011.

A Ludicidade na Educação Infantil: Construindo Caminhos

Márcia Regina Canhoto de Lima, José Milton de Lima, Amanda Pires Chaves, Cristiane Maria Zambelli, Geise Mara Souza da Silva, Janaina Hellen Lima Santos, Sabrina de Melo Correia da Silva, Thais Negrizolli Lemes, Tony Aparecido Moreira. Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unesp - Presidente Prudente.

Resumo:

Esta investigação se insere na linha de pesquisa práticas e processos formativos em educação e estabeleceu como objetivo investigar como o eixo ludicidade, presente nas culturas da infância, é compreendido e contemplado no interior de duas instituições de Educação Infantil, no município de Presidente Prudente. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. O referencial teórico que norteou a pesquisa apoiou-se, especialmente na Sociologia da Infância, que trata a criança como categoria social, cujas especificidades distinguem-na dos adultos. Quanto aos resultados alcançados, destacamos que o eixo ludicidade gerou satisfação e alegria no interior da escola e contribuiu para a aprendizagem das crianças em múltiplos aspectos, entre outros, destaque para: os movimentos básicos fundamentais, a ampliação da cultura lúdica, avanço na capacidade de organização e maior consciência das regras. A ludicidade é um conteúdo fundamental no contexto da Educação Infantil, tão importante quanto qualquer outro, pois além de representar um direito fundamental das crianças, que precisa ser respeitado, repercute, também, de maneira significativa, no desenvolvimento integral das suas capacidades humanas.

Palavras-chave: Ludicidade; Cultura; Educação; Infância.

Introdução

Esta pesquisa teve como tema a Educação Infantil e como objeto de investigação a ludicidade, concebida como um dos eixos das culturas da infância. Foi desenvolvida durante um período de três anos, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil, denominadas de EMEIF-A e EMEIF-B¹, ambas localizadas no município de Presidente Prudente. Contou com a participação de vários sujeitos, entre os quais alunos dos cursos

1 Nesta pesquisa, para manter o anonimato, os nomes das crianças, educadoras e escolas são fictícios.

de Educação Física, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo e dois professores doutores, uma do Departamento de Educação Física e outro do Departamento de Educação. Todos, membros do CEPELIJ (Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, além das profissionais em educação e crianças das duas Escolas Municipais contempladas.

O problema que orientou a pesquisa esteve respaldado em levantamentos feitos junto à realidade investigada que revelaram que a maioria dos professores no âmbito da Educação Infantil ainda desconhece ou ignora as culturas da infância. Também, constatou-se que as concepções sobre infância estão camufladas em visões de adultos referentes às suas próprias experiências da infância e as práticas educativas seguem um processo de reprodução e repetição, não sofrendo grandes alterações por meio da incorporação dos avanços científicos e dos suportes legais que podem nortear essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, buscou-se, nesta pesquisa, contribuir com a produção de indicativos que colaborem para a mudança de concepções que norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, no que diz respeito às atividades que privilegiem a infância como categoria e as culturas infantis como um tipo de identidade caracterizadora desse grupo social.

As Instituições de Educação Infantil estão sendo desafiadas, frente à infância do século XXI, a atuarem de maneira distinta do que se constata, de maneira geral, no contexto histórico atual. O processo educacional precisa estar pautado por uma concepção que reconheça a criança como ator social, um entendimento diferente daquele que por séculos foi veiculado e que concebia a criança como simples receptora da cultura ou como agente a ser incorporada nos contextos sociais por meio de processos de socialização propostos pelos adultos e que não levavam em conta a sua especificidade. Segundo SCHERER (2007 p.16), as crianças são verdadeiros “sujeitos construtores de cultura”, mas não fazem isso de forma passiva, reinterpretem-na em seu dia a dia, possuem uma forma própria de apropriação e re-significação. Uma cultura que se relaciona também nos diversos contextos da Educação Infantil.

Neste sentido, várias áreas, entre elas a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a História e a Pedagogia, vêm contribuir para o avanço do conhecimento sobre esta temática. Apoiando-se no pressuposto da Sociologia da infância, buscamos compreender a infância na sua pluralidade, contribuindo para que as crianças fossem vistas como atores sociais plenos nas duas instituições parceiras.

A Sociologia da Infância é um campo teórico recente e as produções científicas sobre o tema são identificadas, entre outros estudiosos, por Cléopâtre Montadon (2001), na língua

inglesa, e na francesa por Régine Sirota (2001). Somente a partir dos anos de 1980, alguns sociólogos se interessaram pelos estudos da infância. Antes desse período, a infância não se configurava como um ramo particular da Sociologia, sua inserção era apenas relacionada aos estudos da família e da educação. A infância era entendida de maneira contemplativa e passiva, socializada pela escola e pela família. Os primeiros ensaios dessas discussões se deram quando estudiosos da infância, pela primeira vez, reuniram-se no Congresso Mundial de Sociologia, no ano de 1990. O debate contribuiu para que a infância fosse colocada no centro da reflexão do pensamento sociológico.

Montandon (2001) parte do pressuposto de que as visões de crianças como atores e de infância como uma construção social específica rompem com as abordagens clássicas da socialização infantil. A autora mostra que esses estudos, na língua inglesa, buscaram compreender as crianças como sujeitos atuais e não futuros. Sirota (2001) evidencia que, tanto na Sociologia, em geral como na Sociologia da Educação, o que se tinha era uma concepção de infância durkheimiana, “[...] as crianças, na condição de alunos, são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros para o sociólogo” (SIROTA, 2001, p.6). Para as duas autoras, as crianças devem participar coletivamente da sociedade e serem consideradas como sujeitos ativos e não passivos.

Autores como Manuel Pinto (1996), Manuel Jacinto Sarmiento (2003; 2004; 2006), Jucirema Quintero (2002), defendem a ideia da criança como produtora de cultura, contrapondo-se a visão de mera reprodutora. Concebem a criança não em relação ao que falta no adulto, mas se pautam no que é próprio da infância, enquanto categoria social de características, direitos e necessidades próprias. Trata-se de uma concepção alternativa de infância que vem sendo assumida por estudiosos da Educação Infantil e que se contrapõe a concepções pedagógicas de natureza tradicional e tecnicista que perpassam e predominam no interior das instituições de Educação Infantil. A infância não pode ser vista apenas como um dado universal e nem como uma categoria natural, mas essencialmente como uma construção histórica, cultural e social e esta concepção traz outras implicações e repercussões para a prática educativa no âmbito da Educação Infantil.

É preciso olhar a criança de maneira diferente, compreendendo que não há apenas uma criança e nem uma só infância, há diferentes espaços e diferentes realidades, logo diferentes infâncias. Neste sentido, entender as culturas da infância é imprescindível, pois elas viabilizam novos sentidos para a ação educativa, tornando um importante instrumento que pode contribuir para a melhoria da educação das crianças, apresentando um conjunto de saberes que acompanham historicamente a infância. As culturas da infância são compreendidas como modos de ver, viver e compreender o mundo distintamente dos

adultos. Para Sarmiento (2003, p. 4), as culturas das crianças se relacionam com objetos, brinquedos, valores morais e categorias sociais distintas das delas, são,

[...] socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Neste sentido, as culturas da infância devem ser compreendidas como expressão histórica, ligadas ao contexto social e suas transformações. Sarmiento (2004), ao analisar as culturas da infância, destaca quatro eixos estruturadores destas culturas, que são: *a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.*

Em relação ao eixo *interatividade*, Sarmiento (2004, p.23), mostra que a criança vive num mundo heterogêneo, onde ela está em contato com várias e diferentes realidades e que permitem a formação da sua identidade pessoal e social. A escola, a igreja, a família, as atividades sociais, os seus pares, entre outros, auxiliam neste processo. Por isso, para que a aprendizagem se concretize, a cultura de pares que é estabelecida quando as crianças partilham do mesmo espaço e se relacionam umas com as outras precisa ser garantida. Dentro desse eixo, podemos inserir, também, uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como mediador, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa. A criança, nesta perspectiva, passa a contar com mais ferramentas e condições para a sua participação e atuação social.

Quanto ao eixo, *fantasia do real*, o autor mostra que é por meio do mundo da fantasia, que a criança atribui significado às coisas, ampliando a sua visão de mundo. É uma capacidade de resistência frente às situações indesejáveis, dolorosas, vivenciadas pelas crianças e também uma oportunidade de vivências de situações, experiências e conhecimentos novos. A vivência da fantasia do real possibilita à criança experimentar e re-significar papéis sociais como médico, motorista, professor, pai, mãe, palhaço, artista, jogador, personagens midiáticos, entre tantos outros que compõem o seu contexto sócio-cultural.

Essa vivência imaginativa é uma forma de inteligibilidade da criança, pois permite a apropriação do mundo, compreendendo melhor as relações sociais e os diferentes fenômenos naturais e culturais que fazem parte do seu cotidiano. A fantasia do real, vivenciada nas

brincadeiras e jogos de imaginação, é, sem dúvida, uma maneira privilegiada de contato com o outro, o mundo e a cultura. Brincando, as crianças se apoderam “[...] criativamente das formas de ação social, tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem” (BROUGÈRE, 1995, *apud*, BORBA 2005, p. 12).

Sobre a *reiteração*, Sarmiento (2004) aponta que o tempo da criança é sempre provido de novas possibilidades, capaz de ser repetido, reiniciado a qualquer momento. Este tempo tanto pode ser no plano sincrônico, no qual rotinas e situações são recriadas imediatamente, como no plano diacrônico, por meio da transmissão dos jogos, brincadeiras e rituais “[...] das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (SARMENTO, 2004, p. 29). Durante as atividades lúdicas, as crianças normalmente trocam de papéis, iniciam e finalizam na hora em que bem entendem, mostrando que para elas não existe linearidade durante a brincadeira. Isso demonstra que o tempo é feito de várias possibilidades e que a interpretação do sentido de tempo para a criança é recursiva, não havendo início, meio e fim rígidos.

No que se refere à Ludicidade, objeto de investigação desta pesquisa, ela representa um aspecto essencial das culturas infantis. A natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância. “O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 26).

Para Brougère (1995, p. 61), “[...] o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Desta maneira, ao possibilitar, por meio da brincadeira, a apropriação dos códigos culturais de uma sociedade, estar-se-á contribuindo no processo de socialização das crianças. Por isso, é fundamental criar tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil para que o brincar aconteça, pois a brincadeira não é uma atividade natural, que aparece espontaneamente, ela é cultural e aprendida socialmente.

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto da cultura. É preciso partir dos

elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar (BROUGÈRE, 1995, 97-98).

Como não é uma atividade inata, torna-se essencial que os educadores de crianças pequenas trabalhem para que a cultura lúdica da criança seja ampliada. É preciso oferecer às crianças a possibilidade de entendimento, de domínio e de realização de suas próprias brincadeiras, pois é por meio das experiências que vão se acumulando que a criança constrói a sua cultura lúdica. Para Brougère, a cultura lúdica é entendida como,

[...] uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, costumes lúdicos, de brincadeiras tradicionais, individuais ou universais (se isto pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica). (BROUGÈRE, 1997, p. 50).

Portanto, é preciso, nas instituições de Educação Infantil, enriquecer a cultura lúdica por intermédio dos jogos e brincadeiras, colocando à disposição dos pequenos, todos os suportes necessários para a sua realização.

Lima (2003) considera que, por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida. Para o autor,

[...] o jogo é resultante das condições concretas da vida e do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. A natureza do jogo, portanto, não é natural, instintiva, inata ou biológica, mas sim histórica e social (LIMA, 2008, p. 107).

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na visão do autor, requer, portanto, que o educador domine uma base teórico-prática sólida sobre o tema, a fim de elucidar e esclarecer aspectos sobre a gênese, concepção, finalidades, evolução e tipos de jogos. Tais conhecimentos propiciam segurança e são decisivos para que os professores compreendam a necessidade das suas interferências e intensifiquem o emprego do jogo no contexto educacional.

Vários autores elaboram análises e justificativas a respeito dos jogos e brincadeiras, dando várias contribuições sobre o uso de uma ou outra terminologia. Na visão de Brougère (1997), a brincadeira é simbólica, livre e possui um fim em si mesma, enquanto o jogo tem regras preestabelecidas, relações complementares entre os participantes e tem um objetivo final, que é a vitória.

Lima (2003), apoiando-se em Vygotsky, afirma que a brincadeira revela um menor grau de complexidade, evolui, passando de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, e essas últimas surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. O jogo, por sua vez, é marcado pela submissão às regras e aos resultados. É realizado dentro de certos limites de tempo e espaço, podendo predominar a regra ou a ficção, dependendo do grau do estágio de desenvolvimento social ou individual.

Na concepção de Lima (2003), os jogos e as brincadeiras são determinantes no desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Quando brincam, jogam, representam, dançam, as crianças desenvolvem, entre outras, as capacidades de pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio da vontade, linguagem, movimento, que são essenciais para o sucesso na escola e imprescindíveis para o seu desenvolvimento global. A utilização do jogo e da brincadeira como recursos pedagógicos pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das interferências dos educadores.

Neste sentido, pode-se concluir, portanto, que a brincadeira e o jogo são atividades da mesma natureza, apenas se diferenciando pelo grau de complexidade: enquanto na brincadeira predomina a imaginação e uma menor exigência de interação social, no jogo, por sua vez, a regra é o fator predominante, requerendo da criança troca de pontos de vista e atuação complementar com os outros participantes da atividade lúdica. Neste sentido, nesta pesquisa, quando se fala em ludicidade, estar-se-á se referindo tanto ao jogo como à brincadeira.

Desenvolvimento

Para que os dados pudessem ser devidamente analisados e interpretados, transformando-se em conhecimentos para a área, selecionou-se a pesquisa-ação como procedimento técnico escolhido. Para Thiollent (1988, p. 14),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os parti-

cipantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste sentido, para que uma pesquisa possa ser caracterizada como pesquisa-ação, é preciso que seja evidenciado, ao final do trabalho, algum tipo de transformação da realidade estudada ou do grupo envolvido, na direção de produção coletiva de algumas respostas e soluções para o problema apresentado.

Na perspectiva da reflexão crítica e conjunta, que é a proposta da pesquisa-ação, todos são convidados e provocados a refletir sobre suas ações. Os suportes teórico-metodológicos permitem a intervenção voltada para a formação e para avanços na qualidade do trabalho pedagógico. Esta metodologia é caracterizada tendo em vista o empenho do pesquisador em solucionar os problemas por meio de uma ação coletiva.

Nesta pesquisa, como destaca Thiollent (1988), o planejamento foi bastante flexível, as fases não foram rigidamente ordenadas, seguidas criteriosamente uma após a outra, mas pautaram-se em uma escala própria determinada a partir do plano de ação, elaborado com todos os participantes da pesquisa. O plano de ação foi delineado nas primeiras reuniões realizadas pelos dois grupos participantes da pesquisa. Houve a participação de todos os sujeitos e foram elaborados os primeiros procedimentos metodológicos, que incluíram a discussão do tema, a realização do diagnóstico e a colocação do problema da pesquisa.

Foram levantadas, nesta etapa, como seriam realizadas as ações no decorrer da pesquisa, destacando-se vários pontos, entre eles: quem eram os atores participantes da pesquisa; a disponibilidade e o grau de envolvimento de cada um; o reconhecimento do clima escolar; a elaboração dos registros de acompanhamento; o momento de intervenção realizado pelos discentes (universitários) junto às crianças; as intervenções realizadas pelas educadoras; a coleta dos dados; a sistematização dos dados; os objetivos da pesquisa; as avaliações; a preparação das aulas e dos materiais a serem utilizados; e os seminários que seriam realizados. Foi feito um mapeamento da pesquisa, segundo os objetivos e os problemas a serem investigados, buscando traçar metas.

Em relação aos seminários, em particular, Thiollent (1988) ressalta que ele é fundamental, pois agrega os principais sujeitos da equipe, isto é, os pesquisadores e os grupos envolvidos no problema a ser investigado. O autor salienta, que “[...] o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação” (THIOLLENT, 1988, p. 58).

Os seminários se tornaram fonte primária de conhecimentos que subsidiou toda a pesquisa, neles obteve-se a participação de todos, ou seja, docentes e discentes uni-

versitários, educadoras e gestoras das EMEIFs. Foram momentos preciosos que possibilitaram o aprofundamento teórico, a reflexão, a discussão, as interpretações, as tomadas de decisões.

O trabalho em seminário foi dividido em dois grupos. O primeiro contou apenas com a participação dos membros da equipe, vinculados à universidade, docentes e discentes, bolsistas e colaboradores para estudar, planejar e avaliar as ações da pesquisa. Esse seminário foi realizado todas as terças-feiras, das 14h às 17h e foi intitulado como Grupo de estudo e intervenção na escola. Neste, os participantes se reuniam para estudar vários textos e autores, avaliar e sistematizar os dados coletados da semana anterior e preparar as aulas, sempre com uma semana de antecedência. Os planos de aula eram transmitidos por e-mail para as EMEIFs, a fim de que as educadoras, a cada semana, tivessem o plano de aula em mãos e pudessem discutir e reorganizar, se fosse o caso, com os discentes da FCT/UNESP. Quinzenalmente, às quintas-feiras, as 14h00 às 17h00, participavam das reuniões do Grupo de Pesquisa “Cultura Corporal: saberes e fazeres”, visando à ampliação do referencial teórico-metodológico.

O segundo grupo envolveu as educadoras e as gestoras das EMEIFs, juntamente com os docentes e os discentes da FCT/UNESP. O objetivo consistia em colocar à disposição das educadoras os conhecimentos teóricos e práticos para tornar possível a discussão dos problemas e das propostas vivenciadas. Os encontros eram realizados, em cada escola, uma vez por mês, nas reuniões das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e em momentos de formação continuada, presentes no calendário escolar das EMEIFs.

Esses seminários tinham como objetivo a discussão e a reflexão sobre a temática das culturas da infância. Também fizeram parte dos seminários a superação de problemas, ajustes, críticas, proposições, análises, registros, troca de informações, experiências e conhecimentos sobre a forma pela qual o jogo, a brincadeira, o corpo, a compreensão dos estágios de desenvolvimento, as interações sociais, o tempo destinado às atividades e o processo de mediação.

Além desses encontros, também foram realizadas, com os dois grupos, duas reuniões semestrais – uma em julho e outra no começo de dezembro de cada ano – com o intuito de avaliar os trabalhos realizados nos semestres e encaminhamentos de procedimentos futuros. Todas as informações debatidas foram descritas em forma de atas, que serviram de material de análise da investigação.

Em relação à coleta de dados, segundo Thiollent (1988, p. 64), além de escolher as técnicas utilizadas, é importante também buscar a informação necessária para o andamento da pesquisa, procurando responder as solicitações do seminário central. Aqui a coleta de

dados contou com quatro instrumentos: a observação, a análise documental, os questionários e as entrevistas.

O primeiro instrumento designado de observação foi fundamental e serviu de suporte para discutir com as educadoras o referencial teórico adotado. Este instrumento foi realizado pelos discentes da FCT/UNESP e pelas educadoras das EMEIFs. Em relação aos discentes, as observações foram realizadas nas intervenções envolvendo as crianças e as educadoras. Enquanto um grupo trabalhava as atividades lúdicas com as crianças, o outro fazia os registros necessários em um caderno, chamado diário de campo, observando e anotando tudo o que era pertinente à pesquisa. Quanto às educadoras, observavam e acompanhavam as aulas dadas pelos discentes da FCT/UNESP e retomavam muitas atividades na sua prática educativa durante a semana com as crianças.

O segundo instrumento foi a análise documental, aqui foram utilizados documentos das EMEIFs, tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano Diretor, filmagens e fotos de atividades realizadas nas instituições parceiras.

O terceiro e o quarto instrumentos foram os questionários e as entrevistas realizadas com as educadoras, as gestoras e as crianças das EMEIFs. Para que a coleta de dados se tornasse viável, foram disponibilizados os seguintes recursos: câmara filmadora, videocassete, máquina fotográfica e multimídia. Procurou-se documentar as ações por meio de filmagens, fotos e anotações registradas nos diários de campo, garantindo dados que servissem de suporte para análise, discussão, avaliação e produção científica. Do conjunto do material coletado, foi selecionado o que será apresentado a seguir.

Quando começamos a conviver de perto e adentramos o currículo da Educação Infantil foi possível perceber a grande preocupação das educadoras com a alfabetização, voltada em especial, para a escrita e a leitura. Preocupação essa também compartilhada pelos pais, que cobravam da escola atividades e tarefas que exigissem o máximo de seus filhos, para que assim pudessem obter êxito nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa preocupação exagerada foi um dificultador inicial nas intervenções, pois apesar das educadoras dizerem que o jogo e a brincadeira eram importantes, no cotidiano o que se verificava era que essas atividades não tinham papel de destaque nas suas práticas. Pelas respostas apresentadas nos questionários aplicados, os jogos e as brincadeiras eram dados apenas em alguns momentos, pois as outras atividades consideradas “importantes”, como a leitura e a escrita exigiam muito tempo. A fala era quase sempre a mesma, “*temos muita coisa para fazer, por isso, quando sobra tempo levo minhas crianças para brincarem*” (Joana EMEIF-A), também, “*temos tantas coisas para dar conta, que quando percebo já está acabando a aula*” (Beth EMEIF-A), ainda, “*eu sei que a brincadeira é importante, mas eu evito ao*

máximo sair com as crianças, pois depois tenho dificuldades de fazer com que elas se concentrem novamente” (Cristina EMEIF-B) e “não posso perder muito tempo, pois depois sou cobrada pelo sistema de não ter dado conta do conteúdo exigido” (Deise EMEI-B).

Devido a esses argumentos, que trazem embutidos as incertezas, as dúvidas e as angústias das educadoras, trouxemos além das contribuições dos autores como: Brougère (1995), Sarmiento (2004), Corsaro (2009), Benjamin (2002), Lima (2008), entre outros, que tratam dessa temática, também a contribuição dos documentos legais, para amparar o debate, pois trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil, mais do que uma aspiração é uma exigência legal. O valor da brincadeira para a criança revela-se nos conhecimentos, atitudes e habilidades alcançadas no âmbito da sociabilidade, dos valores, da cognição, da motricidade, da afetividade, da linguagem, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil no artigo 3º, inciso I, alínea c, diz que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: [...] c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais”. Também, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

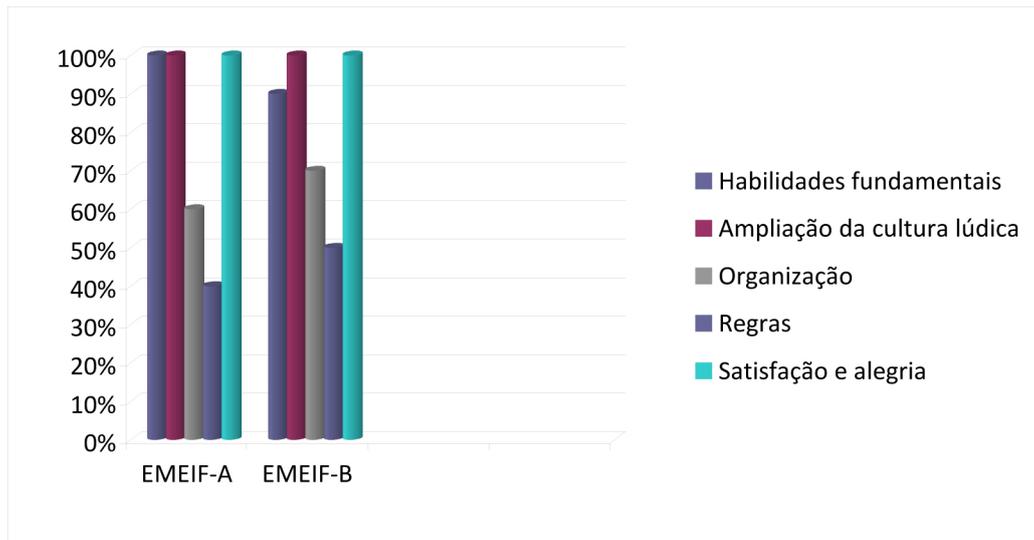
No entanto, assumir essa postura supõe intencionalidade por parte das educadoras. Primeiramente, em assumir como já foi dito, como uma opção política, depois, rever práticas pautadas em modelo vertical de educação, no qual somente o professor é o detentor do saber. Significa reformular propostas pedagógicas, conhecer sobre a especificidade do jogo e da brincadeira, compreender a criança e a infância nas suas características e especificidades, enfim, buscar subsídios teóricos que fundamentem um trabalho comprometido com a qualidade da educação nessa modalidade de ensino.

Questões essas que foram logo identificadas, no início da pesquisa, quando perguntamos quais as dificuldades que as educadoras tinham em relação ao uso do jogo e da brincadeira em suas aulas. As repostas foram: falta de base na formação profissional, indisciplina das crianças, medo das crianças se machucarem, falta de tempo, condições físicas e materiais inadequadas na instituição, falta de apoio por parte dos pais, desconhecimento do jogo e da brincadeira.

O desafio, então, foi o de entender a importância da ludicidade para a vida das crianças e lhes oferecer um repertório maior de brincadeiras e jogos, ampliando aquele que já possuíam. Em nossas primeiras intervenções, observamos o quanto era visível a ausência de atividades que possibilitassem às crianças vivenciarem o lúdico, já que elas quase não brincavam e quando o faziam, reproduziam aspectos padronizados e empobrecidos. No início achamos que o problema estaria nas aulas que estávamos oportunizando, talvez estivesse faltando alguma coisa, mais animação, personagens. Então, buscamos várias estratégias, e resolvemos elaborar um registro a partir do qual foram levantados junto às crianças as brincadeiras e jogos que elas conheciam e mais gostavam. As respostas foram semelhantes, ou seja, um repertório limitado de atividades, pois conheciam poucas brincadeiras e quase todas gostavam das mesmas. A brincadeira do “pato-pato-ganso” era, por exemplo, do domínio de todas as salas, sem exceção.

Além disso, a maneira de brincar trazia muitos incômodos para as educadoras e para a escola, já que as crianças não sabiam se organizar. Tinham dificuldades em fazer filas, rodas, ouvir as explicações das atividades e devido a isso quase sempre as brincadeiras acabavam em tumulto. As dificuldades motoras, também, compuseram outro ponto de observação importante, nesta etapa, pois as crianças apresentavam limites e dificuldade em relação aos movimentos básicos fundamentais, como o andar, o correr, o saltar, o pular, o receber, o chutar, entre outros. Foi verificado que 70% das crianças na EMEIF A e 60% das crianças na EMEIF-B caíam pelo menos uma vez durante as aulas, fator esse que gerava muitas angústias nas educadoras que pediam para que os discentes da FCT/UNESP, não dessem brincadeiras de correr, pois os pais reclamavam quando os filhos se machucavam.

Conforme o tempo foi passando e as intervenções ocorrendo, esse quadro inicial sofreu alterações, pois foi observado que quanto mais se investia no aprofundamento teórico, mais se percebia a presença do lúdico no trabalho cotidiano das educadoras. A ludicidade colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades criativas das crianças, apesar de nesta pesquisa termos eleito algumas que merecem destaque, como é o caso das habilidades básicas fundamentais, a ampliação da cultura lúdica, a organização, as regras e a satisfação e alegria. Os dados do gráfico abaixo mostram uma evolução significativa em relação aos cinco pontos destacados.



Em relação, às dificuldades motoras, o ganho foi substancial. Este aspecto foi o mais contemplado, chegando a um rendimento de 100% na EMEIF-A e 90% na EMEIF-B. O avanço foi visível, não somente nas atividades relacionadas à pesquisa, mas nos outros espaços em que a criança freqüentava na escola, existindo uma diminuição muito acentuada das quedas das crianças nas duas escolas. Esses dados foram levantados através de uma ficha em que os discentes da FCT/Unesp anotavam diariamente em todas as aulas a quantidade de crianças que caíam durante as intervenções. Os dados comprovaram a diminuição substancial do número de crianças que escorregavam, tropeçavam, trombavam, caíam. Além desse controle diário, esses dados foram constatados também na avaliação das educadoras e gestoras e nos depoimentos de pais.

No que se refere à ampliação da cultura lúdica, tivemos 100% de aproveitamento nas EMEIFs, o que comprovou que brincar não é uma atividade natural da criança, mas que deve também ser apreendida, necessitando para isso de oferecimento de espaços, tempos e condições para que a brincadeira aconteça. Segundo Brougère (1997), a cultura lúdica precisa de um ambiente que contenha objetos, principalmente o brinquedo, também, é formada por brincadeiras tradicionais, individuais ou universais, por costumes lúdicos e passados de geração a geração. Para o autor “é entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente e não como deveria ser” (BROUGÈRE, 1997, p. 50).

Para a ampliação da cultura lúdica, a mediação das educadoras é indispensável para que as crianças ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos. Foi possível observar a evolução da autonomia das crianças diante das brincadeiras, pois elas participavam ativamente das aulas e era comum vê-las brincando em outros momentos e espaços da escola, fato que até então era difícil de acontecer. Os pais também trouxeram contribuições e relataram

que seus filhos passaram a brincar mais em casa, deixando um pouco de lado a televisão e ensinando para os irmãos e colegas várias brincadeiras que tinham aprendido.

Em relação à organização das crianças nas brincadeiras, os dados do gráfico apontam também avanços. A coleta dos dados se deu a partir de duas situações, a primeira foi a forma como as crianças se organizavam para a realização das brincadeiras e a segunda em relação ao manuseio de materiais. Quanto à primeira, tivemos muitos contratempos, pois no início, todas as crianças queriam falar, participar primeiro da brincadeira, ser o primeiro da fila, não conseguiam fazer colunas, rodas, perdia-se um tempo grande para organizar a sala. Por mais que disséssemos que tudo aquilo era normal, essa situação causava um incomodo muito grande nas educadoras, que tentavam intervir a todo o momento. Quanto à segunda situação, que era o manuseio de materiais, também tivemos alguns problemas, pois as crianças pegavam os poucos brinquedos existentes e jogavam, misturavam tudo, não querendo guardar depois. As educadoras normalmente resistiam em oferecer brinquedos.

Hoje, foi difícil, não conseguíamos falar, explicar a atividade que programamos. Todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo. A professora perdeu a paciência e levou de volta quatro crianças para a sala, como forma de castigo (BOLSISTA, Sala de Pré-II-C EMEIF-A).

A Bárbara chorou muito na aula, hoje, pois ao fazer uma roda as crianças puxaram tanto, que machucou a mão dela, o resto da aula, ficou brava e não quis mais brincar (BOLSISTA, Sala de Pré-I-A EMEIF-B).

Esses registros foram feitos em aulas com a participação de bolsistas e através desses dados pudemos perceber que quanto mais a criança brincava, tinha contato com os objetos, mais elas se organizavam entre si, pois gradativamente a cada aula íamos percebendo a evolução neste aspecto. Elas passaram a ter mais liberdade para se movimentar, criar, organizar e administrar suas brincadeiras. A professora Marilda da EMEIF-B relata:

É muito bom ver as crianças brincando, nem parecem as mesmas do início do ano, me dava um aperto no coração, ver a bagunça que elas faziam. É claro que ainda hoje existe “bagunça”, mas é uma bagunça organizada, dá um pouco de trabalho, pois todas querem falar, opinar,

mas isso conforme estudamos é saudável. O que me deixa feliz é que elas conseguem se organizar mais facilmente, fazem filas, rodas, até na hora da merenda melhorou.

No que se referem às regras, os avanços aconteceram, mas não da maneira como as educadoras pensavam. No início da pesquisa, esse era o ponto que mais tínhamos dificuldades em trabalhar com as educadoras, pois elas queriam estabelecer regras rígidas e imutáveis para as crianças cumprirem.

Por várias vezes, fizeram críticas aos discentes da FCT/UNESP. A Rosangela educadora da EMEIF-A, disse em certa ocasião: “*as regras é para serem cumpridas, quando combinamos antes não têm porque mudar depois, tem que cumprir e pronto*”, também, “*as crianças precisam ter limites, precisam de regras, acho que vocês deveriam ser mais duros com elas, por exemplo, a brincadeira do macaco pula², virou uma bagunça só, ninguém respeitou as regras e a brincadeira não deu certo*” (Beatriz EMEIF-A).

Neste dia, aproveitando do exemplo dado pela educadora, fizemos um longo debate sobre regras e percebemos que o problema não estava em colocar as regras, ou construí-las juntos, mas na forma rigorosa de cobrá-las e que revelava uma intenção reguladora e disciplinadora. Na maioria das vezes, as regras significam uma forma de disciplinamento do corpo infantil. Kant no século XVII, já dizia que “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina” (KANT, 1996, p. 16).

Esse disciplinamento torna o ato de brincar extremamente pedagogizado, tudo precisa seguir o caminho traçado, sentar, ficar quieto, levantar a mão para falar, brincar com os brinquedos determinados pelo adulto, são atitudes normais e necessárias para se conseguir manter a ordem, todavia, na atividade lúdica, regra não é um fim, mas um meio. Uma exigência muito rigorosa de cumprimento das regras, em especial, no contexto da Educação Infantil, tira da brincadeira a sua característica central que é a vivência do processo, da liberdade, criação e renovação. Nessa direção, a criança deixa de curtir a brincadeira e de se entregar por completo. Um exemplo nos chamou a atenção na intervenção na EMEIF A.

2 **Brincadeira: Macaco pula** - Dois círculos, as crianças de fora são os galhos, as de dentro são os macacos. Os galhos ficam parados e os macacos começam a rodar, cantando a música e pulando de galho em galho. Quando a música fala qui-qui-qui, todos os macacos fazem o gesto do macaco no centro da roda e pegam um galho qualquer. A criança que fica sem galho fica no centro da roda, até pegar na próxima rodada outro galho. **Música:** macaco pula, pula, pula, come a banana, nana, nana e enrola o rabo num toquinho de pau e faz assim qui-qui-qui.

[...] Sofia como sempre veio nos receber alegremente mostrando o seu ursinho. Fomos então para a quadra para iniciarmos nossa aula, quando a professora pediu a criança para que ela deixasse o seu ursinho em cima do banco. Sofia já chorando, insistiu para que a professora a deixasse com o brinquedo e recorreu a nós. Então, explicamos a professora que o brinquedo não atrapalharia em nada a atividade, explicação essa aceita. A criança, então, enxugou as lágrimas e começou a brincar toda feliz com o ursinho debaixo do braço. Ela se envolveu tanto na brincadeira que já nos primeiros cinco minutos, ela saiu, colocou o brinquedo em cima do banco e voltou para continuar a atividade (PRE-I-A EMEIFA).

Neste caso, qual problema teria da criança levar o seu ursinho? No que atrapalharia aquela atividade em específico? Quando foi dado o consentido para que ela levasse o ursinho, ela demonstrou uma satisfação intensa e imediata o que fez com que logo se esquecesse do brinquedo, com isso o aproveitamento dela na atividade foi o desejado. Na maioria das vezes, as educadoras pelo fato de já ter combinado antes as regras, acreditavam que elas não podiam mais ser mudadas, alteradas, pois senão as crianças não iriam mais obedecer, criando assim uma rigidez e deixando em segundo plano a espontaneidade e a ludicidade.

Esse exemplo serviu de referência nos seminários para fomentar o debate e foi proveitoso, pois surgiram outras questões de cunho mais profundo para serem discutidas. Vários questionamentos foram feitos, entre eles: para que servem as regras? O que é indisciplina? O que o ensino do professor tem a ver com o comportamento da criança?

Ainda, partindo do exemplo da atividade do *macaco pula* foi explicado que a criança naquela idade brinca dessa forma (para quem está de fora, a atividade apresenta-se caótica, desorganizada), no entanto, o que prevalece é a imaginação e as regras que estão implícitas, portanto, a atividade precisa se adequar a criança e não esta a atividade. O mais prazeroso ali era ser macaco e não galho, por isso, nas primeiras vezes quando a música falava *qui-qui-qui*, todos viravam ao mesmo tempo macaquinhos.

Em relação às crianças, com o tempo elas foram aprendendo a brincar diferente e a encerrar as regras de outra maneira, o que possibilitou uma maior tranquilidade por parte das educadoras, favorecendo as interações, as trocas de ponto de vistas e a construção natural e gradativa das regras pelas crianças. Neste sentido, as educadoras perceberam que as regras

existem, são muito importantes, pois as crianças não podem fazer “tudo” o que desejam. Todavia, é preciso estabelecer formas flexíveis de inseri-las nos contextos, compreendendo o que as crianças de fato necessitam e precisam no controle dos seus comportamentos.

Em relação aos aspectos: satisfação e alegria, também, tivemos resultados satisfatórios. No início da pesquisa, tínhamos crianças que não queriam fazer atividades, sentiam-se tristes, inseguras e se recusavam terminantemente a participar das aulas. Algumas se agarravam nas educadoras, como se pedissem proteção. Paulo, do Pré-II da EMEIF-A, era a criança mais resistente, mostrava desconfiança e quase nunca sorria, dizia que a única coisa que ele brincava era de vídeo-game com seu irmão mais velho. Sua postura era bem enrijecida e ficava com todos os dedos na boca. Foi interessante ver o avanço de tal criança, os registros mostraram que com o passar do tempo ele timidamente ia participando das atividades e tirando um a um os dedos da boca, até tirá-los totalmente. Neste aspecto tivemos 100% de resultados nas duas EMEIFs. As educadoras diziam que as quartas feiras tanto elas como as crianças ficavam mais felizes. A diretora da EMEI-B fez o seguinte relato:

Quando é dia da equipe da pesquisa atuar aqui na escola e eu chego de manhã e passo do lado de fora da sala de aula, então, as crianças colocam as cabezinhas para fora e perguntam eufóricos uns para os outros: - são eles? Os pais relataram que os seus filhos não faltam, por nada, às quartas feiras e que levantar de manhã, neste dia, é menos trabalhoso.

As crianças também demonstraram bastante satisfação ao construírem brinquedos a partir de sucatas arrecadadas. As atividades eram programadas com antecedência pelos bolsistas e pelas educadoras da sala, que mandavam bilhetes nos cadernos para que os pais enviassem os materiais necessários. Vários brinquedos foram feitos, entre eles: binóculos, petecas, trens, máscaras, para-quedas, carrinhos, bonecas, pé de lata, gira-gira, bolas e espadas. Depois da confecção, eram realizadas atividades usando do brinquedo feito, criando histórias e enredos. A maior alegria era poder levar o brinquedo para a casa para mostrar aos pais.

Trabalhar com sucatas é um importante recurso, entretanto, tomamos todos os cuidados para usá-las. Não são todos os materiais descartáveis que podem ser utilizados, além disso, o material deve estar limpo e não apresentar perigos às crianças. Por isso, ao fazer a confecção não usávamos nenhum material perigoso e todas as atividades eram orientadas pelos alunos da FCT/UNESP e educadora da sala.

Também ao longo da confecção íamos dialogando com as crianças sobre temas como consumismo, valores, atitudes, mostrando-lhes o valor de cada objeto, da necessidade de não danificar os brinquedos, discutir ações de preservação e estratégias de reaproveitá-los de outras maneiras. Uma discussão pertinente e que precisa ser trabalhada com as crianças, pois elas estão cada vez mais sendo induzidas pelas mídias, principalmente pela animação gerada pela televisão e pelo cinema. Para Brougère (1995, p. 19), “[...] o brinquedo se tornou uma indústria de imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que hoje é o único meio de se dirigir diretamente à criança”. Muitos desses brinquedos passam a ser consumidos não pelo valor intrínseco, mas por outros fatores externos.

A nossa sociedade regulada pela lógica da produção e do consumo toma e exhibe o brinquedo como uma mercadoria. Também, a mídia acentua o consumismo nas crianças. O brinquedo lançado “ontem” é substituído “hoje” por outro mais novo, com novos formatos, causando sentimentos de insatisfação e de desejo. Com isso, novas maneiras de conservação são percebidas. Os brinquedos quebrados são rapidamente jogados fora e substituídos por outros mais novos e atraentes, pois com a entrada dos brinquedos importados com custos mais baixos é possível maior aquisição. Essas atitudes podem gerar sentimentos negativos, que podem influenciar outras formas de comportamento. O valor do efêmero, do passageiro, do provisório pode prevalecer sobre a capacidade de resgatar, retomar e reconstruir.

Neste sentido, a construção de brinquedos através das sucatas nos possibilitou várias reflexões e debates tanto com as educadoras como com as crianças. Também contribuiu para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. As crianças ao produzirem os brinquedos, construíram também imagens, relacionamentos, significados, afetos e cultura lúdica. Ao brincarem, desenvolveram a imaginação e a criatividade, pautadas na alegria e no movimento.

Finalizando, salientamos que apesar do destaque nesses aspectos, outros também foram contemplados, pois a ludicidade promove muitos avanços, através desse tipo de atividade a criança se desenvolve integralmente, se apropria do mundo real, relaciona-se e se integra socialmente.

Considerações Finais

A produção científica atual resgata a necessidade de se valorizar a infância e compreender as crianças como sujeitos ativos e não somente como reprodutores de elementos culturais, mas também como produtores de cultura.

Apoiando-se no pressuposto da Sociologia da infância, com destaque para as culturas da infância, a pesquisa desenvolvida buscou superar tendências espontaneístas, naturalistas

e basicamente diretivas que dificultam um novo olhar para a infância. Buscamos, desse modo, compreender a infância na sua pluralidade, contribuindo para que as crianças fossem vistas como atores sociais plenos nas duas instituições parceiras.

O eixo ludicidade, colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades criativas das crianças, apesar de terem sido eleitas algumas que mereceram destaque, como é o caso dos movimentos básicos fundamentais, a ampliação da cultura lúdica, a organização, as regras, a satisfação e a alegria.

A ludicidade, eixo tratado neste estudo como sinônimo de jogo e brincadeira, é uma ferramenta pedagógica fundamental no contexto da Educação Infantil, tão importante quanto qualquer outro recurso, pois representa, sobretudo, um direito fundamental de todas as crianças, direito esse garantido e legitimado pelos documentos legais. Apesar do jogo e da brincadeira serem atividades primordiais na vida dos pequenos, não são inatas, ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar, isso é aprendido e desenvolvido nas suas relações com o outro, por isso a importância de se investir na ampliação da cultura lúdica da criança contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Por meio desses conteúdos, a criança desenvolve vários conhecimentos, entre eles, destacam-se: as regras, as condutas, os costumes, os valores, as crenças, enfim, aprendizagens diversas que possibilitam o desenvolvimento nos aspectos sociais, morais, motores, cognitivos, emocionais e éticos tão necessários para a construção da sua identidade.

À proporção que a pesquisa foi acontecendo, por meio das intervenções, dos seminários (compostos de estudos e reflexões), as educadoras começaram a valorizar a ludicidade, passaram a conceber a criança de maneira diferente, percebendo que cada uma tem seu tempo, inteligibilidade e espaço próprios, retratados nas atividades e nas diferentes formas de expressão e comunicação.

Também começaram a observar nas crianças aspectos despercebidos até o momento e que, então, passaram a fazer sentido. Objetos, brinquedos, valores morais, interações, ganharam nova conotação dentro do contexto. Então, a criança foi tratada como ser social, concreto e que ocupa um lugar na história e, portanto, a Educação Infantil, deve garantir espaço, tempo e meios necessários para o desenvolvimento das diferentes experiências tão necessárias para a formação das crianças.

Quanto aos discentes universitários que participaram da pesquisa, os avanços foram positivos, pois foram oportunizadas a estreita relação entre a teoria e prática e a compreensão das reais condições de trabalho das escolas públicas, ampliando o compromisso social e político desses alunos.

Para os docentes universitários, os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas estão sendo imprescindíveis para a atividade de docência, a produção de pesquisas e o enriquecimento da prática educativa, o que está gerando a socialização de conhecimentos que podem servir de suporte para o avanço do trabalho pedagógico de outras instituições ou interessados pelos temas.

Desta forma, salienta-se que esta pesquisa promoveu, além do desenvolvimento e da formação inicial e continuada de todos os envolvidos, também a compreensão de que alfabetizar não é somente ensinar para a criança a leitura e a escrita, mas sim valorizar todas as experiências que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos no contexto da Educação Infantil.

Neste sentido, as diversas condições sociais em que vive cada criança possibilitam-lhe modos diferentes de encarar a realidade, por isso, não se pode falar em infância e sim em infâncias, nem tão pouco querer uma infância idealizada, pois cada criança vive imersa em um determinado contexto histórico e sociocultural, e precisa ser reconhecida como ator social, com suas especificidades, seus desejos, seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN. W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC., 1996.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A criança e a cultura lúdica*. São Paulo: Cortez, 1997.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

KANT. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Fontanella. Piracicaba, Ed. Unimep. 1996.

LIMA, J. M. *A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das Múltiplas inteligências da criança*. In: Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental – 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. *O jogo como recurso pedagógico no contexto da Educação Infantil*. São Paulo: Cul-

tura Acadêmica, 2008.

MONTANDON, C. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 112, Mar/2001.

QUINTEIRO, J. *Infância e educação no Brasil*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. (Col. educação contemporânea).

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.) *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1996.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SARMENTO, M. J. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

SCHERER, M. R. *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças*. 2007 164 f. Dissertação (Mestrado em educação nas ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

Quimiatividade: O Show de Química Interativo Como Motivador do Interesse Científico nas Escolas Públicas do Oeste Paulista

Flávia F. SANTOS,

Talita P. MEDEIROS,

Júlio C. SILVA,

Wesley B. S. MACHINI,

Danielle C. SANTOS¹

Patrícia M. SERAPHIM²

Marcos F. S. TEIXEIRA^{3}*

Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP

Campus de Presidente Prudente.

Resumo:

A Trupe Quimiatividade, é um grupo teatral de ciências formado por acadêmicos do curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente) que desenvolve um expressivo programa de realizações em educação científica através do estímulo à curiosidade científica e da popularização de informações significativas em tecnologia. Seu intuito principal é desmistificar pré-conceitos relacionados com a ciência química, despertando o interesse dos alunos pela mesma e minimizando os problemas do processo ensino-aprendizagem da química que enfrenta complexas atividades, como modelos, teorias e circunstâncias microscópicas, observação de fenômenos, além dos alunos precisarem desenvolver habilidades de raciocínio e epistemologia química. Para isso, a Trupe Quimiatividade realiza o Show de Química Interativo em escolas públicas da Região Oeste Paulista, Centros de Ciência, Feira de Profissões, Teatros e Eventos de natureza Científico-cultural, abordando a linguagem teatral e interativa, uma poderosa aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Divulgação Científica; Experimentação; Show de Química.

1 Licenciatura em Química – FCT – UNESP, Presidente Prudente – SP – Brasil.

2 Departamento de Fisioterapia – FCT – UNESP, Presidente Prudente – SP – Brasil.

3 Departamento de Física, Química e Biologia – FCT – UNESP, Presidente Prudente – SP – Brasil.

* funcao@fct.unesp.br

* trupequimiatividade@hotmail.com

Introdução

A Química no Processo de Ensino Aprendizagem

A Química como ciência assume papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, porém, na maioria das vezes, é tratada como algo “abstrato” e difícil de ser compreendida. Os alunos da educação básica, ou os estudantes do ensino médio, vêm a Química como uma disciplina complicada, pois estes acabam tendo muitas vezes apenas as aulas teóricas e não têm a oportunidade de presenciar experimentos, que poderiam despertar, nos mesmos, a curiosidade e interesse por assuntos e temas relacionados à Química.

A maneira como a Química é abordada nas escolas pode ter contribuído para a difusão de concepções distorcidas dessa ciência, uma vez que os conceitos são apresentados de forma puramente teórica (e, portanto, entediante para a maioria dos alunos), como algo que se deve memorizar e que não se aplica a diferentes aspectos da vida cotidiana.

Os meios de comunicação também podem colaborar com esta distorção. Frequentemente pode ser visto na televisão, revistas, jornais, internet, entre outros, propagandas oferecendo produtos que por serem naturais ou orgânicos “não contém química”, sendo assim, mais saudáveis. Informação esta, mal exposta, já que não é possível a separação da Química com tudo que nos cerca. Como por exemplo, nos produtos naturais ou orgânicos os produtores não utilizam agrotóxicos ou algum tipo de fertilizante no cultivo dos mesmos, não significando a inexistência de Química, em todo o processo de crescimento dos produtos existe a presença de reações químicas.

Em outros momentos, a Química é apresentada como a grande vilã contra o meio ambiente, pois dejetos químicos despejados nos rios e fumaças nas chaminés de indústrias são as principais imagens associadas à Química como fonte de poluição.

Não é novidade o desinteresse dos jovens por esta ciência e a desconsideração da importância e participação da Química em suas vidas. Desta forma, ressalta-se a necessidade da utilização de formas alternativas relacionadas ao Ensino de Química, com o intuito de despertar o interesse e a importância dos conceitos químicos presentes nos currículos escolares.

A Divulgação Científica

A forma escrita é de longe a forma mais antiga e utilizada de divulgação científica. Silva e Almeida (2005) definem textos de divulgação científica como aqueles textos não

escolares, que circulam fora da escola, representando até certo ponto o espaço público da relação entre a Ciência e as pessoas da sociedade. Segundo (TERRAZAN E GABANA, 2003) estes textos têm sido utilizados como recurso didático e, entre outros aspectos, podem auxiliar o leitor a formar idéias mais adequadas do que seja o “fazer científico” diminuindo o grau de mistificação ou de exaltação ou ainda de recusa que costuma permear a imagem pública da Ciência.

Francisco e Queiroz (2008) ressaltam que,

“A forma falada ou oral da divulgação científica atinge qualquer tipo de público e possui sua eficiência comprovada ao longo dos tempos, sendo o recurso mais usado em aulas, palestra, seminários, conferências, mesas-redondas, entre outras. Já a divulgação científica realizada por demonstrações práticas, imagens e sons é a forma mais empregada de disseminação do conhecimento científico em feiras e museus de Ciência. Esta forma possui como objetivo despertar rapidamente a atenção das pessoas que passam pelo local onde está sendo realizada a demonstração, utilizando o apelo visual, como por exemplo, o surgimento e desaparecimento de cores, a produção de ruídos ou coisa parecida.”

Desta forma, a divulgação científica aparece como uma atividade de caráter informativo e formativo, ou seja, uma atividade de disseminação do conhecimento científico produzido por uma comunidade especializada para o público em geral, com o intuito de diminuir o abismo existente entre os dois mundos (FRANCISCO *et al*, 2008).

A Utilização de Experimentos

Na década de 70 iniciou-se um movimento pró-experimentação liderado por pesquisadores educacionais, apontando para a importância de se inter-relacionar teoria e prática. Esse movimento deu início a um processo de resgate da prática da apresentação de demonstrações experimentais em ciências em sala de aula.

O aprendizado da Química através da observação e participação nos experimentos, certamente contribui para uma melhor formação do aluno e ajuda na desmistificação de que a Química não é um tema difícil e puramente teórico, mas está totalmente relacionado com a prática e se encontra muito mais presente nas nossas vidas do que podemos imaginar.

Dentre as maneiras de divulgar a Ciência Química, a utilização de experimentos tem alavancado grande interesse por parte dos alunos, pois

[...] além de ilustrar ou construir um determinado tópico de aula, podem ainda ser aliadas a materiais ou fenômenos observados no cotidiano servindo de ponte entre um conceito que pode inicialmente parecer abstrato e coisas que vivemos no dia-a-dia que por muitas vezes nos passam despercebidos. Assim, um experimento pode servir como janela para um novo tipo de observação que os alunos posteriormente possam ter sobre a realidade que os cerca, promovendo assim a chamada Química do cotidiano, onde os conhecimentos podem ser abstraídos ou observados também a partir de experiências comuns a todas as pessoas (SILVA, 2007).

O Show de Química

Em grande parte das escolas de ensino público o processo de ensino-aprendizagem da Química a teoria apresentada não é relacionada com a prática. Entretanto, não se deve atribuir esta responsabilidade apenas as atividades dos professores, mas também as inúmeras dificuldades que as escolas apresentam, como falta de infra-estrutura e materiais (laboratórios, vidrarias, reagentes), a ausência de comunicação entre dirigentes ou até um projeto pedagógico que não contemple a interdisciplinaridade. Considerando este cenário, desenvolvem-se projetos de Extensão, Ensino e Pesquisa nas Universidades, voltados à divulgação da Ciência Química.

Projetos estes, que contribuem não apenas para os alunos do ensino médio, mas também para a formação profissional dos integrantes do grupo, seja como pesquisador ou professor. Pois, nas atividades desenvolvem-se tanto a pesquisa (a qual amplia o conhecimento teórico sobre os conteúdos químicos envolvidos nos experimentos e a prática ao testá-los) quanto à desenvoltura pessoal, a oratória e a forma de interação com o público/alunos que auxilia na prática pedagógica do futuro professor.

Dentre estes projetos, os Shows de Química, movimento iniciado em meados da década de 80 no Brasil, têm crescido e apontado grandes contribuições ao ensino de Química. Esse tipo de espetáculo está ganhando cada vez mais espaço nos eventos científico-culturais, nas escolas e em outras realizações, como por exemplo, na mídia, em programas de televisão.

A forma diferente e curiosa como é abordada a Química por estes Shows, atrai a atenção dos espectadores e sua curiosidade, fazendo com que estes se interessem mais pela ciência Química. A Tabela 1 apresenta alguns grupos espalhados pelo Brasil que tem como objetivo a Divulgação Científica, seja em forma de Show de Química, Teatro, entre outras.

Tabela 1. Alguns projetos de Divulgação Científica no Brasil.

Projeto	Universidade
Abordagem Experimental-Teórica do Ensino da Química na Amazônia Ocidental	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Show da Química	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Teatro químico: Ensino alternativo de forma lúdica	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Química Móvel: a tenda da experimentação	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
Ciência Itinerante: Química para Sustentabilidade	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Grupo de teatro: Ciência no Palco. Projeto de divulgação científica itinerante	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
Química Mambembe: uma estação móvel levando a química aos quatro cantos de Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
Experimentação no ensino de química e ciências: alfabetização científica e tecnológica na educação básica	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-RS)
Popularização da química através do teatro	Universidade Federal do Vale São Francisco (UNIVASF-PE)
Em tenda química: museu itinerante de química. A tenda luminescente	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Grupo Alquimia	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (IQ-UNESP)
Ouroboros	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Trupe Quimiatividade	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (FCT-UNESP)

Na região Oeste do Estado de São Paulo, a Trupe Quimiatividade foi e ainda é o primeiro e único grupo a ter esta iniciativa. Ação esta que colabora com a difusão da ciência em diversos níveis, visto que a Região Oeste Paulista é distante dos grandes centros urbanos onde se localizam os melhores museus científicos, centro de ciências e feiras científicas.

A Trupe Quimiatividade além de trabalhar com a divulgação científica ainda é bastante procurada por toda a região pelo fato das escolas ou os eventos não terem que locomover os espectadores para o local onde o Show de Química será realizado, o grupo se desloca até seus espectadores, oportunizando assim, uma maior abrangência de toda região.

A Trupe Quimiatividade: Um Breve Histórico

Fundado em 2006 na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente) e na qual se mantém, a Trupe Quimiatividade é um grupo teatral de ciências formado por acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Química que desenvolve um expressivo programa de realizações em educação científica.

A Trupe utiliza experimentos interativos de Química que abrangem conceitos desde equilíbrio químico a reações orgânicas, perfazendo as quatro áreas básicas da Química: Analítica, Físico-Química, Inorgânica e Orgânica, além de músicas, slides e a interatividade.

Até o ano de 2009, o grupo realizou mais de 50 apresentações e percorreu mais de 10 cidades dentro do Oeste Paulista, perfazendo um total de mais de 3.000 alunos, juntamente com os respectivos professores – e alguns curiosos que saem da sala – que assistiram ao Show da Química. Só no ano de 2009, foram realizadas 15 apresentações, sendo 10 em escolas de ensino médio e 5 em eventos de natureza científico-cultural.

Objetivos

Dentro deste contexto, o grupo busca a Divulgação da Ciência através do estímulo à curiosidade científica e da popularização de informações significativas em tecnologia. Para isso, realiza-se o Show de Química Interativo em escolas públicas da Região Oeste Paulista, Teatros, Centros de Ciência e Eventos de Natureza Científico-cultural, levando experimentos de química, a fim de despertar no espectador o interesse pela Química, a criatividade e a imaginação, levando-os a refletir e questionar os temas abordados.

Metodologia

O Espaço Trupe Quimiatividade e os Experimentos

A Trupe Quimiatividade possui um laboratório, situado no Núcleo Morumbi da FCT/UNESP, com uma gama de reagentes e vidrarias, no qual os experimentos já existentes são aprimorados e são realizados teste de novos experimentos.

Os experimentos selecionados são os que possuem o maior apelo visual, como coloração, pequenas explosões, sons, para chamar e prender a atenção dos alunos e que sejam de fácil visualização para a platéia, desde que haja segurança dos jovens. Eles também precisam ser atrativos para despertar o interesse dos mais indiferentes. Para isto, o grupo Trupe Quimiatividade dispõe de livros e apostilas que versam sobre experimentos e muitas vezes utilizam os recursos da internet.

Depois de o experimento ser selecionado, os conceitos envolvidos são estudados e assim desenvolve-se uma forma interativa de apresentar ao público, sempre associando esses conceitos a algo que esteja presente na jornada cotidiana dos alunos, para percebam que a Química está presente diariamente em nossas tarefas. Se possível, é associado também um fato que foi explorado na mídia. Os nomes dos experimentos são escolhidos de forma estratégica, sendo nomes curiosos e interessantes, fazendo com que desperte a atenção dos alunos.

A Difusão da Ciência em Forma de Programa de Auditório

As apresentações são realizadas nas escolas de Ensino Médio de Presidente Prudente e região. Também são realizadas apresentações em eventos de natureza científico-cultural, como exemplo a Semana da Química de Presidente Prudente realizada na FCT/UNESP, Semana do Meio Ambiente, Feira de Profissões, entre outros eventos.

Um palco ou um espaço escolhido pela escola, pelos organizadores do evento e pelo grupo é utilizado para realizar as apresentações. As reações, juntamente com o nome do experimento e os conceitos envolvidos, são projetadas em uma tela para a visualização dos alunos e outros espectadores da apresentação.

A utilização de experimentos demonstrativos pode ser realizada de duas formas distintas: ilustração ou construção de conceitos. No primeiro caso cabe ao educador apenas ilustrar um determinado conceito, validando a teoria já estudada. E no segundo caso (construção) o educador utiliza o experimento como meio de formação de conceitos sobre o assunto estudado, neste caso a teoria é que justifica o experimento.

Assim, para o show, o grupo Trupe Quimiatividade faz uso da metodologia da construção, dispõe da arte, realizando um espetáculo que apresenta os experimentos e a partir deles, num tom descontraído explora juntamente com os alunos os conceitos envolvidos.

Procedendo deste modo uma maior interação com os alunos acontece acerca de descobrir, quimicamente explicando, o que está por traz de cada experimento, o porquê coloca-se fogo em um tecido e este não queima ou porque ocorre uma mudança de cor em certa solução com a adição de outro reagente. Os experimentos além de demonstrar fatos que ocorrem no cotidiano dos alunos sem que eles percebam que é um fenômeno da Ciência Química, também servem de base para a formulação de um determinado conceito envolvido.

As apresentações possuem duração total de aproximadamente 1 hora, com a realização entre 10 e 13 experimentos, sendo que após cada experimento químico são explicados de forma simples os conceitos envolvidos, buscando relacioná-los com aspectos do dia-a-dia para que sejam facilmente entendidos. A forma como o experimento é apresentado ocorre de forma divertida e interativa, havendo a participação de voluntários da platéia, como se fosse um “show de calouros” em que um ou dois alunos do local da apresentação são convidados a auxiliar os integrantes do grupo na realização do experimento. A participação da platéia na realização do experimento depende do grau de periculosidade do ensaio.

Resultados

Atualmente a Trupe Quimiatividade conta com aproximadamente 30 (trinta) experimentos interativos de Química. Tais experimentos podem ser agrupados em diferentes eixos temáticos, relacionados com o conteúdo científico explorado por cada um deles e com o cotidiano. A Tabela 2 expõe os nomes dos experimentos desenvolvidos e realizados nas apresentações do grupo.

Tabela 2. Experimentos desenvolvidos e realizados no Show de Química Interativo.

Experimentos	
Água Inflamável	Fumaça Fantasma
Água Rebelde	Garrafa Azul
Arco-Íris Químico	Gelo Quente
Bexiga H	Jarra Misteriosa
Campo de Batalha	Natação Química
Campo Minado	Pôr do sol Químico

Chafariz de Espuma	% de Álcool na Gasolina
Chuva Ácida	Reação Relógio
Cloração da Água	Sangue do Diabo
Cortina de Fumaça	Tecido Anti-chamas
Doce Explosão	Teste do Bafômetro
Enchendo o saco	Teste do Mau Hálito
Encolhendo a lata	Tinta Invisível
Encolhendo o Isopor	Viscosidade Máxima
Escondendo a Água	Vulcão Químico
Fumaça a Jato	

Para o ano de 2010, as apresentações foram divididas em eixos temáticos: “A Química e o Fogo”, “A Química e o Meio Ambiente”, “Química na Cara, Química na Cabeça”, além do Show convencional “Experimentando a Química”.

A maior parte das apresentações realizadas teve como tema “A Química e o Fogo”. Neste Show, inicialmente, a importância da Química seja como disciplina escolar, desenvolvimento humano, melhoria da qualidade de vida e para o meio ambiente foi discutida com alunos. Após, conceitos históricos relacionados à descoberta do fogo são expostos e por fim os conceitos químicos sobre o fogo são explicados e discutidos, assim dá-se início a experimentação.

Tabela 3. Experimentos realizados no Show “A Química e o Fogo”.

“A Química e o Fogo”	
Água Inflamável	Bexiga H
Campo de Batalha	Cortina de Fumaça
Doce Explosão	Fumaça a Jato
Tecido Anti-chamas	Viscosidade Máxima
Vulcão Químico	

A utilização de experimentos com fogo proporciona aos alunos/espectadores certo vislumbre envolvido na execução dos mesmos, devido aos aspectos de cores, explosões, desprendimento de fumaça, entre outros. Por isso a escolha deste tema para as apresentações.

No ano de 2010, foram realizadas mais de 15 apresentações. Entre essas, as apresentações em escolas estão listadas na Tabela 4.

Tabela 4. Apresentações realizadas em escolas públicas no ano de 2010.

Escola	Cidade
E. E. Profa. Alice Maciel Sanches	Santo Anastácio
E. E. Prof. Osvaldo Ranazzi	Santo Anastácio
E. E. Profa. Maria José B. Castro Toledo	Pirapozinho
E. E. Lúcia Silva Assumpção	Pirapozinho
E. E. Olga Yasuko Yamashita	Pirapozinho
E. E. Deputado Felício Tarabay	Tarabai
E. E. de Parapuã	Parapuã
E. E. Profa. Maria Aparecida Queiroz Casari	Piquerobi
E. E. Profa. Mirella Pesce Desidere	Presidente Prudente
E. E. de Narandiba	Narandiba
E. E. Urubupunga	Ilha Solteira
E.E Prof. Joel Aguiar	Pacaembu

Muitos dos mais de 3000 alunos que participaram das apresentações da Trupe Quimiatividade não têm a oportunidade de participar de aulas experimentais. A realização dos experimentos no show tem contribuído para o conhecimento da Ciência Química de forma prática aos alunos, embora esta demonstração de experimentos não tenha a mesma finalidade pedagógica das atividades realizadas em laboratório, nas quais ocorre uma participação mais efetiva dos alunos, esse tipo de atividade é uma alternativa para a falta de laboratórios nas escolas.

Para atrair ainda mais a atenção dos alunos e participantes as apresentação são realizadas de forma lúdica e interativa, as perguntas realizadas pelos integrantes do grupo são de forma curiosa e com um tom descontraído, deixando os alunos à vontade para que assim pudessem colaborar e participar ainda mais da apresentação. Outra estratégia foi requerer ajuda dos alunos que estavam assistindo a apresentação na realização dos experimentos, sempre tomando cuidado com a segurança de todos.

Um aspecto relevante observado durante as apresentações é que conforme os experimentos são realizados e os conceitos apresentados e discutidos de forma relacionada com o cotidiano, os alunos começaram a se interessar e interagir, fazendo perguntas e esclarecendo dúvidas que possuíam.

Considerando as ações dos alunos podemos sinalizar contribuições significativas para estes no que diz respeito à motivação para discutir e entender os conceitos abordados em cada experimento.

Também, a participação de acadêmicos do curso de Química na elaboração, criação e execução das apresentações proporciona a oportunidade de atuarem como educadores, pesquisando e desenvolvendo novas metodologias para o Ensino de Química. O projeto realizado ofereceu uma oportunidade ímpar de treinamento aos bolsistas participantes, especialmente por serem alunos do curso de Licenciatura em Química, ao possibilitar: contato com situações de ensino-aprendizagem envolvendo os diferentes níveis do sistema de ensino e, preparo e adequação de experimentos integrados a projetos de ensino.

As apresentações em eventos de natureza científico-cultural são relatadas abaixo.

Tabela 5. Apresentações em Eventos Científico-Culturais.

Evento	Cidade
Semana dos Calouros FCT/UNESP	Presidente Prudente
III Semana da Química de Presidente Prudente	Presidente Prudente
Semana do Meio ambiente	Presidente Prudente
Curso Ciências da Natureza em Debate I	Presidente Venceslau
Feira de Profissões do Curso Pré-vestibular Ideal	Presidente Prudente

A participação da Trupe Quimiatividade em eventos científico-culturais é de extrema importância, já que divulgar ciência é levar conhecimento produzido dentro da universidade por uma comunidade especializada para o público geral. Esta atividade proporciona aos espectadores a possibilidade de conhecer e se aproximar do mundo científico e da Química, rompendo conceitos pré-formulados e desmistificando assuntos. A importância da Química nestes eventos é sempre ressaltada, também, exemplos são retratados a fim de aproximar a ciência da vida cotidiana do espectador.

Considerações Finais

As atividades realizadas pelo grupo Trupe Quimiatividade demonstram ser de uma grande relevância, pois desempenham eficientemente bem o papel de divulgação da ciência. O Show da Química funciona como uma maneira informal e muito prazerosa de divulgação da Química, pois estimula a percepção e a memória áudio-visual facilitando desta forma a aprendizagem e despertando o interesse dos alunos/espectadores.

Este fato é evidenciado pela procura do grupo por parte das escolas públicas de Ensino Médio e para participação em eventos científico-culturais. O grupo também atua como uma forma de suprir uma deficiência da existência de laboratórios nestas referidas escolas.

Após o término das apresentações, se observa que há uma aceitação muito grande do

projeto por parte dos alunos do ensino médio e fundamental, professores, diretores, coordenadores e dos espectadores, e que estes passaram a ver a Química de forma diferente e com mais entusiasmo.

O Show de Química Interativo, ainda, serve como motivador do interesse dos alunos por ciências e tecnologias, desperta o interesse dos mesmos com relação à Ciência Química, cogitando a possibilidade de pensar em Química como uma futura carreira profissional, além de divulgar o curso de Licenciatura em Química da UNESP de Presidente Prudente como também o de outras unidades.

REFERÊNCIAS

- ARROIO, A.; HONÓRIO, K. M.; WEBER, K. C.; MELLO, P. H.; GAMBARDELLA, M. T. P.; SILVA, A. B. F. **O show da Química**: motivando o interesse científico. *Química nova*, v. 29, n. 1, p. 173-178, 2006.
- FERRAREZI, J. G.; FERRAREZI, A. D. M.; DRAGUNSKI, D. C.; SANTOS, A. C. C.; ZIMMERMANN, A. **Show da Química**: ensinando de forma divertida e interativa. *In: 29ª Reunião Anual da SBQ*, 2007.
- FRANCISCO, C. A.; ABREU, L. N.; QUEIROZ, S. L. **Divulgação científica e ensino de Química**: investigando relações possíveis a partir das propostas apresentadas nas RASBQs. *In: 31ª Reunião Anual da SBQ*, 2008.
- FRANCISCO, C. A.; QUEIROZ, S. L. **Investigação sobre os trabalhos apresentados nas RASBQs que relacionam a divulgação científica à educação em Química**. *In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*, 2008.
- LINS, F. F. T.; MENEZES, J. E. S. A.; BARBOSA, F. G.; FEITOSA, M. E. A.; BRAGA, F. W. M.; FILHO, J. B. A.; MOTA, M. A. S.; SILVA, P. S.; NETO, P. S. F.; FILHO, R. N. O.; MOURA, R. S. **Química em cena**: divulgando a química através da arte-educação. *In: 4º Simpósio Brasileiro de Educação em Química*, 2006.
- SILVA, F. F. **Experimentos Demonstrativos no Ensino de Química**: Uma visão Geral. *In: I Congresso Norte Nordeste de Química*, 2007.
- SILVA, H. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. **O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de Física**. *Revista Eletronica Enseñanza de las Ciencias*, v. 4, n. 3, 2005.
- TERRAZAN, E. A.; GABANA, M. **Um estudo sobre o uso de atividade didática com texto de divulgação científica em aulas de Física**. *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2003.

A Compreensão Leitora: Uma Experiência por Meio do Ensino das Estratégias de Leitura

Marcela Coladello, Mestranda em Educação, FCT - Unesp-P. Prudente

Tatiane Portela Vinhal, Mestranda em Educação, FCT - Unesp-P. Prudente

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, FCT-Unesp- P. Prudente

Resumo:

O ensino da leitura tem sido muito discutido, pois durante anos ela foi entendida como decodificação dos signos, porém hoje o que se almeja é que os leitores compreendam o texto, em suas diversas linguagens. Este artigo pretende discutir os mecanismos para se alcançar a compreensão. Para isso, utilizamos as estratégias de leitura, uma metodologia norte-americana, ensinada às crianças de 8 a 12 anos de idade, no *Projeto Estratégias de Leitura*, no ano de 2010, na FCT-Unesp, campus Presidente Prudente. O objetivo, além de ensinar tais estratégias, foi também verificar de que maneira elas contribuem para a melhora do entendimento do texto. Para isso, trouxemos neste trabalho o relato do ensino de duas estratégias: visualização e inferência. Desta forma podemos constatar o modo como foram ensinadas e apreendidas as estratégias e, por fim, como auxiliam na compreensão e no aumento do interesse pela leitura.

Palavras-chave: leitura; compreensão; estratégias de leitura

Introdução

O presente trabalho trata do *Projeto Estratégias de Leitura*, realizado em 2010, no Cellij – Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”, FCT-Unesp, Campus Presidente Prudente. O projeto, aberto à comunidade, foi organizado em oficinas de leitura com duração de 1h30, ministradas por alunas da graduação em Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação, nos períodos da manhã e tarde, uma vez por semana. Seu principal objetivo era ensinar às crianças de 8 a 12 anos as estratégias de compreensão leitora, para que, por meio dessa metodologia norte-americana os leitores em formação pudessem usar tais ferramentas e assim desenvolver um pensamento consciente sobre os processos que utilizam para compreender os textos que leem.

Dessa forma, a leitura não é concebida somente como decodificação dos signos e sim, como uma busca de sentidos do que se lê pelas letras, palavras e frases. Nesse contexto, o

leitor estabelece uma relação de interação com o texto, pois é ele que atribui sentido ao escrito. Assim,

ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, (...) significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.
(FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Com isso, o conceito de leitura se aproxima de entendimento ou de compreensão, que segundo Smith (1989, p. 21), “é a base da leitura e do aprendizado desta”.

Para tratar da relação entre leitura, compreensão e estratégias de leitura, alguns conceitos são necessários, como: letramento, que trata da apropriação da leitura e escrita (SOARES, 2006); letramento ativo, em que “as crianças conversam entre si, dialogam com o texto” (GIROTTI; JUNQUEIRA, 2010, p. 47-48); metacognição, que é a percepção que o leitor tem de que sua leitura esteja sendo entendida, ou seja, ele pensa sobre o seu próprio ato de ler e as ferramentas que o auxiliam na compreensão (PRESSLEY, 2002); é por meio dessa última definição que se chega às estratégias de leitura, pois conforme Pressley (2002, p. 292, tradução nossa), “bons leitores preveem, construindo imagens representando as idéias encontradas no texto e sumarizando o que eles leram”.

Porém, antes de nos aprofundarmos nessas questões, discutiremos o ensino da leitura, já que esse projeto trata de ensinar a leitura de uma maneira pouco usual nas escolas. Assim, explicitamos também uma das preocupações do projeto: a de verificar como a aprendizagem das estratégias de compreensão leitora contribui para o entendimento dos diversos gêneros textuais.

Cabe ressaltar que todas as atividades foram registradas em três formatações, levando em consideração os atores participantes da pesquisa: filmagens em formato DVD/digital; a observação de uma aluna da equipe e os escritos das crianças participantes. Dessa maneira, buscou-se compreender a realidade, de tal forma que se pudesse abranger as relações existentes entre os sujeitos no processo colaborativo da compreensão.

O Ensino da Leitura

O ensino da leitura tem sido muito debatido e questionado, pois o que se tem visto é que o conceito de leitura, os objetivos do seu ensino na escola e os que o leitor tem diante da própria leitura não estão muito bem definidos. Segundo Colomer e Camps (2002, p.

59), “a concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se necessariamente na posição de seu ensino”, logo, isso também influenciará nas suas atividades de leitura.

De acordo com a aprendizagem tradicional da leitura e escrita, cabe ao aluno no momento da leitura decodificar os signos e oralizá-los. Há, segundo Colomer, três pressupostos que definem o que é língua escrita, o que é ler e o que é ensinar a leitura, diante dos quais ela:

1. *Acredita que a relação entre língua oral e a língua escrita é a de uma simples tradução dos signos gráficos aos signos orais.*
2. *Entende a leitura como um processo centrado no texto, do qual o leitor deve extrair o significado através de um sistema de oralização de suas unidades lingüísticas, para atribuir-lhes posteriormente o significado que se vai construindo por um processo ascendente.*
3. *Parte de uma teoria que concebe a aprendizagem como a recepção passiva do saber do professor por parte do aluno. (COLOMER, 2002, p. 59)*

A partir dos anos 80, com a democratização das escolas, esse conceito de leitura é questionado e modificado, já que “*saber-decifrar* não podia confundir-se com *saber-ler*” (FOUCAMBERT, 1994, p. 4). Assim, alfabetização e letramento mostram-se conceitos distintos, já que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2006, p. 30).

A autora acrescenta que aprender a ler e escrever é diferente de apropriar-se da leitura e da escrita, pois “*aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a ‘própria’ escrita, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (IDEM, p. 39, grifo da autora). Consoante a explicitação de Soares (2006), vê-se que o letramento envolve a aprendizagem de habilidades que permitem ao sujeito participar ativamente das práticas sociais. Dessa forma, um letrado apropria-se da “sua” palavra, tem a sua voz e não repete a fala de outrem.

Isso se deve à consideração de que a leitura envolve muito mais do que decodificação, requer compreensão e construção de conhecimentos para validar a ação do sujeito leitor. Toda leitura é essencialmente um ato de compreensão. Como elemento dessa afirmação toma-se como centrais duas questões: a leitura tem por finalidade a compre-

ensão e essa se dá por um processo interativo e, por isso, dialógico. Ou seja, os leitores se engajam em um constante diálogo interno com o texto. Concomitantemente, leitor e autor buscam o entendimento em uma relação mediada pela palavra. Assim, a compreensão é a razão da leitura, seja compreender as palavras do autor, seja no diálogo com a experiência de mundo.

A partir de um conceito mais rigoroso de leitura considera-se que, para tornar-se leitor, deve-se desenvolver a capacidade de, cada vez mais, fazer uso da leitura e da escrita, da qual o sujeito apropria-se e envolve-se efetivamente em práticas sociais. É a “compreensão é vista como um processo muito mais complexo envolvendo conhecimento, experiência, pensamento e ensino.” (Harvey e Goudvis, 2007, p.99). Para Antônio Marcushi (2004),

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; exige habilidade e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. (Ibid., p. 31).

Colocado esse conjunto de questões, o objeto de estudo proposto vai sendo construído. Alguns indícios observados na relação entre leitura e escola tornam-se necessários para refletir sobre esse processo de aquisição de significados do leitor a partir de um conceito mais rigoroso da leitura. Para isso, é fundamental desenvolver práticas que permitam aos alunos o engajamento em um processo colaborativo e consciente.

Por essa razão, defende-se aqui uma educação leitora pautada nos atos da leitura que possam desvelar a realidade, rompam com os discursos arbitrários, que permitam o diálogo e, principalmente, norteiem a mudança. Tudo isso passa pela questão da leitura e da escola, porque, optar por essa transformação significa posicionar-se diante da necessidade da inserção no mundo da leitura.

É nesse sentido que se propõe o letramento como um momento de prazer e diversão na sala de aula, pois “letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem” (SOARES, 2006, p. 42). É nesse ambiente que mistura alegria com conhecimento que também acontece o letramento ativo.

Conforme Girotto e Souza (2010, p.47, apud Hampton e Resnick, 2009); Harvey e Goudvis (2008); Fischer, Frey e Lapp (2008), o letramento ativo é baseado em “ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar”. Quando o ensino da compreensão se orienta em suas estruturas é mais eficiente pois, segundo essas autoras, os educandos se sentem mais estimulados e interessados, já que suas ideias têm valor ao longo da aprendizagem. A forma de valorização é o diálogo que estabelecem com o texto, assim “deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 48).

É na conscientização e no pensar sobre o ato de ler que se tem a metacognição, a qual se refere ao fato de buscar-se como se aprende, como se chega ao conhecimento: envolve uma reflexão sobre os processos que fazem parte das atividades de cognição. Dessa forma, saber como se dá o conhecimento de mundo, conhecer os processos de formação dos conceitos, como se realizam abstrações e generalizações, como se processam as transferências de conhecimentos ou ainda como se chega à solução dos problemas são atividades específicas de metacognição.

Esse estudo investiga como se dá a compreensão durante a leitura e como ela pode ser desenvolvida. Para isso, o leitor lança mão de estratégias. Pressley (2002) afirma que além de serem ensinadas, as estratégias devem ser praticadas por um longo prazo e serem objeto de reflexão. Logo, deve-se ensinar não só a ler, mas compreender. De acordo com esse teórico, para realizar uma boa leitura o leitor deve conhecer os objetivos da mesma. Quando tem conhecimento dos objetivos, o leitor direcionará a leitura para a busca deles. Primeiramente, ele percorrerá todo o texto prevendo a leitura, observando o tamanho do texto e onde ele poderá encontrar as informações que necessita para responder seus objetivos, ou seja, essa primeira leitura é seletiva. Assim, a metacognição se inicia através da pré-leitura que pode resultar na formulação de hipóteses que culminam no entendimento do texto.

Enfim, metacognição é a percepção consciente de uma “conversa” do leitor com o texto. Leitores experientes ouvem a uma voz interior enquanto leem e a registram para entender melhor o que estão lendo. Isso significa que, no momento da leitura, os leitores usam o seu conhecimento prévio como grande motivador para o ato de ler.

A leitura é uma conversa. Os lunáticos respondem a diálogos imaginários que ouvem ecoar em algum lugar de suas mentes; os leitores respondem a um diálogo similar provocado silenciosamente por palavras escritas numa página. Em geral a resposta do leitor não é registrada, mas em

muitos momentos ele sentirá a necessidade de pegar um lápis e escrever as respostas nas margens de um texto. Esse comentário, essa glosa, essa sombra que às vezes acompanha nossos livros favoritos, estende e transporta o texto para o interior de um outro tempo e de uma outra experiência; empresta realidade à ilusão de que um livro fala a nós (seus leitores) e nos faz viver. (MANGUEL, 2005, p.10)

Para essa conversa, o leitor inicia a leitura do texto ativando seu conhecimento prévio, o que o fará engajar-se com as ideias do texto. É dessa forma que se começa a formação de bons leitores, que quando leem o texto o fazem do início ao fim, e de maneira seletiva, voltam nas partes que consideram mais importantes e também nas que não entenderam. A busca pelo significado do texto envolve anotações, reflexões, elaboração de hipóteses baseadas no conhecimento anterior e que são avaliadas e atualizadas, conforme o leitor prossegue e entende as mensagens do texto. Essa forma de interação com o texto é que permite a leitura com finalidade de estudo de diferentes textos científicos. As estratégias são usadas e desenvolvidas durante a leitura e deveriam ser ensinadas na sala de aula, mediante as explicações das modelagens feitas pelos professores.

Como nosso projeto trata do ensino das estratégias de leitura, debruçaremos a seguir à explicação das estratégias e à explicitação das oficinas ministradas.

As Estratégias de Leitura e o Seu Ensino

Para Harvey e Goudvis (2007), ler envolve tanto decodificar quanto a criação de significados. Assim, é importante que as crianças comecem a refletir sobre o que envolve essa “criação” e como a fazem. Vimos que isso se refere aos estudos sobre metacognição e como Pressley (2002) afirma, bons leitores usam estratégias para compreender um texto ou uma imagem.

As estratégias são elencadas em: *conhecimento prévio*, considerada a estratégia guarda-chuva, pois ela é o ponto de partida para todas as outras, já que a nossa experiência é o que trazemos, o que interfere e contribui para a nossa compreensão; *conexão*, que se subdivide em conexão texto-leitor (quando o leitor conecta um fato de sua vida com o texto), conexão texto-texto (ao ler um texto podemos nos lembrar e conectá-lo a outro), conexão texto-mundo (as notícias e fatos do mundo se relacionam à leitura); *inferência*, o texto deixa pistas para que o leitor chegue a uma conclusão, assim, ele lê o que está entrelinhas, tenta “adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc (...)”, in-

dicando que quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76); *visualização*, ao ler um texto podemos criar imagens mentais sobre ele; *sumarização* é selecionar o que é importante do que é interessante; *síntese*, ao resumir, além de eleger o que é mais importante, o leitor relaciona “a informação com o próprio pensar” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

Ao longo do ano de 2010, dedicamo-nos a conhecer essas estratégias e elaborar atividades a fim de que as crianças pensassem sobre as ferramentas que utilizam durante a leitura, tais como apresentar algumas que poderiam não conhecer ou serem menos utilizadas por elas. Para isso, baseamo-nos principalmente no livro *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement* (Goudvis; Harvey, 2007). Para a realização das aulas foram utilizados vários recursos como cartazes-âncora, filmes, propagandas, quadrinhos, tirinhas, pois, além de utilizar as estratégias em vários suportes e textos, evidenciávamos às crianças que a leitura está em toda a parte e, em muitas situações, independe da presença do código escrito. Dessa forma, tentamos abarcar a diversidade de gêneros, pois “as crianças obtêm bons resultados em leitura e compreensão quando escolhem livros que podem e querem ler” (HARVEY, GOUDVIS, 2008 apud GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 59).

Como já mencionamos, estudamos todas as estratégias com os educandos participantes do curso. Neste artigo nos ateremos ao relato da prática das estratégias de compreensão leitora, referindo-nos especificamente a duas mini-aulas cujo foco foi o ensino da Visualização e da Inferência, estratégias descritas respectivamente como uma atividade de modelagem e uma atividade-resposta dos alunos. Cabe ressaltar, que a prática guiada se constitui como elemento central no ensino de cada estratégia, pois ela evidencia os recursos que o professor utiliza para interpretar o texto e centra-se em comunicá-los aos alunos até que eles estejam atentos à importância do seu uso para a compreensão.

A Experiência com o Ensino das Estratégias de Leitura

É certo que, quando o leitor está diante do texto, há um turbilhão de informações em sua cabeça que pode levá-lo a muitas confusões. Para isso é preciso que ele construa um repertório de estratégias que lhe permita “consertar” os problemas do não-entendimento e passe a compreender o que está lendo, monitorando essa grande mudança. Somente a experiência leitora com uma diversidade de textos proporcionará à criança esse pertencimento ao mundo da leitura.

Para a prática guiada da estratégia de visualização, utilizamos do recurso do cartaz-âncora, intitulado *Visualizar*. Nesse cartaz, desenhamos uma criança lendo e o seu pen-

samento com uma imagem e escrevemos: “Eu vejo o que eu leio... Eu sinto o que eu leio... É como um filme em minha mente” e com maior destaque: “Eu crio imagens em minha mente quando eu leio”.

“A visualização traz alegria à leitura. Quando visualizamos, criamos imagens em nossa mente que pertencem a nós e a mais ninguém.” (Harvey and Goudvis, 2000). Com esse recurso, as crianças são capazes de entender claramente o que é a estratégia de visualização, sendo a modelagem o próximo passo, momento em que o professor explicita como fazê-la.

Realizamos a modelagem com a contextualização da obra e a leitura de um trecho do livro “A ilha de Nim”, escrito por Wendy Orr (2008). Para essa atividade as crianças são encorajadas a visualizar e construir as imagens mentais, como se fosse a cena de um filme. Evidenciamos que para isso, o trecho selecionado deve ser rico em passagens descritas, assim, as crianças ficam atentas aos detalhes importantes para entenderem.

Iniciamos a leitura solicitando aos participantes do curso que fechassem os olhos. Utilizamos alguns efeitos sonoros que faziam alusão ao som do mar.

Agora Selkie estava se aproximando da praia para cumprimentá-los, mas Nim gritou: - Nos já estamos indo! – e mergulhou nas rochas. Selkie se virou e rapidamente se arremessou por baixo. Nim se agarrou firme a ela, até se sentir metade leoa-marinha e metade menina, como se fizesse parte do oceano.” (Orr, 2008, p.6)

Na sequência, discutimos com os alunos sobre o que eles sentiram no momento da leitura e solicitamos que preenchessem um gráfico organizador, estruturado da seguinte forma: eu vejo, eu imagino, eu escuto, eu posso sentir, eu cheiro, eu posso saborear. Ao preencher o gráfico, as crianças releam o trecho selecionado e conseguiram, de certa forma, saborear o texto. E ainda, ficaram interessadas em ler o resto do livro.

Tal proposta de trabalho, do ensino da leitura mediante a mobilização de estratégias de metacognição, proporcionou aos alunos um enriquecimento cultural ao promover a cultura do pensar, dado que, quando lemos mobilizamos toda a nossa experiência intelectual, social e cultural circunscritos em nossas referências sobre o mundo que nos cerca. Quando as crianças são postas nessas condições de leitura e compreensão, ampliam o horizonte do entendimento do mundo e melhoram a qualidade de suas questões enquanto leem.

No que se refere ao engajamento dos alunos é impressionante o interesse e entendimento sobre a estratégia de Visualização. Os alunos foram “conquistados” por essa ferramenta

e passaram a participar melhor das leituras realizadas em sala de aula. Pela facilidade de entendimento, os alunos conseguiram criar imagens mentais expressando a possibilidade sensorial da leitura.

Outras experiências são possíveis com a leitura. Kleiman (2004) é emblemática ao afirmar que sem a compreensão não há leitura, e sem a inferência não há compreensão. Da mesma forma que conseguimos explorar as sensações ao visualizar o que lemos, é imperativo fazer inferências para compreender profundamente um texto.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande idéia etc. Se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que lêem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.76).

Tratando-se de uma atividade complexa, procuramos a melhor forma de ensinarmos às crianças como inferirem o que estão lendo. Ou seja, combinarem o seu conhecimento prévio com as dicas do texto para inferir. A estratégia estudada se caracterizou basicamente pelo envolvimento do leitor no pensamento dedutivo, desenvolvendo sua capacidade de interpretação dos textos, pois quando inferimos, podemos estabelecer uma conclusão lógica, uma hipótese que não está explícita no texto, está “nas entrelinhas”, no não dito.

Pode-se dizer que inferimos quando irá chover, em face dos indícios de chuva como nuvens carregadas, já que, a partir da combinação da nossa experiência, sabemos disso pois já vivenciamos um dia de chuva. Mas, a chuva está implícita aos vestígios. Da mesma maneira que podemos prever a chuva, podemos também prever o que irá acontecer nas histórias. Daí decorre a falta de surpresa por parte de alguns leitores ao ler um gênero que não rompe com suas expectativas.

Pensando nessa relação com a vida cotidiana é que propusemos, como uma primeira aproximação a esse modo de pensar, uma atividade denominada *Inferindo Imagens*. Esse exercício consistiu em apresentar às crianças cenas e imagens com objetivo de ativar o seu conhecimento prévio e inferir o significado da imagem. Como exemplificação escolhíamos algumas imagens e questionávamos as crianças quanto ao seu significado.

Assim, passamos para a imagem que mostrava uma nadadeira dorsal em meio às águas do mar. Antes de levantarmos alguma questão, as crianças disseram que tinha um tubarão naquele mar. Então perguntamos como elas sabiam aquilo, uma delas disse que não sabia responder; outro aluno fez a seguinte explicação: “Eu sei. Porque todo tubarão tem essa ‘barbatana’”. A atividade teve continuidade com mais três figuras que seguiam o mesmo objetivo: o de fazer com que eles deduzissem de acordo com seus conhecimentos prévios e as dicas da própria imagem. Em seguida, levantamos o fato de que adivinhamos, pois já sabíamos ou conhecíamos algo sobre a imagem, por exemplo: já vimos a nadadeira de um tubarão em um filme, já passamos por dias em que o céu estava escuro e então choveu.

Essa atividade proporcionou aos educandos o engajamento com o pensamento inferencial, ademais, promoveu a conscientização dos conhecimentos que elas possuíam previamente, já que, só a partir desse processo poderiam entender de forma significativa a imagem. Pensando de maneira corriqueira, afirmamos com toda certeza que, individualmente, uma criança que nunca viu a imagem de uma barbatana de um tubarão, não poderia inferir que o mar está perigoso, porque tem um tubarão. Para as crianças analisadas parecia bastante óbvio, por afirmarem: “Ué, é um tubarão!”, no entanto, percebe-se que a tomada de consciência desse processo e do pensamento, que passa pelo estágio do “porque eu sei disso”, parece, ainda, uma surpresa.

Conclusão

Ao longo desse projeto vimos que o ensino das estratégias contribui efetivamente para a melhora da compreensão leitora das crianças, porém, ficou clara a importância de alguns conceitos cruciais envolvidos nessa metodologia, tais como, letramento, letramento ativo e metacognição. Assim, espera-se que o educador ao trabalhar com essas estratégias tenha um conhecimento sobre eles, já que, permitem ampliar o entendimento sobre leitura que extrapola a decodificação para a compreensão, para o entendimento do texto. O ato de ler, concebido dessa forma, coloca o leitor em destaque, uma vez que ele é o produtor do sentido que resulta do seu diálogo com o autor. Assim, ler resulta da interação entre autor-texto-leitor.

A leitura é “sinônimo de atribuição de sentido” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 46), por isso, o que propusemos ao longo do ano de 2010, no projeto *Estratégias de Leitura*, foi a promoção do conhecimento dos recursos que os leitores utilizam para interpretar, as quais, passam despercebidas. O que pretendemos durante o curso foi proporcionar situações em que o processo de leitura fosse “um instrumento para aprender estratégias de leitura, a

fim de aprender a ler” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 46), com o intuito de formar bons leitores que utilizassem essas estratégias (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Para relatar essa experiência positiva que tivemos no ensino das estratégias optamos por descrever as atividades com duas delas: visualização e inferência.

A modelagem proporcionou o conhecimento dessas ferramentas a partir da experiência de mundo dos alunos, ou seja, partiu da estratégia guarda-chuva, o conhecimento prévio. Logo, o ensino dessas estratégias e das demais foi construído a partir da interação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, as monitoras e as crianças. Primeiramente a monitora relatou os recursos que utilizou para visualizar ou no que se baseou a sua inferência e os resultados que obteve por meio disso, em seguida as crianças foram convidadas a fazer o mesmo e depois, compartilharam as suas experiências durante a leitura. Ao compartilharem seus pensamentos, elas começaram a pensar nas pistas e nas imagens visuais que um texto, uma imagem ou um som podem provocar e assim tornaram-se capazes não só de compreendê-los, como também de argumentar sobre sua interpretação.

Diante dessa experiência enfatizamos a importância do ensino das estratégias para a formação de um leitor autônomo e ativo, pois elas “são meios para um fim e não um fim em si mesmo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FOUCAMBERT, Jean. As abordagens mediáticas. In: _____. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROTTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA; D. B. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers. 2007.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura**: teoria e prática 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MANGUEL, Alberto **Uma história da leitura**: um ano de leituras prazerosas São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MARCUSHI, Luiz Antônio Compreensão textual como trabalho criativo In: CEC-CANTINI, João Luiz C. Tápias; PEREIRA, Rony Farto; JUNIOR, Juvenal Zanchetta; (org.) **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004

ORR, Wendy **A ilha de Nim** São Paulo: Brinque-book, 2008

PRESSLEY, M. Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. **What Research Has to Say About Reading Instruction**. USA: International Reading Association. 2002. p. 291-309.

SMITH, Frank. Conhecimento e compreensão. In: _____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2006.

Leitura, Letramento Literário e Produção de Textos: As Vias do Processo de Ensino-Aprendizagem

MARTINS, Kelly Cristina Costa. (Mestre em Educação pela FCT/UNESP)

ARAÚJO, Mayara dos Santos. (Mestranda do PPGE FCT/UNESP)

COELHO, Sônia Maria. (Profa. Dra. FCT/UNESP - orientadora)

SOUZA, Renata Junqueira (Profa. Dra. FCT/UNESP)

FCT/UNESP Presidente Prudente.

Resumo:

Nos dias atuais há constante preocupação por parte de pesquisadores, professores e escolas, no que diz respeito às práticas de leitura. Partindo dessa premissa o Grupo de Estudos e Pesquisa CELLIJ (Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT – UNESP, realizou durante o ano de 2010 uma ação intitulada Letramento Literário, em que foram atendidas, uma vez por semana, crianças de nove a onze anos das escolas públicas e particulares, no horário inverso ao da escola. O suporte teórico para esses atendimentos foram feitos quinzenalmente com estudos e discussão de textos. Desse modo nossa prática foi subsidiada por pesquisadores como: Magda Soares, Luiz Percival Leme Britto, Regina Zilberman, Rildo Cosson entre outros. Nosso objetivo foi oferecer à criança uma experiência leitora e incentivá-la à produção textual. As atividades que desenvolvemos tinham como intuito o enriquecimento intelectual, lingüístico e cultural. Os resultados alcançados foram o aprimoramento no processo de ensino aprendizagem das práticas sociais da língua escrita e a desenvoltura na produção textual.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Produção de textos e Letramento Literário.

Introdução

A formação de leitores é uma das grandes preocupações para a educação no Brasil, prova disso são os incentivos gerados pelo Governo Federal, como o Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), cuja intenção é “transformar a qualidade da capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro”.

Uma provável causa de toda essa preocupação vem do fato de que a leitura é de extrema importância no desenvolvimento intelectual de uma pessoa. Segundo Vera Teixeira de Aguiar (2006) a leitura é um processo subjetivo em que o leitor decifra o código lingüístico e a “partir daí, a atividade pode se socializar, quando o leitor traz para o seu mundo os significados percebidos e coletiviza a leitura no debate com o grupo e na criação de outras formas expressivas”. (p. 260)

Para esboçarmos o fundamento teórico utilizado em nossa proposta de trabalho e, ainda, apresentar um pouco de como foram feitos os atendimentos às crianças dividimos este artigo em três partes.

Na primeira trazemos a discussão sobre o termo letramento, tomando por base as referências de Magda Soares e Luiz Percival Leme Britto. Na segunda parte, vamos discutir a importância do trabalho com a leitura, especificamente com a literatura em sala de aula. Na terceira apresentamos questões referentes à produção de textos como via de enriquecimento cultural e lingüístico. Finalizando apresentaremos o projeto letramento literário ocorrido no CELLIJ (Centro de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho as Silva”), da Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP – campus de Presidente Prudente-SP.

Capítulo I

O objetivo deste capítulo é apresentar a fundamentação teórica que embasou nosso trabalho prático de atendimento às crianças. Assim, o dividimos em três subitens.

No primeiro apresentaremos os conceitos, as aproximações e as divergências entre a alfabetização, letramento; no segundo discutiremos o conceito de letramento literário e suas implicações no processo de aprendizagem e no terceiro apontamos a inter-relação entre leitura, escrita e produção de textos.

1.1 Alfabetização e Letramento: Alguns Esclarecimentos

Nos dias atuais percebemos que o trabalho com leitura tem se tornado uma preocupação para os professores de uma forma geral e se transformado em alvo de várias discussões nos meios acadêmicos.

No campo da leitura encontramos ainda várias discussões em torno do termo alfabetização e letramento. Essa temática é marcada por muitos desencontros no que diz respeito à significação destes conceitos.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código que relaciona fonemas e grafemas. Nossa sociedade era constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita. A simples consciência fonológica, que permitia aos sujeitos associar sons e letras, era aparentemente suficiente para diferenciar o alfabetizado do não alfabetizado.

Depois que as escolas foram abertas para a grande massa populacional e da consolidação do sistema capitalista que trouxe com ele a globalização, surgiram maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que esse novo mundo exerce sobre as pessoas que desenhar letras ou decifrar o código de escrita já não é suficiente.

Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização conforme propôs Soares (1998).

Muitos confundem letramento e alfabetização, ou simplesmente os entendem como a mesma coisa. Entendemos letramento basicamente como o uso social da leitura e da escrita, como prática de leitura. Portanto, é insuficiente o conceito de estar alfabetizado, codificando e decodificando signos, se não se vive a leitura e a escrita como prática cotidiana. Como nos afirma Soares (1998), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, já que o sujeito pode ser letrado e não ser alfabetizado.

O termo letramento foi introduzido muito recentemente na língua portuguesa, é a partir dos anos oitenta que esta palavra torna-se mais freqüente nos discursos escritos e falados dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas.

Segundo Soares (1998) a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa Literacy “condição de ser letrado”, ou literate, que é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita.

Assim, letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (Soares, 1998)

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-

-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Já alfabetizar, segundo Soares (2003) é levar ao alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades para ler e escrever. O primeiro passo para que ocorra a alfabetização é fazer com que o analfabeto compreenda que o nosso sistema de escrita é alfabético, é composto por letras que, somadas, constituem-se palavras.

É necessário também, que a criança e/ou adulto compreendam que a língua escrita não é mera representação da língua falada, pois de acordo com Soares (2003), o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente.

Assim, entende-se por alfabetizado o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, que adquiriu a “tecnologia” da leitura e da escrita, o que possibilita a este codificar e decodificar em língua escrita.

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio –

Como processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo,

da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almoço, de caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2003, p.91)

De acordo com Soares (2003), alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. Já que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, como também pode ocorrer o inverso – ser letrado, mas não ser alfabetizado.

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita carta para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já e de certa forma, letrada. (SOARES, 2003 .p. 93)

Esclarecido e definido o que caracteriza as terminologias alfabetização e letramento, vamos apresentar a que conceitos aderimos neste texto para letramento literário e que embasaram nosso trabalho.

1.2 Literatura e Letramento Literário: A Construção de um Processo

A escola é uma das instâncias sociais responsáveis por levar aqueles que delas fazem parte ao contato com os bens culturais pré-estabelecidos ao longo do tempo.

Entretanto essa instituição por vezes não tem se dado conta de que as novas demandas sociais estão fazendo implicar no processo de ensino-aprendizagem uma nova postura frente, principalmente no caso da leitura e da escrita, de uma visão metodológica que leve o aluno a adentrar o mundo social da linguagem escrita.

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p.12)

O Letramento Literário segue essa linha em que a Literatura passa de obra sacralizada para algo em movimento e em constante transformação. Para Cosson (2006), é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.

Na escola, a leitura literária tem a função de ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Nesse sentido faz-se necessário não só propiciar diversidade textual dentro da sala de aula, uma nova postura por parte dos professores ao trabalhar com a leitura e com a escrita.

Segundo Cosson (2006), a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa, e a palavra feita matéria na poesia, são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos.

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidente-

mente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental.

Sendo assim, não podemos simplesmente incluí-lo na programação cotidiana, mas dar-lhe o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado as características dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo do texto, que não pode prescindir de atividades que desenvolvam adequadas estratégias de abordagem e processamento do texto literário. (RANGEL, 2003).

Mostrar-lhes que a leitura e a escrita não estão restritas à sala de aula e sim em todo seu cotidiano, colocando-as em contato com diferentes gêneros literários. Sempre respeitando as preferências delas, nunca trabalhando com materiais alheios às suas vidas cotidianas e respeitando o suporte original do texto.

1.3 Leitura, Escrita e Produção de Textos: A Formação do Aluno Leitor e Escritor

Podemos dizer que saber ler e escrever em uma sociedade totalmente gráfica possibilita condições de melhor desenvolvimento e algumas facilidades, mas, não assume total responsabilidade de garantia de sucesso no meio em que vivemos.

Pesquisas recentes apontadas pelos resultados do Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) vêm nos mostrando dados que contrariam os discursos correntes sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros. Segundo Abreu (2004), 67% dos entrevistados dizem gostar de ler; 32% gostam muito e 35% gostam um pouco. Estes dados servem para desmistificar o que ronda toda uma sociedade que insiste em afirmar sobre a precariedade da leitura e da escrita no Brasil.

Segundo Galvão (2004), o contato da criança com materiais de leitura e escrita diversos desde a infância, constitui um fator muito importante para que, quando adulto, esse indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo.

Seria necessário que a escola promovesse com seus alunos um contato maior com o mundo da escrita, dando a eles a oportunidade de participarem cada vez mais de eventos de letramento o qual é diferente de alfabetização. Para Soares (2004), alfabetização e letramento são conceitos muitas vezes confundidos entre si e por isso seria importante diferenciá-los, ao mesmo tempo em que seria importante aproximá-los. Pode-se dizer que a introdução da criança ao mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma técnica, isso se chama alfabetização. O desenvolvimento das competências e o uso efe-

tivo dessa tecnologia que envolvem a língua escrita através das práticas sociais, isso se chama letramento.

Portanto, a possibilidade de usar as habilidades de leitura e escrita nos meios sociais, folheando um jornal, lendo uma bula de remédio, escrevendo um bilhete, lendo placas, ouvindo uma história lida pelo avô, são eventos de letramento.

Mas, o que temos visto é que essas práticas de letramento não ocorrem dentro da escola, pois segundo Ferreira e Tavares (2009,)

[...] compreendemos que a escola se constitui como âmbito imprescindível para as práticas de leitura e escrita, por isso é preciso que esteja incorporada no quadro de maior complexidade das relações entre as agências socializadoras em que as crianças fazem uso das práticas de letramento. (p. 14)

Desta forma é também responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade que tenha uma estreita ligação com as práticas culturais, fazendo com que os alunos se apropriem do mundo da cultura escrita e as pratiquem no contexto social.

A esse respeito Lerner (2002) pondera:

O necessário é fazer da escola um ambiente onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (p. 18).

Para Soares (2004), os educadores assumem um compromisso de formar seus alunos escritores e essa formação se faz não apenas como desenvolvimento de habilidades e de atitudes positivas em relação a ela, mas também, como possibilidade de democratização do ser humano. É uma das formas que o professor pode usar para que isso seja alcançado é através das atividades de produção de textos em sala de aula.

De acordo com alguns autores como Geraldi, Kaufman, Jolibert e Citelli as atividades de produção de textos podem obter resultados positivos quando são efetivas, significativas e contextualizadas.

No entanto, em contraponto ao que se espera, recentes pesquisas afirmam que a escola não tem conseguido cumprir seu papel de ensinar as habilidades de leitura e escrita aos alunos. Pois, segundo Chiapinni (1997, p. 10),

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem: a cópia, o ditado, a redação como atividades isoladas. O trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercício que estes lhes impõem.

O que vemos são crianças escrevendo somente para o professor (este sendo muitas vezes, o único leitor). Tornando-se assim, essa prática artificial, afinal, qual é a graça de escrever um texto que não será lido por mais ninguém? (GERALDI, 2001)

Da mesma forma Kaufman (1995) assevera que não é fácil imaginar um aluno escrevendo para ninguém, já que, segundo a autora, sempre há um destinatário. Em qualquer modo de escrever ou em qualquer escrito, ele sempre será destinado a alguma coisa, portanto enfatiza-se o objetivo da ação de produzir um texto.

Pois, o que temos vivenciado são exercícios de escrita enfadonhos não só para os alunos, mas também para os professores. As temáticas propostas sendo repetidas de ano a ano, fazendo com que até os alunos percebam isso. (GERALDI, 2001)

Para Leal (2008, p.54),

Nesse processo, uma pergunta fundamental emerge: para que se escreve? Uma das respostas possíveis é: para ser lido e compreendido. Reconhecemos, de antemão, que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram.

Essa descoberta poderia facilitar muito o desempenho das crianças em suas habilidades de escrever, pois ampliariam seus horizontes a fim de conquistarem um mundo antes não descoberto. “Em suma, é preciso que as crianças encontrem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras.” (JOLIBERT, 1994)

Assim, os professores deveriam pensar em estratégias que transformassem as atividades de produção textual em práticas sociais, visando sempre os aspectos formadores, propondo aos textos produzidos em aula outro destino.

Mostrar para a criança o quanto a escrita pode ser importante para ela, não somente dentro da escola, mas também em seu convívio social fora dos muros escolares, facilitaria a formação de alunos produtores de textos.

Segundo Jolibert (1994), é preciso que em cada criança o ato de escrever não se torne sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio ou fracasso. É importante que os alunos descubram que existe um mundo da escrita, seja ele social, cultural, econômico ou de produção. É necessário que eles saibam que existem os escritos sociais que vão além dos que elas estão acostumadas a ler e a produzir no dia a dia escolar.

Segundo Geraldi (2001) os professores, por exemplo, em atividades de produção textual poderiam elaborar uma troca de cartas de seus alunos com os de outras escolas contando-lhes a realidade de cada uma. Poderiam também, criar um jornal para que os textos possam ser publicados e lidos por todos os alunos e familiares, enfim, há muitas formas para que os textos escritos em sala de aula saiam do contexto escolar e sua produção seja significativa.

A produção de texto cria um movimento em que ler passa a representar escrever, possibilitando assim que o texto seja constituído através do processo de escrita/leitura/reescrita. O resultado dessa prática torna-se o fenômeno socializador das relações humanas. (CITELLI; BONATELLI, 1997)

Para Kaufman e Rodríguez (1995, p.3),

os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos. Se alguns chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Caso isso não ocorra, é dever indubitável da escola que todos que egressem de suas aulas sejam “pessoas que escrevem” isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia.

Idealizar o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo entre os textos e os leitores. E mais, são os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem. (GERALDI, 1997). Nesse sentido, acreditamos que a língua escrita e falada deve ser potencialmente explorada, vivenciada quotidianamente em sua função social real.

Capítulo II

O Projeto Letramento Literário no CELLIJ e no bairro Sabará

Nesse capítulo apresentaremos o Projeto Letramento Literário em suas duas frentes de atendimento e a metodologia que foi adotada para a realização desse trabalho com as crianças.

Ressaltamos que, apesar de termos duas realidades distintas, as atividades foram planejadas em conjunto. Nossa equipe foi formada por duas alunas do Mestrado em Educação e cinco alunas da graduação em Pedagogia sob a orientação da coordenadora do projeto, profa. Dra. Sônia Maria Coelho e da professora Dra. Renata Junqueira de Souza.

Quinzenalmente nos reunimos para estudos teóricos a respeito da leitura, escrita, alfabetização e letramento que fundamentaram nossa prática e serviram de embasamento para a escrita de trabalhos acadêmicos.

2.1 O Projeto Letramento Literário no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”

Esse espaço de atendimento pertence à Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e, é destinado aos estudos e pesquisas relacionadas à Leitura e a Literatura Infantil, comporta ainda, uma mini-biblioteca de literatura infantil. As crianças que foram atendidas nesse espaço tinham contato direto com os livros, podendo retirá-los a cada atendimento.

Durante o ano de 2010 atendemos um total de quarenta crianças na faixa etária de oito a onze anos, estudantes das escolas públicas e particulares de Presidente Prudente, estado de São Paulo.

Os atendimentos aconteceram uma vez por semana em horário inverso ao da escola. Ressaltando que não era um reforço escolar, o intuito deste trabalho foi oferecer às crianças uma experiência literária, sem deixar, no entanto, que as atividades de leitura e produção de texto “desrespeitassem” o suporte original.

2.2 O Projeto Letramento Literário no Bairro Sabará

O atendimento do Projeto Letramento Literário também se fez presente no bairro Sabará, região periférica da cidade de Presidente Prudente, onde se localiza um dos onze núcleos do projeto Criança Cidadã, da Prefeitura Municipal em parceria com a Secretaria de Assistência Social da cidade.

O Projeto tem um histórico de treze anos, este, é resultado da implementação e a ampliação do Projeto denominado “Projeto 2000” que foi administrado pela Secretaria Municipal de Educação, que acabou adotando nova forma de gerenciamento, estrutura e metodologia de trabalho.

O Projeto Criança Cidadã localiza-se no âmbito da Proteção Social Básica e constitui um espaço de convivência, fortalecimento de vínculos, formação para participação e cidadania.

Este articula diversos níveis de parcerias, tanto pública como do setor não governamental, envolvendo assim, famílias, escolas, comunidade local, secretarias municipais e organizações não governamentais (ONGs). Tendo por objetivo possibilitar a criança, o adolescente e seus familiares a ampliação do universo informacional, artístico e cultural. Além de estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e talentos, propiciando sua formação cidadã.

O *Projeto Letramento Literário*, atendeu crianças de sete a onze anos em horário inverso ao da escola uma vez por semana. Este projeto é mais uma parceria entre a universidade Estadual Paulista e a Secretaria de Assistência Social de Presidente Prudente na busca por oferecer as crianças um contato com o universo literário e propiciar o hábito da leitura e a produção textual.

2.3 Metodologia de Trabalho no Cellij e no Bairro Sabará

Mesmo tendo duas realidades bem distintas para os atendimentos, nossa metodologia de trabalho foi a mesma, tanto no Cellij, quanto no Sabará.

Nossa ação metodológica se embasou pelo diagnóstico feito no primeiro dia do projeto. Esta avaliação nos permitiu verificar o nível de leitura e de escrita em que as crianças se encontravam, já que tínhamos crianças de sete a onze anos participando desse projeto.

As produções textuais foram feitas individualmente, entretanto, os alunos sentaram sempre em grupos, geralmente de três a quatro crianças por mesa. As discussões também foram feitas também em grupo.

Cada aluno trabalhou de acordo com seu nível cognitivo. Alguns deles ainda estavam saindo do processo de alfabetização (de aquisição da língua escrita), mas a maioria já lia e escrevia com desenvoltura.

O processo de correção das atividades esteve embasado na construção da escrita e a questão do erro era vista como tentativa de acerto e não como algo negativo.

Toda vez que um aluno escrevia “errado” ou tentava escrever alguma palavra e não era bem sucedido, nos achegávamos a ele e, pedia-mos para que lesse o que está escrito e tentasse identificar o que está faltando na palavra ou a troca das letras.

As atividades propostas visavam o enriquecimento cultural, lingüístico, além de desenvolver o hábito da leitura e a produção de textos. Os materiais utilizados nesse trabalho foram textos literários, poesias, músicas e gibis.

2.4 Atividade com Diversidade Textual: O livro “O Carteiro Chegou” de Janet e Ahlberg

O objetivo dessa atividade estava embasada em apresentar as crianças o uso social da língua escrita. Ou seja, nosso intuito era fazer com que elas percebessem o quanto usamos a leitura e a escrita em nossas atividades sociais cotidianas. Essa atividade foi realizada tanto no Cellij, quanto no bairro Sabará.

Para alcançarmos tal objetivo, nossa ação didática foi dividida em quatro momentos:

1º momento: Explicamos o uso social da carta, como meio de comunicação.

2º momento: Perguntamos às crianças os tipos/os meios de se comunicar que existem na contemporaneidade (Telefone, cartas, sedex, telegrama, e-mail, MSN, Orkut, face book)

3º momento: Explicamos a estrutura escrita de uma carta e como podem ser enviadas.

4º momento: Após a contação da história, os alunos do Ceelij produziram uma carta coletiva que foi enviada para as crianças do bairro Sabará. Assim, como os alunos do bairro Sabará, que também produziram uma carta coletiva que foi enviada aos alunos do Cellij.

2.5 Os Resultados do Projeto em Suas Duas Frentes de Atendimento

Os textos são uma rica mediação de que dispomos e dentro desse campo a literatura se apresenta como aliada para a prática docente pelo vasto conjunto que compõe suas obras. Entretanto percebemos que não basta haver textos em sala de aula, sejam eles literários ou não. O que precisamos é de uma nova postura de trabalho frente a esses materiais. O professor necessita de uma metodologia que seja adequada às necessidades cotidianas da sala de aula.

Ao produzirem as crianças estavam exercitando o seu potencial diante da escrita, o diálogo ente texto e autor é de suma importância. Ao escreverem estavam diante do desafio de construir hipóteses, refutar idéias e procurar novas expectativas para a história.

Acreditamos que desse modo os alunos podem sentir que são parte do processo de ensino-aprendizagem, e ter a possibilidade de enxergar a escrita como algo que vamos construindo e que o “erro” é parte dessa via de construção.

Os resultados alcançados nos apontaram a gama de fatores que envolvem o processo de ensino aprendizagem; que a leitura e a escrita são práticas sociais e que, por mais que a escola queira institucionalizá-las, elas não devem perder sua identidade primeira que é estar presente no cotidiano de cada indivíduo.

Este foi o objetivo central do projeto *Letramento Literário*: levar as crianças a perceberem a presença da leitura e da escrita não só no âmbito escolar, mas também em sua vida diária.

Considerações

A partir da metodologia elaborada e dos estudos realizados quinzenalmente acerca do letramento literário, leitura e escrita, o *Projeto Letramento Literário* teve como pretensão inserir as crianças no mundo social da língua escrita de modo que estejam aptas a se tornarem escritoras. Mostrando-lhes que a leitura e a escrita não estão restritas à sala de aula, e sim em todo seu cotidiano.

Para a concretização desse objetivo fizemos um intercâmbio em nossa prática colocando-as em contato com diferentes gêneros literários, sempre respeitando suas preferências, procurando não trabalhar com materiais alheios às suas vidas cotidianas.

Assim, as atividades trabalhadas sempre buscaram atender as necessidades dos nossos alunos, trazendo como pano de fundo, discussões que fomentasse também o pensamento crítico social.

Os resultados nos mostraram que, quando a criança percebe o uso e a função da leitura e da escrita, a produção textual acontece sem “traumas” e reclamações. Mas é algo construído com diálogo, interação, discussão.

O *Projeto Letramento Literário* se encerrou tendo uma experiência positiva entre a leitura – escrita, literatura, letramento e processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera T. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: MARTHA, Alice A. P. (org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita: alfabetismo e participação. In: **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Entre a teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- CITELLI, Beatriz Helena Marao; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo-SP: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos nas escola: um projeto de formação – pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo-SP: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1996. 80 p.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo-SP: Editora Ática, 2001.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2008
- SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (p. 17-32)
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

PLANO Nacional do Livro e Leitura. Brasília, 2001. Apresenta as diretrizes para uma política pública voltada à *leitura e ao livro no Brasil*. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

Ler, Brincar e Aprender: Estratégias de Aprendizagem de Italiano a Partir de Clássicos da Literatura Infantil

Marilei Amadeu SABINO¹

Araguaia S. de Souza ROQUE²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a utilização de clássicos da literatura infantil utilizados como suporte ou como complemento nas atividades de ensino-aprendizagem de Língua Italiana como Língua Estrangeira (doravante LE) a crianças da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental no contexto de uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo. Tendo como público crianças, em sua maioria, ainda não-alfabetizadas, as atividades foram pensadas com base em uma abordagem lúdico-educativa centrada na utilização dos textos que foram adaptados para a melhor compreensão dos aprendizes, por se tratarem de iniciantes. O foco do trabalho centrou-se principalmente na apresentação de alguns clássicos da literatura infantil, na promoção da aquisição vocabular e na pronúncia das palavras, de modo a contribuir para um maior desenvolvimento linguístico e cultural dos aprendizes.

Palavras-chave: língua estrangeira; literatura; italiano; ludicidade.

1. Introdução

A Literatura pode ser considerada como um instrumento para a sensibilização da consciência, uma vez que inicia o sujeito no mundo literário, além de alimentar o imaginário infantil, ajudando a criança a entender a vida e a experienciar melhor as suas emoções.

Sabemos que o esboço do leitor crítico adulto começa a ser formado ainda na infância e este processo deve então, selecionar diferentes tipos de textos, literários ou não, que projetem a vida contemporânea do local onde as crianças estão inseridas, bem como de outros lugares e tempos, diversos pontos de vista, estimulando discussões, reflexões e confrontos entre os textos, procurando propiciar diferentes e diversos sentidos.

1 Professora de Língua Italiana no Curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), Campus de São José do Rio Preto – SP.

2 Professora de Língua e Literatura Italiana no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), Campus de São José do Rio Preto – SP.

É tarefa da escola, espaço socializador do conhecimento, assegurar a seus alunos o aprendizado da leitura, fazendo circular em seu meio uma diversidade de materiais, com conteúdos ricos e variados, que promovam a formação de leitores livres. Isso porque todo aluno precisa e merece conhecer bons e diferentes textos, assim como necessita desenvolver cada vez mais sua capacidade de interpretá-los, além de aprimorar seu olhar crítico diante das leituras que realiza.

Considerando a concepção de alfabetização e aquisição da linguagem num sentido mais amplo do que simplesmente decodificar os sinais gráficos da escrita, este projeto contemplou dois objetivos paralelos, quais sejam, despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado de língua estrangeira, assim como fazê-lo desenvolver o gosto pela leitura, promovendo o contato com textos de literatura.

A princípio, os motivos que nos levaram a incluir algumas obras de literatura infantil nas aulas de italiano foi pensar em uma maneira de conseguir prender a atenção dos alunos, motivando-os para o aprendizado da língua estrangeira, da mesma forma que despertasse neles o interesse pela descoberta de alguns textos consagrados da literatura.

Contar histórias é um recurso didático interessante e que está ao alcance do professor para aproximar os alunos ao mundo da leitura e da escrita, mas nos dias de hoje, no frenesi do cotidiano da vida moderna, com os avanços tecnológicos cada vez mais presentes na vida dos alunos, desde os primeiros anos de vida, os livros tem tido cada vez menos espaço em relação aos recursos virtuais das páginas sociais, dos *chats*, dos *blogs*, etc.

É fácil perceber que a realidade das crianças de hoje é muito diferente daquela vivida pelas gerações mais antigas, percebidas nas narrações de nossos avós que descreviam as noites em que a família se reunia para contar estórias. Mesmo que as estórias não pertencessem aos cânones literários, pois muitas vezes, se tratavam de estórias pessoais vivenciadas pelos próprios contadores, não há como negar que se tratasse de uma roda de narrativas.

Sob muitas perspectivas, houve avanços, é verdade, e a modernidade trouxe consigo alguns benefícios impensáveis para algumas décadas atrás, e como o tempo não volta, precisamos refletir sobre o lugar do conto, da estória, da fábula, sobre o lugar do maravilhoso no cotidiano agitado da realidade moderna dos aprendizes do novo milênio.

Pensando nesse leitor moderno e em sua relação com a internet, nos perguntamos de que maneira poderíamos incluir o universo literário nas aulas de língua italiana, ainda que para aprendizes principiantes, muitas vezes ainda nem alfabetizados, em uma abordagem transversal de modo a contribuir para o aprimoramento linguístico na LE.

A partir dessa indagação, procuramos elaborar algumas estratégias de aplicação de atividades que contemplassem conjuntamente a exploração de textos literários (ainda que adaptados ao público-alvo) e o aprimoramento linguístico-cultural dos aprendizes.

2. O Sujeito-Leitor

A prática da leitura não pode ser reduzida à capacidade de decodificação, ou seja, não pode ser restrita às habilidades linguísticas do leitor, pelo contrário, abrange um universo muito mais amplo, de descoberta e de atribuição de sentidos que possibilitam a interação leitor-mundo:

O ato de ler não esgota na decodificação pura da palavra escrita (...). A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2000, p.11).

Para além do contato com a leitura e com a escrita, as atividades relacionadas às fábulas possibilitam às crianças ampliar seu conhecimento sobre o mundo, transferir para os personagens seus próprios dramas, aprender valores morais, estimular a fantasia e a imaginação.

O ato de ler se converte em uma viagem de aventuras que o leitor realiza através do livro, tendo como principal aliada a imaginação, já que cada palavra, mais de que um referente do real, transporta em seu significado enunciados humanos e históricos transformados pelo viés da ficção estética.

A leitura influencia no ser um processo desencadeante de reflexões, a palavra pensada coloca na mente as dúvidas que movem a evolução do indivíduo, pois é por elas que o homem sai da inércia em busca de respostas e essa busca conseqüentemente contribui para sua evolução.

Célebres autores como Flaubert e Kafka fizeram considerações em relação ao ato de ler. É famosa a frase do primeiro “Ler para viver”. Já na visão de Kafka, o ato de ler traz liberdade, fato que fica claro em sua colocação “Ler para fazer perguntas”. A História conta sobre um tempo em que a

leitura era vista como um ato marginal e proibido. A partir disso, talvez seja coerente concluir que, por algum tempo, o ato de ler tenha sido visto quase que como subversivo por conta das características inerentes ao mesmo, uma vez que a palavra escrita teria a capacidade de “penetrar” no leitor e fazê-lo agir. (SEABRA, 2007, p. 16).

No processo de construção de sentidos, faz-se fundamental o conceito de *intertexto*, isto é, o diálogo estabelecido entre o texto e a competência de decifrador do leitor por meio de sua competência literária (domínios linguísticos, metaliterários, enciclopédicos, culturais, etc.).

Sujeito atuante no processo da leitura, o leitor assume uma atitude determinada pelo tipo de texto com que se enfrenta ao decodificá-lo: reconhece as unidades menores do sistema (grafias/fonemas, palavras, construções, etc.); identifica as estruturas convencionais ou características da tipologia textual; ativa estratégias de leitura (construção, reelaboração ou retificação de hipóteses e de antecipações ao que o texto apresenta; estabelece inferências e suposições; busca correlações lógicas, textuais, culturais, etc.; reconhece as explicitações do texto; confirma as suas hipóteses ou suposições; compreende; e finalmente interpreta) que lhe permitem chegar a uma leitura pessoal:

Simultaneamente, o leitor continua utilizando-se de sua bagagem intelectual e continua criando novas expectativas, num processo contínuo até o final da leitura. A partir de tais expectativas é que o leitor faz pressuposições mais precisas e interpretações do texto como um todo, ou seja, acaba por construir uma versão própria do texto com base no que já sabia antes. Nesse sentido, o termo Interacionismo refere-se ao processo que envolve a relação que é estabelecida entre os conhecimentos de que o leitor já dispunha bem como a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, relações essas que acabam por se fundir em uma só fazendo com que o texto - e os significados que este traz para o leitor - passem a constituir parte integrante do conhecimento do leitor, ou, sua massa crítica.” (SEABRA, 2007, p. 24).

Por não ser passivo no processo de construção de sentidos, o leitor também se torna “autor” da obra na medida em que a ela agrega sentidos, vira e revira, remexe o texto como a criança que quer descobrir o engenho do brinquedo. É, aliás, possível fazermos uma aproximação entre o sujeito poético e o sujeito infantil, tendo em vista que a atividade lúdica define e identifica tanto as criações poéticas como os jogos infantis, já que crianças e poetas jogam com a linguagem transformando palavras por meio de invenções léxicas, rupturas gramaticais e por conferirem textura musical a seus discursos. Talvez por isso, grandes poetas tenham lançado mão do resgate das lembranças da infância para arquitetarem seus textos poéticos.

Os clássicos da Literatura Infantil sempre exerceram grande fascínio sobre os leitores e partir da exploração desses textos para elaborar atividades de ensino-aprendizagem de LE contribui para a ampliação do universo cultural da clientela atendida, para sua formação enquanto leitores mais críticos, ao mesmo tempo em que sensibiliza para a necessidade do domínio de uma LE.

Kolya (2007, p.2) postula que o ensino de uma LE pode e deve ser enriquecido com o uso de fábulas e atividades lúdicas que tornem mais fácil a assimilação do idioma e, além disso, proporcionem motivação, prazer e autoconfiança. As situações comunicativas, segundo a autora citada, também devem fazer parte do ensino-aprendizagem, visando uma aquisição agradável e natural da LE e tornando a aprendizagem mais significativa.

O contato com uma língua estrangeira é geralmente encarado como tarefa difícil, especialmente dadas as especificidades que esse outro idioma possui quando comparado à Língua Materna (LM). Contudo, dada a proximidade entre a língua portuguesa e a italiana, o que poderia ser visto como obstáculo logo é superado.

A semelhança entre as línguas italiana e portuguesa, como línguas neoromânicas, foi fator altamente positivo para viabilizar a exploração de textos na LE já durante as primeiras aulas, o que contribuiu de forma muito significativa para que desenvolvêssemos atividades didáticas a partir de fábulas em italiano.

3. Fábulas Como Descoberta de Mundo e Leitura Como Construção Social

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – aprender uma língua estrangeira faz com que o aluno aumente o conhecimento sobre linguagem que ele construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis.

Em outro momento, os PCNs confirmam que o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. Essas foram as diretrizes que conduziram a execução deste projeto no que tange à inserção do texto literário nas atividades de aprendizagem de LE.

Já com relação às metodologias de ensino-aprendizagem de LE nos baseamos na visão da Abordagem Lexical proposta por Lewis (1993), ressaltando a importância do léxico para a aprendizagem da LE, e também na Abordagem Comunicativa, especialmente nos conceitos relacionados ao filtro afetivo e ao ambiente prazeroso na sala de aula.

Esse trabalho foi realizado com base nas instruções dos PCNs (língua estrangeira) e propôs uma abordagem de ensino a partir do texto literário (fábulas e contos infantis), como chave para explorarmos atividades de exploração do léxico relativo a diversos campos linguísticos.

A escolha das fábulas justifica-se como gênero textual mais adequado ao universo da clientela de aprendizes, crianças com idades entre 8 e 11 anos. A princípio pensamos em trabalhar com textos que fossem familiares a esse público, o que facilitaria o desenvolvimento da leitura, tradução e compreensão dos textos. Não somente os textos, mas todo o material foi montado pensando nas peculiaridades inerentes a esse tipo de público.

Segundo Leffa (2006), a construção do significado de um texto em LE depende de vários fatores, cada um atuando de forma diferente, que pode ser mais local ou mais global. Esses fatores são as fontes de conhecimento que devem estar disponíveis para o leitor, incluindo, na perspectiva mais local, o léxico e a sintaxe da língua.

É importante contextualizar a leitura na perspectiva educacional, pois ler o mundo é o primeiro passo para que os alunos tenham o desejo de descobrir, de entender o mundo. Sujeito ativo nesse processo de descobertas, o aluno-leitor lê mesmo antes da apresentação formal da escrita.

Isso tudo faz parte do modelo interacionista de leitor, e ir trabalhando isso no aluno em sala de aula pode levá-lo a aumentar seu interesse em buscar cada vez mais livros, relacionados ou não aos temas abordados.

Além disso, muitas vezes essa interação entre os aprendizes e os textos, mesmo mediada por meio do professor em sala de aula (através da leitura em voz alta, da dramatização ou mesmo da própria apresentação de adaptações fílmicas do texto abordado), permite o estabelecimento de redes de conhecimento que se constroem a partir dos conhecimentos do próprio aluno, por meio de hipóteses contrastivas entre o país da língua que está sendo aprendida (Itália) ou da própria realidade do aluno.

E as hipóteses não estão restritas ao âmbito linguístico, mas também cultural, já que muitas vezes o texto apresenta aspectos da história, dos costumes, da geografia, da gastronomia que são muito diferentes quando comparados ao mundo do aprendiz estrangeiro e que, portanto, exigem um constante movimento de confirmação ou não de hipóteses elaboradas ao longo da leitura:

...a valorização da ação do leitor em relação ao texto e as estratégias das quais se utiliza para construir o sentido do texto, uma vez que esse leitor é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, ao se defrontar com o texto, o leitor, fazendo uso de seu conhecimento prévio adquirido, seja ele sistêmico, textual ou de mundo, elabora hipóteses que virão a ser confirmadas ou refutadas e, nesse sentido, as inadequações são consideradas como esforços cognitivos que fazem parte do processo de construção do sentido, ao invés de erros.” (SEABRA, 2007, p. 28)

Na perspectiva mais global, podemos destacar as estratégias de leitura que o leitor pode acionar, como o uso do conhecimento prévio, capitalizando sobre o que o leitor já conhece sobre o tópico do texto e os mecanismos de inferênciação, capitalizando sobre as pistas que existem dentro do próprio texto.

Considerando que o leitor de uma LE já é normalmente um leitor mais ou menos proficiente em sua língua materna, o uso dessas estratégias assume uma importância maior. Há sempre a possibilidade de compensação de uma determinada fonte de conhecimento por outra; a falta de conhecimento lexical, por exemplo, pode ser às vezes compensada pelo uso de uma estratégia adequada de leitura.

Os textos utilizados durante as aulas de Italiano LE foram selecionados cautelosamente com o intuito de tornar o contato do aluno com a língua bastante agradável e que de forma alguma despertasse nos alunos algum receio ao verem o texto escrito em outra língua ainda “desconhecida” por eles.

Em se tratando de fábulas, não somente os conteúdos linguísticos eram cuidadosamente selecionados, mas também os valores sociais e morais que abarcavam eram criteriosamente avaliados quanto à sua adequação ao universo de aplicação.

A exploração dos textos possibilitava, assim, para além de atividades de leitura e interpretação de textos e aprendizagem da LE, lidar com certos tipos de situações e

sentimentos relacionados à formação ou constituição dos saberes/valores culturais de cada indivíduo.

O desafio maior enfrentado durante a elaboração das atividades foi procurar meios para explorar as fábulas mediante o desenvolvimento de uma proposta metodológica que não só contribuísse para o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, mas que também ampliasse seu horizonte cultural e sua sensibilidade estética, transformando a leitura em uma ação prazerosa e crítica.

4. Um Mundo Novo de Histórias e de Palavras

Articulando a leitura de algumas fábulas consagradas da literatura a metodologias que permitiam maior interatividade entre leitor e obra, objetivamos instigar a curiosidade dos alunos, despertando neles o interesse pela leitura, da mesma forma que eram convidados a descobrir o significado das palavras.

As lições eram iniciadas com a entrega do *handout* montado pelo professor que continha um trecho do texto literário escolhido para ser trabalhado na aula, e a depender dos assuntos que este excerto encaminhava para as aulas, eram montadas as atividades a serem trabalhadas de modo a explorar determinado campo linguístico lexical, ou um aspecto cultural ou, ainda, um conceito social de educação e cidadania.

Então, primeiro se fazia a leitura do texto e tudo começava, obviamente, com a discussão do título, como por exemplo, quando trabalhamos com *Cappuccetto Rosso* (*Chapeuzinho Vermelho*) a indagação foi a seguinte: “o que este título significaria em português?” O convite à reflexão estava feito. A palavra *Cappuccetto* não se assemelha demasiadamente com a palavra *chapéu*, mas se assemelha com uma outra que é *capuz* e esta era a ponte para se chegar a chapéu e depois a chapeuzinho e a outra palavra, *rosso*, ganhava seu correlato em português muito facilmente. Desta forma, ocorria a descoberta do que significava cada palavra, palavras que eram depois utilizadas em atividades didáticas em que se exigia, por exemplo, as cores.

A curiosidade deles, já esperada, por querer saber o nome das outras cores na língua estrangeira era satisfeita com atividades como *collegare* (atividade de ligar, relacionar), mas poderia ser uma palavra-cruzada, um caça-palavras etc.

Depois dos jogos, os alunos coloriam uma ilustração que tinha o mesmo tema da aula, seguindo as instruções sobre as cores que usariam para colori-lo, já pondo em prática o conhecimento sobre as cores.

E, para encerrar a aula, era proposto o jogo dominó, batizado como “dominó das cores” que, resumindo, era o conjunto de peças “habitual”, mas cada peça tinha um quadrado co-

lorido de um lado e do outro lado o nome de uma das cores em italiano, e eles tinham que jogar seguindo as regras normais do jogo, mas reconhecendo os nomes das cores e de sua pronúncia para poderem falar para o próximo as opções que este tinha para jogar.

Quanto à leitura, no início do curso o leitor era o professor, e os alunos, os tradutores que usavam suas estratégias de comparação, o que, na maior parte das vezes, funcionava, mas quando se fazia necessário, o professor pedia a atenção deles para questões pontuais de um termo ou uma sentença que era significantemente diferente do que eles falavam, ou quando eles se enganavam na sequência dos fatos, então eram convidados a olhar de novo para o trecho lido e refletir, e isto sempre funcionava.

Com o tempo, as crianças foram tomando o turno do professor e adquiriram o gosto pela leitura na língua-alvo, pois já estavam acostumadas com as diferenças fonéticas que a língua italiana apresenta com relação à língua materna, como, por exemplo, a leitura da sílaba *ce* (*/tchel* em italiano), entre outras. Então, chegou um momento em que todos queriam ler, mesmo que às vezes precisasse de uma correção na pronúncia aqui, outra ali; isso não importava, o importante é que eles eram os leitores, e ao mesmo tempo os tradutores dos textos.

A apresentação das fábulas durante as aulas era sempre acompanhada por ilustrações, o que facilitava a compreensão. Mesmo assim, tomamos o cuidado de realizar uma leitura mais interativa, isto é, que possibilitasse ao aprendiz participar da narração traduzindo o que estava sendo dito e, assim, lhe permitisse descobrir o que estava para acontecer no curso da história.

Após a leitura da fábula, os alunos dedicavam-se a colorir ilustrações referentes ao texto e a discutir os aspectos culturais e morais sugeridos pela narração. Explorados os atributos de ilustração, cultura e interpretação, passávamos a elaborar atividades voltadas especificamente para o léxico apresentado pela fábula.

Sendo característica desse tipo de texto, obviamente o primeiro campo linguístico que poderia ser trabalhado é aquele relativo aos animais, mas também outros campos semânticos eram explorados nas atividades. No caso de “Os três porquinhos”, por exemplo, os tipos e os materiais de construção, as relações de parentesco, os sentimentos, etc.

Algumas das atividades que aplicamos a partir dessa fábula foram: *L'impiccato* (jogo da forca com palavras presentes na fábula, objetivo: aquisição de vocabulário); *Tombola* (desenvolvida com as palavras do jogo da forca, essa atividade – que consiste em uma forma de “bingo” – os alunos escolhiam algumas palavras, desenhavam o que as mesmas representavam e, sem seguida, davam pistas ao professor para que ele adivinhasse as palavras

escolhidas; *Gioco a memoria* (o jogo da memória apresentava os pares da seguinte forma: uma carta com um trecho da fábula e outra com o desenho subsequente), etc.

Dessa forma, era possível retomar o vocabulário explorado durante a leitura da fábula também em aulas posteriores, de modo a tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e prazerosa para os alunos.

Algumas fábulas foram apresentadas em versões bilíngues, em italiano e em português, segundo uma linguagem facilitada, mais próxima do domínio vocabular dos alunos. Além de explorar léxico, interpretação e criatividade a partir de atividades sobre as fábulas, também era possível discutir com os alunos questões relativas a cultura, cidadania, moral e comportamento social.

A partir de “A raposa e as uvas” (“La volpe e l’uva) de Esopo, por exemplo, foram desenvolvidas atividades e brincadeiras com o vocabulário apreendido do texto. Como o texto citava as uvas resolvemos explorar o léxico sobre as frutas. Inicialmente as crianças sentaram-se em círculo e fizemos uma sondagem para saber se eles já conheciam a fábula. Em seguida, passamos a contar a história em italiano, sempre interrompendo a narração para inquiri-los sobre a compreensão, de modo a fazer com que eles participem e mantenham-se atentos.

Tendo em vista que tomamos o cuidado de escolher fábulas simplificadas, com um vocabulário considerado de fácil compreensão e, principalmente, levando-se em conta a proximidade entre a LE e a língua portuguesa, raramente um vocábulo não era compreendido pelos alunos.

Após a leitura da fábula elaboramos atividades de exploração do léxico de modo a reforçar a assimilação do vocabulário apresentado, como “Caça-Palavras”, “Complete os quadradinhos”, “Jogo da Memória” e “Jogo da Forca”. Desta forma era possível retomar os conteúdos em aulas subsequentes de modo a verificar se os alunos, de fato, haviam aprendido.

Com fábula “O inverno e a primavera”, de Esopo, fizemos uma abordagem um pouco diferente. Primeiramente, procuramos relacionar a fábula com a composição de Antonio Vivaldi, compositor italiano, “Le quattro stagioni”, um concerto para quatro violinos. Apresentamos a biografia do artista e também imagens das estações que serviram de inspiração para a obra.

Após essa apresentação começamos a questioná-las sobre as características de cada estação, por exemplo: primavera: flores, pássaros; verão: sol, calor, chuva; outono: folhas caindo das árvores, frutos; inverno: frio, bater de dentes, neve. Vivaldi quando

escreveu “As quatro estações” traduziu para as melodias e notas musicais as características de cada estação.

Levamos um violino para a sala de aula e apresentamos para as crianças trechos de cada peça explicando o que Vivaldi pretendia dizer com as melodias. As crianças ficaram encantadas com o instrumento e admiradas, pois não tem muitas oportunidades para vivenciar a música clássica. A atenção delas foi redobrada, elas participaram concordando que realmente parecia o canto dos pássaros, notaram que a primavera tinha um caráter mais alegre do que o inverno, e até disseram que algumas passagens, do “Inverno”, pareciam músicas de filme de terror.

Foi impressionante a resposta que eles tiveram à música clássica e eles até manifestaram interesse interessaram por descobrir outras músicas e outros compositores da música clássica. A partir da sensibilização a partir da composição de Vivaldi, exploramos o texto da fábula de Esopo e elaboramos atividades baseadas no léxico referente às estações climáticas.

5. Considerações Finais

O contato da criança com o mundo literário permite que ela estabeleça um diálogo entre ela e o adulto, entre dois mundos, real e imaginário, um mundo de concretude e outro de sonho e fantasia. Falar sobre um mundo fantasioso presente nos livros e do mundo real a partir da vivência de cada autor proporcionará muitas descobertas, inclusive o prazer da leitura como fonte de imaginação, fazendo do ato de leitura um recurso pedagógico que contribui de forma transversal para a educação dos leitores.

Segundo Teixeira, as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais e, sendo a contação de histórias uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento (Teixeira, 1995, p. 23).

Com esse projeto verificamos a importância e a eficácia que o texto literário possui não só para suscitar uma enriquecedora aprendizagem de LE, mas, de um modo geral, ele contribui para formação pessoal e intelectual do aprendiz.

Constatamos também a validade de se trabalhar com o lúdico, uma vez que ele tem a capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo (Teixeira, 1995, p. 23) o que é fundamental para a aula em si, mas também para o curso no sentido que promovia a sustentação da frequência dos alunos que eram motivados a voltar na semana seguinte para mais uma aula interessante e versátil.

Além do prazer, o intuito em se trabalhar de maneira lúdica a exploração das fábulas e do léxico apresentado em cada texto, era o de proporcionar um ambiente que, segundo Rego (2000, p.79), “é desafiador, capaz de estimular o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais elevados do raciocínio”.

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos ao aprendizado. (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Em nossa experiência pudemos constatar os benefícios diretos e indiretos para a aprendizagem da LE, para a sensibilização para a leitura, para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e ainda para mudança de comportamentos sociais a partir do estímulo à participação dos aprendizes nas discussões sobre socialização.

Por fim, acreditamos de suma importância a inserção do texto literário nos diversos contextos socioculturais, inclusive na sala de aula de LE, como ferramenta de formação linguístico-cultural e humana.

Promover a aproximação dos alunos com a literatura, incentivar o contato com os livros e estimular a curiosidade por meio de ações simples mas que sejam eficazes para despertar o gosto pela leitura são atitudes que podem contribuir para ampliar o campo imaginário, interpretativo e de conhecimento do alunado ainda na infância.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (*em três artigos que se complementam*). 38 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOLYA, Elisa de Cesare. **O conto de fadas como estratégia de ensino da Língua Inglesa para crianças de 5 a 7 anos**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Curso de Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientadora: Prof. Ms. Ingrid Vieira Liebold.

LEFFA, Vilson J. **O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira**. Cadernos de tradução, Florianópolis, n. 18, p. 319-340, 2006.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward**. Hove, UK: Language Teaching Publications, 1993.

MARINS, Ida Maria Morales. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes**

de uma língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas.

MÜLLER, A.C.P. & BORGES, L.S. **Texto literário e quadrinhos em sala de aula de língua estrangeira.** publicado no site da revista Travessias: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias>

NATUREL, M. **Pour la littérature: de l'extrait à l'oeuvre.** Paris: Clé International, 1995.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Disponível em <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 06/10/2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf (acesso em agosto/2010)

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEABRA, D. M. **A socio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento.** 2008. Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000416196> Acesso em 07 dez. 2010, 18:10

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

Experimentos Químicos Para Melhor
Desenvolvimento na Implementação do Currículo
Oficial do Estado de São Paulo

Lídia Maria de Almeida Plicas e Priscila Aparecida Casciatori

PROGRAD/UNESP

Química

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas –

Campus São José do Rio Preto

Resumo: O presente trabalho relata o desenvolvimento e os resultados do projeto desenvolvido no ano de 2010, visando promover mecanismos didático-pedagógicos para o ensino de química da rede pública de São José do Rio Preto. Utilizou-se como material de referência os Cadernos do professor, implementado pelo novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. A metodologia utilizada foi da investigação-ação, na perspectiva da ação-reflexão-ação. O projeto foi desenvolvido na forma de um curso de capacitação com aulas teóricas e práticas semanais. As aulas foram desenvolvidas por meio de exposições dialogadas, da leitura e interpretação de textos relacionados ao tema da aula e da realização de experimentos. A avaliação constou da elaboração de relatórios, da socialização dos resultados dos experimentos, da participação nas aulas e de uma avaliação final com questões dissertativas referentes aos conteúdos teóricos e dos experimentos desenvolvidos. A realização deste projeto colaborou na mudança do sistema formativo dos professores, tendo sido avaliado como muito bom por 90% dos participantes. Somente uma formação que leve o professor a comprometer-se com sua prática é capaz de dar uma resposta positiva à escola.

Palavras-chave: Ensino de química, experimentação, formação continuada, práticas didático-pedagógicas.

Introdução

O projeto Experimentos químicos para melhor desenvolvimento na implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, envolvendo um curso de capacitação de professores, dentro de um programa de formação continuada, foi importante porque despertou

nos professores do PEB II Efetivos e OFAs que atuam no ensino médio a compreensão da universalidade do processo ensino-aprendizagem, bem como sua inter-relação com a disciplina do cotidiano e sua importância na vivência social do educando.

O novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visa atender a necessidade de organização do ensino em todo o Estado (2008). Esta proposta pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos e tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Nesta proposta o que se pretende para a disciplina de Química, no Ensino Médio, é que o aluno adquira a compreensão dos processos químicos e suas relações com as aplicações tecnológicas, ambientais e sociais, de modo a emitir juízos de valor, tomando decisões, individual e coletivamente, de maneira responsável e crítica. Para tanto, a aprendizagem de conteúdos deve estar associada às competências relacionadas a saber fazer, saber conhecer, saber ser e saber ser em sociedade (CASTRO, 2000).

Para que os objetivos formulados nesta nova proposta possam ser alcançados, a seleção e organização dos conteúdos foram reformuladas bem como as estratégias de ensino, tendo em vista a formação de indivíduos que sejam capazes de se apropriar de saberes de maneira crítica e ética. Assim, respeitando o nível cognitivo do aluno, e procurando criar condições para seu desenvolvimento, se propõe iniciar o estudo sistemático da Química a partir dos aspectos macroscópicos das transformações químicas, caminhando para aspectos microscópicos; para tanto o desenvolvimento de experimentos é de fundamental importância, como parte do processo ensino e aprendizagem dos professores, integrante de sua prática pedagógica (PLICAS, 2007, 2009).

A formação continuada pode ser definida como uma ferramenta de ação, uma proposta de pesquisa cujo processo implica em melhorar e mudar o trabalho dos professores, que promove a oportunidade de construir e reconstruir conhecimentos, transformando, de fato, as relações cotidianas entre os professores, alunos e sociedade (MARASCHIN, 2002).

Pérez Gómez (1997) ressalta que a investigação-ação requer a participação de grupos, integrando o processo de indagação e diálogo dos participantes. Neste sentido a investigação-ação, uma das formas de trabalho na e para a formação dos professores, por meio de experiências de formação continuada, pode tornar realidade o desenvolvimento profissional dos professores (ELLIOTT, 1996; STENHOUSE, 1991, 1998).

O questionamento na e para a ação do professor é promovido pela investigação-ação, com o objetivo de desenvolver e melhorar as suas práticas educativas, relacionando a ação individual e a do grupo, buscando melhorar o seu fazer educativo e a sua compreensão dessas práticas.

Nesse sentido, pensar a formação continuada dos professores implica em torná-los investigadores de suas próprias práticas, assim a investigação-ação passa a ser a possibilidade de constituir grupos de investigadores ativos e críticos que visam à melhora da educação, por meio de um processo de reflexão colaborativa. Os professores, então, são convidados a produzir conhecimentos profissionais constantemente, diferentemente de agirem apenas como meros usuários de conhecimentos.

A formação continuada precisa também estar relacionada com o cotidiano dos professores; Gadotti (2005) destaca a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Acreditamos, tal como o autor, que quando vivenciamos a aprendizagem coletiva, podemos compartilhar evidências velhas e novas, informações e buscar soluções uns com os outros.

Através de processos formativos, mais centrados no cotidiano dos professores e no potencial da escola como espaço de mudança, formação e inovação, acredita-se que o professor tenha a possibilidade de participar de situações de desenvolvimento profissional.

A Química é uma forma de pensar e falar sobre o mundo, que pode ajudar o cidadão a participar da sociedade industrializada e globalizada, na qual a ciência e a tecnologia desempenham um papel cada vez mais importante. O ensino de Química presente na Educação Básica está mudando para atender essa finalidade, e muitas dessas mudanças estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 1999), sobretudo com o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Para a representação do real e das transformações químicas, a Química utiliza uma linguagem própria através de símbolos, fórmulas, convenções e códigos. Assim, é necessário que o aluno desenvolva competências adequadas para reconhecer e fazer uso de tal linguagem, sendo capaz de entender e empregar, a partir das informações, a representação simbólica dessas transformações. O domínio desta linguagem servirá para o estabelecimento de relações lógico-empíricas, lógico-formais, hipotético-lógicas e de raciocínio proporcional (MARCONDES, 2006).

Os conteúdos devem ser abordados a partir de temas que permitam a contextualização do conhecimento. Mais do que fontes desencadeadoras de conhecimentos específicos,

estes temas devem ser vistos como instrumentos para uma primeira leitura integrada do mundo sob a óptica da Química.

A experimentação na escola média tem função pedagógica, o qual por si só não soluciona o problema de ensino-aprendizagem, porém, conduz quando bem orientada, à formação de conceitos e estabelecimento de princípios, levando o aluno a um preparo autêntico. A minuciosidade na observação e o planejamento cuidadoso das atividades de estudo e experimentação devem ser levados em consideração, devendo estar presente o espírito de indagação e o esforço para explicar e concluir (CHASSOT, 2003).

Pode-se citar como fatores de desmotivação do professorado, a acomodação do professor, o receio ante ao novo, às mudanças, insegurança quanto ao domínio dos conteúdos, a ausência de material didático de apoio, falta de horário, pois a carga horária da disciplina é reduzida, entre outros, conforme já observado por Garcia Barros (1995). Frente a este diagnóstico o projeto visou a capacitação, em serviço, com a estimulação dos professores na realização de práticas experimentais, fundamentadas na abordagem de temas atuais no desenvolvimento da Química e de seu ensino e, incluir relações entre a ciência; a sociedade; a história; os relatos de experiências; os relatos de resultados de pesquisas e de experimentos didáticos; a discussão de conceitos químicos fundamentais e os relatos das dificuldades envolvidas na aprendizagem.

O projeto abordou os conteúdos da 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, utilizando da metodologia em forma de espiral, a Investigação-ação, uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação (TRILLA, 1998; ELLIOTT, 1996), ainda pouco utilizado na educação, mas contemplada no novo Currículo do Estado de São Paulo. Ao utilizar esta metodologia, o que efetivamente se pretende é a mudança na forma e na dinâmica da prática educativa do professor que realiza no dia-a-dia na escola, o seu local de ação. Uma intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando todos da comunidade escolar se comprometem num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

O projeto foi realizado em parceria com a Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, constando de um curso de capacitação para os professores de Química do Ensino Médio da Rede Pública e ações de intervenção nas escolas, com a aplicação dos mesmos experimentos realizados com os professores.

Objetivos

O presente trabalho teve por objetivo promover o desenvolvimento e a divulgação científico-tecnológica na área da química, assegurar o desenvolvimento global dos pro-

fessores e alunos de química, na manipulação de materiais em práticas experimentais e propiciar o uso das práticas experimentais associadas ao cotidiano. O projeto visou ainda a capacitação e a estimulação dos professores na realização de práticas experimentais, que tem por objetivo despertar no professor a compreensão da universalidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a sua inter-relação com a disciplina no cotidiano e sua importância na vivência social do educando.

Metodologia

A investigação-ação considera o “processo de investigação em espiral”, interativo e focado num problema. Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1999) defendem que,

[...] o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador).

Segundo Trilla (2004) a metodologia da **investigação-ação**, orientada para a mudança, é uma metodologia de investigação orientada para o aperfeiçoamento da prática mediante a mudança e para a aprendizagem a partir das conseqüências das mudanças: é participativa; segue uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Deve estar definida por um plano de investigação e um plano de ação, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras, as chamadas fases neste processo metodológico.

Dentre as várias propostas destaca-se a proposta apresentada por Pérez Serrano (2010), para a qual um processo de investigação-ação tem de passar pelas seguintes fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construção de um plano de ação.
3. Proposta prática do plano e observação da maneira como funciona.
4. Reflexão, interpretação e integração de resultados. Re-planificar.

A contribuição da investigação-ação na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança. A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças no professorado se dará pelo envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspectiva, e na opinião de Froufe Quintas (1998), a investigação-ação pode ajudar o professor/educador

a “*desenvolver estratégias e métodos*” para que a sua atuação seja mais adequada, bem como, “*propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de obtenção e análise de dados*”. A contribuição desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos agentes da comunidade escolar, empenhados e envolvidos nesta dinâmica de ação e intervenção na prática educativa.

Desenvolvimento

Para a realização do projeto foram desenvolvidas aulas presenciais, realizadas no Laboratório de Ensino do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – São José do Rio Preto, abordando conteúdos referentes às 2ª e 3ª Séries do ensino médio, abordando os seguintes tópicos: princípios gerais de laboratório, química geral, química analítica, físico-química, química inorgânica e orgânica e a temática ambiental. Tais aulas foram ministradas pelas docentes coordenadoras do projeto e auxiliadas pelos alunos bolsistas e colaboradores dos projetos.

As aulas foram ministradas semanalmente, na parte teórica discutiram-se os conteúdos de química, após um intervalo de 15 minutos, iniciava-se a parte prática, com o desenvolvimento de experimentos realizados pelos grupos. Como avaliação, da atividade prática, os professores deveriam elaborar um breve relatório e responder questões a serem entregues ao final da aula. Além disso, havia também a socialização dos resultados dos experimentos. A seguir, a título de ilustração, é apresentado um dos roteiros de relatório e questionários aplicados após as aulas experimentais, refere-se especificamente ao tema “Tratamento químico da água”, que envolveu 3 aulas práticas.

Roteiro de relatório:

1. Faça os cálculos envolvidos na preparação da solução de KI 1,8% e descreva o procedimento de preparação da solução.
2. Descreva as alterações observadas durante e após o processo de aeração da água.
3. Descreva as observações ocorridas durante a etapa de sedimentação.
4. Descreva o aspecto da água após o processo de filtração.
5. Descreva as observações quanto ao teste de cloro residual.
6. Faça os cálculos e descreva os procedimentos para o preparo das soluções necessárias para a realização do experimento.

7. Faça os cálculos para determinar a quantidade de Oxigênio dissolvido na amostra de água e explique o que significa esse valor.
8. Faça os cálculos para o preparo das soluções necessárias para o desenvolvimento deste experimento, a saber: NaOH 0,02 mol L⁻¹, H₂SO₄ 0,04 mol L⁻¹, NH₄OH 25%, NaOH 1,0 mol L⁻¹, EDTA 0,01 mol L⁻¹.
9. Indique as cores desenvolvidas nas águas de torneira e destilada, após a adição do indicador, e o que significam tais cores quanto ao pH.
10. Indique os volumes de NaOH gastos em cada amostra de água e explique o que significam esses valores.
11. No experimento quanto a quantidade de Cálcio, indique os volumes de EDTA gastos em cada amostra de água e explique o que significam esses valores, relativamente.
12. No experimento quanto à dureza total, indique os volumes de EDTA gastos em cada amostra de água e explique o que significam esses valores, relativamente.

Questionário quanto aos conteúdos relativos ao mesmo tema, abordando especificamente porcentagem em massa, concentração molar, partes por milhão e partes por bilhão, fração molar e preparo de soluções.

1. Calcule a porcentagem de HCl necessária para preparar 25 mL de solução 1,0 mol L⁻¹, partindo de uma solução estoque de densidade 1,19 g mL⁻¹ e dosagem de HCl igual a 36,5%.
2. Calcule a massa de NaOH necessária para preparar 200 mL de uma solução 0,10 mol L⁻¹.
3. O álcool hidratado usado como combustível apresenta em média 3,7% em massa de água dissolvida em álcool puro. O valor da fração molar do soluto nesta solução é aproximadamente: (MM álcool = 46 g mol⁻¹)
 - a) 0,023
 - b) 0,089
 - c) 0,200
 - d) 0,911
 - e) 1,150
4. Magnésio pode ser obtido, por meios industriais adequados, a partir do cloreto de magnésio extraído do mar.
 - a) Qual a porcentagem, em massa, de magnésio no cloreto de magnésio (MgCl₂)?
 - b) Qual a massa de magnésio presente em 100 kg desse sal?

5. O dióxido de silício (SiO_2), presente na areia, é usado como fonte para obtenção do elemento silício, usado na indústria eletrônica. Testes revelam que numa amostra de 100 g de certo tipo de areia foram encontrados 42 g de silício. Sabendo que as impurezas da areia não contêm silício, qual é a pureza da areia, ou seja, qual a porcentagem em massa de SiO_2 na areia?
6. Um método para medir a quantidade de carbono na água do mar envolve a oxidação a CO_2 com $\text{K}_2\text{S}_2\text{O}_8$, seguida da determinação gravimétrica do CO_2 retido em coluna de NaOH depositado sobre asbesto. Uma amostra de 6,234 g de água do mar produziu 2,378 mg de CO_2 . Calcular a quantidade de carbono em ppm (partes por milhão) e em ppb (partes por bilhão).
Dado que: $1 \text{ ppm} \sim 1 \text{ mg mL}^{-1} \sim 1 \text{ mg L}^{-1}$ para soluções diluídas
 $1 \text{ ppb} \sim 1 \text{ ng mL}^{-1} \sim 1 \text{ mg L}^{-1}$
Para massa: $1 \text{ ppm} = 1 \text{ mg kg}^{-1}$ ou 1 mg g^{-1} .
7. A concentração de NaCl no soro fisiológico expressa em porcentagem em massa é 0,9%. Qual a massa de NaCl presente em 100 g de soro? Qual é a massa de água nessa quantidade de soro?
8. A legislação brasileira estabelece que a água, para ser potável, deve conter ao máximo $0,0002 \text{ mg L}^{-1}$ de mercúrio. Como podemos transformar esta concentração em ppm?
9. O padrão norte-americano estabelece o limite de tolerância de 0,5 ppm de mercúrio (Hg) em peixes como a truta. Considerando uma truta de 1 kg, calcule:
 - a) A massa de Hg , em miligramas, correspondente a essa concentração.
 - b) Se uma pessoa ao comer truta, tivesse ingerido 0,10 mg de mercúrio, que massa de truta teria comido?

As aulas teóricas foram desenvolvidas por exposições dialogadas, com utilização de projetor multimídia, além da leitura e interpretação de textos relacionados ao tema da presente aula.

- Os encontros semanais foram desenvolvidos com as seguintes estratégias:
- Painel: síntese dos experimentos realizados pelos grupos;
- Socialização das principais observações dos experimentos e idéias dos textos estudados;
- Disponibilização de todas as fontes de pesquisa;
- Trabalho em grupo: seleção e análise de informações e produção de texto;

• Pró Reitoria de Graduação - Núcleos de Ensino da UNESP •

- Avaliação – questões dissertativas referentes às aulas desenvolvidas no curso e sua aplicabilidade em sala de aula.

As estratégias acima foram desenvolvidas com o auxílio dos seguintes recursos tecnológicos:

- Projetor multimídia;
- Fontes de pesquisa;
- Livros paradidáticos: Caderno do aluno e Caderno do professor;
- Publicações periódicas;
- Sites da internet;
- Programas aplicativos: Power Point, Word.

Resultados

Os resultados qualitativos foram:

- A formação de recursos humanos voltados para o ensino de Química.
- A divulgação para os professores de Química de um material didático constando também de experimentos acessíveis, acompanhados de orientação para sua aplicação.
- O aumento do estímulo do professor em ministrar aulas experimentais

Os professores, ao longo do curso, foram avaliados qualitativamente, mediante as discussões dos conteúdos apresentados e nos debates sobre os temas abordados durante as aulas. A avaliação quantitativa foi feita por meio da análise dos relatórios das aulas práticas, das respostas às questões e de uma atividade que constava em descrever uma aula versando sobre temas dos conteúdos da 2ª e 3ª Séries, a critério do professor. Para a aula a ser proposta pelo professor, foi elaborado um breve roteiro para auxiliar na preparação da aula.

Roteiro para elaboração de uma aula:

Escolha um dos temas discutidos no curso e apresente a estrutura de uma aula, levando em consideração:

- a. O conteúdo envolvido;
- b. Recursos didáticos utilizados;

- c. Atividades a serem propostas e
- d. Bibliografia.

Foi realizada uma avaliação final, como parte dos requisitos para aprovação do curso, constando de questões dissertativas referentes aos conteúdos e experimentos desenvolvidos durante o curso. Esta avaliação e o questionário de avaliação do projeto formaram a base para avaliação do grau de sucesso do projeto.

Questionário de avaliação do curso:

Sobre o curso oferecido atribua notas de 1 a 5 a cada item abaixo, considerando: 1- péssimo; 2- ruim; 3- regular; 4- bom; 5- muito bom.

1. Atendeu as suas expectativas
2. Qualidade dos experimentos propostos
3. Tempo para realização dos experimentos
4. Temas abordados
5. Qualidade da equipe que ministrou o curso
6. Qualidade da infra-estrutura utilizada
7. Troca de experiências didáticas entre os participantes
8. Seu comprometimento com o curso
9. Comentários e sugestões:

A partir das avaliações foi possível notar a fragilidade na aplicação de experimentos nas escolas públicas, devido em grande parte, à deficiente infra-estrutura das mesmas, que não possuem laboratórios específicos, a falta de materiais e reagentes e de apoio técnico para a realização das aulas experimentais.

Notou-se ainda uma má orientação dos professores, uma vez que, alguns apresentaram dificuldades em lidar com temas básicos e cotidianos da química, demonstrando ainda, uma barreira ao trabalhar com cálculos e alguns campos da química, principalmente a química orgânica e inorgânica, além de dificuldades com as técnicas analíticas. Em alguns momentos, a falta de interesse por parte dos participantes também contribuiu negativamente para o desenvolvimento do projeto, pois muitos participavam somente pelos créditos e pelo certificado que lhes são fornecidos, uma vez que, os professores fazem jus ao Certificado de Curso de Atualização, autorizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e homologado pela Diretoria de Ensino

– São José do Rio Preto. Porém, a Diretoria de Ensino somente expedirá ao participante a certificação do curso, quando este obtiver aproveitamento considerado satisfatório na avaliação final e possuir frequência mínima igual ou superior a 80% do total das horas previstas no projeto do curso.

Os participantes do curso de atualização são acompanhados pela diretoria de ensino através de registro das atividades presenciais, do cumprimento das atividades propostas no curso e dos questionários. Por meio dos questionários e das discussões realizadas ao final do curso, que levou em consideração a impressão e opinião dos professores, foi possível concluir que 90% gostaram muito e pedem que outros cursos sejam oferecidos. Parte deles, 40 %, sugere que haja cursos interdisciplinares, o que pode ser considerado muito interessante. Apenas um participante achou o curso cansativo e propôs um número menor de experimentos e/ou experimentos menos demorados. Participaram do curso 22 professores de química do ensino médio, pertencentes à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, os quais responderam ao seguinte questionário para avaliação do projeto.

Na opinião das coordenadoras do projeto boa parte dos professores dedicou-se muito bem e trabalhou a maior parte do tempo. Uma pequena parcela, não deu mesma atenção, se empenhou menos na realização dos experimentos e retirava-se antes do horário determinado. Foram atribuídas notas entre 7 e 10 aos trabalhos relacionados à descrição das duas aulas. As melhores notas foram para aqueles que usaram de criatividade e as mais baixas para aqueles que se dispuseram apenas em transcrever palavras e mais palavras retiradas das fontes de pesquisa, com pouca riqueza de recursos próprios.

Um ponto negativo está relacionado com a efetiva frequência dos professores, os quais entravam e saíam da sala a qualquer momento, ocorrendo também atraso para o início das atividades. Um fator que contribuiu consideravelmente para isto é o fato da Secretaria Estadual de Educação não liberar o professor das suas obrigações em sala de aula, não providenciando um substituto, para que possa frequentar cursos de formação continuada. O professor participa do curso nos horários que lhe sobram, quando os deveres familiares se somam e muitas vezes passam a ser prioritários, sendo possivelmente este o principal motivo da tolerância em relação à assiduidade quanto ao horário.

Nesse sentido, pensamos que os encontros pedagógicos nas escolas têm a possibilidade de converterem-se em espaços educadores e formativos. Para tanto a forma como devem ocorrer estes encontros é um aspecto importante a ser planejado, visto que os professores possuem a limitação da falta de tempo, devido à carga horária e a atuação em diversas escolas.

Considerações Finais

A reestruturação pela qual o ensino de química, da educação básica está passando, inclusive presente no Currículo Oficial do Estado de São Paulo fundamenta-se na proposição ao aluno de um ensino em que ele aprenda não só os conceitos científicos, mas também como funciona a ciência e como os cientistas procedem para investigar, produzir e divulgar conhecimentos. A história da ciência desempenha papel importante para ajudar o aluno a entender a natureza do conhecimento científico, ao mostrar que a atividade científica faz parte da atividade humana. É importante apresentar ao aluno fatos concretos, observáveis e mensuráveis, uma vez que os conceitos que este traz para a sala de aula advêm principalmente de sua leitura do mundo macroscópico. O uso de observações cotidianas das transformações que ocorrem no ambiente ao seu redor e no mundo e as realizações de experiências contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e afetivas no ensino de Química. As mudanças propostas implicaram numa série de novas demandas sobre o que e como ensinar, por essa razão sentiu-se a necessidade de proporcionar e disponibilizar aos professores de Química um conjunto de textos de qualidade que lhes ajudará a aprofundar as mudanças propostas.

Neste curso de capacitação que vivenciamos, pode-se perceber que utilizar o embasamento da investigação-ação auxiliou a propor uma intervenção na realidade e a vivenciar a formação continuada que colabora para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao optar pela investigação-ação assumimos o compromisso com a formação continuada dos professores, considerando a importância do professor ativo, investigador e, portanto, reflexivo, na condução de um trabalho pedagógico crítico, transformador e emancipável. Percebe-se que a formação continuada é uma importante via para promover o desenvolvimento docente. Essa formação se constituiu em espaço de análise, investigação, reflexão, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre teoria e prática.

Com a realização deste curso acreditamos ter colaborado na mudança do sistema formativo dos professores, que se reflita na educação nossos alunos. Somente uma formação, que leve o professor a comprometer-se com sua prática, é capaz de dar uma resposta positiva à escola. Com comprometimento e autonomia, podemos levar a mudanças na prática dos professores e na constituição do profissional colaborador, ético, leitor e escritor, conseqüentemente, reflexivo e crítico. As escolas necessitam de profissionais que indagam, refletem e investigam continuamente sua prática.

BIBLIOGRAFIA

Brasil (país) Secretaria da Educação Média e Tecnológica – Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, vol 3, 1999.

CASTRO, E.N.F. de et al. **Química na Sociedade**: projeto de Ensino de Química em contexto social (PEQS) . 2ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 3ªed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 2. ED. Madrid: Morata, 1996.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA BARROS, S; MARTINEZ LOSADA, M.C. y MONDELO ALONSO, M. **El Trabajo Práctico, Una Intervencion para La Formacion de Profesores**. *Enseñanza de Las Ciências*, 13(2), p.203-209, 1995.

MARASCHIN, C.; TITTONI, J. Cotidiano e configuração de espaços de aprendizagem. *Educar em Revista*, 19, 147-157. 2002.

MARCONDES, M. E. R (org.) **Oficinas temáticas no ensino público visando a formação continuada de professores**. GEPEQ – Grupo de Pesquisa em Educação Química do Instituto de Química da Universidade de São Paulo, 2006.

PÉREZ GÓMES. A. I. **Historia de una reforma educativa : estudio múltiple de casos sobre la reforma experimental del tercer ciclo de EGB en Andalucía** In: Colección Investigación y enseñanza, v. 6. 1 ed. Sevilla: Díada, 217 p. 1997.

PÉREZ SERRANO, G. **Intervención Sociocomunitaria**, EBOOK, Barcelona: Editora UNED, 728p., 2010.

PLICAS, L. M. A.; et. al. **A Linguagem Química das Transformações Ácido-Base no Ensino Médio** e demais trabalhos. **Anais de 30ª RASBQ**. ED 026, 062, 064 e 142. 2007. <<http://sec.s bq.org.br/servicos/buscatrabalhoasp?ação=consultar>> Acesso em: maio de 2011.

PLICAS, L. M. A. et. al. **O USO DE LABORATÓRIO DE QUÍMICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA**. Livro Eletrônico X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Eixo temático Formação inicial e continuada de professores.p.8465-8477, 2009.

< <http://www.unesp.br/prograd/publicacoes.php> > Acesso em: maio de 2011

QUINTAS, S. F. **Las técnicas de grupo em la animación comunitária**. Salamanca: Amarú Ediciones, 238p. 1998.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata, 1991

STENHOUSE, L. La investigaciones como base de la ensañanza. Madrid: Ediciones S. L., 1998.

STOER, R. S.; CORTESÃO, L. **“Levantando a Pedra” Da Pedagogia Inter/Multi-cultural à Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização**, Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TRILLA, J. **Animacion sociocultural: Teorias, Programs y Ambitos**, Barcelona: Ariel, 384p, 1998.

TRILLA, J. (coord.). **Animação Sociocultural Teorias Programas e Ambitos**. Lisboa. Instituto Piaget. 2004.

Parecer da Assessoria

O artigo apresentado está bem fundamentado e contempla as propostas do projeto submetido ao Núcleo de Ensino. O parecer é favorável à sua publicação, no entanto, solicita-se para tanto que as sugestões e pequenas correções no decorrer do texto, indicadas em destaque, sejam consideradas. Pede-se especial atenção para a inclusão do item Resumo e Palavras-chave, pois são itens condicionais à publicação.

Uma sugestão a ser feita na apresentação dos resultados seria dimensionar o número de professores da rede os quais fizeram parte do projeto, para desta forma facilitar uma avaliação mais fidedigna das porcentagens apresentadas com relação à análise dos questionários aplicados. Também seria pertinente incluir no texto, já que há bastante espaço ainda, as questões utilizadas nestas avaliações para se tornar uma referência a outros profissionais que tenham interesse em aplicar metodologia semelhante.