



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2011

Volume 2

Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



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

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011 / 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.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 2. - Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

ISBN 978-85-7983-380-9

1. Educação - Metodologia. 2. Educação - Projetos Unesp. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe 

<i>Pró-Reitora</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Silvia Regina Carão
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonne de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

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

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2011.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola

Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar

Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 7 Educação Inclusiva

APRESENTAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a satisfação de publicar esta coletânea eletrônica, contendo 07 volumes, com os artigos desenvolvidos em parceria com escolas públicas estaduais e municipais do Estado de São Paulo, por meio do Programa Institucional Núcleos de Ensino.

No ano de 2011 foram desenvolvidos 187 projetos envolvendo os seus coordenadores, professores da Universidade, 450 licenciandos bolsistas e 250 escolas. Os projetos foram financiados com recursos da própria Unesp, totalizando aproximadamente R\$ 1.600.000,00.

A coletânea de 2011 é formada por 110 artigos, organizados nos 7 eixos temáticos que caracterizam cada volume. Os trabalhos publicados, foram avaliados por pareceristas *ad hoc* e relatam as experiências vivenciadas, bem como explicitam os resultados das investigações conduzidas na Universidade e, principalmente, nas escolas parceiras.

As atividades desenvolvidas nos Núcleos de Ensino da Unesp, pela sua natureza, possuem os elementos essenciais que caracterizam a indissociabilidade entre o ensino, a investigação científica e a extensão universitária, propiciando experiências inovadoras e diferenciadas para os estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores. Da mesma forma, há convicção de que proporcionam contribuições relevantes para as comunidades das escolas da rede pública básica, participantes do Programa.

Este volume 2 é composto por 28 artigos e aborda as *metodologias de ensino e a apropriação de conhecimento pelos alunos*. Esperamos que possam agregar contribuições valiosas para os leitores, em especial os profissionais que atuam em educação, em particular na área da formação de professores.

Pró-Reitoria de Graduação

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

SUMÁRIO

1	O Leitor Infantil: Tecendo a Construção de Sentidos	7
2	A Alfabetização no Município de Presidente Prudente: Metodologia e Resultados	18
3	Leitura e Produção de Textos para a Construção da Cidadania.....	29
4	Ensino das Estratégias de Leitura e Literatura Infantil na Escola: Processos de Partilha e Iniciativa à Atividade Infantil na Formação da Criança Leitora	45
5	A Leitura e a Contação de Histórias na Formação da Criança Leitora	61
6	Estratégias de Leitura: Possibilidades para Superar a Defasagem na Compreensão Leitora	69
7	Corpo e Movimento: o Brasil (En)cantado pelos seus Batuques, Cantos e Danças.....	91
8	Sentidos Poéticos na Educação Básica: Passos de um Curso de Formação Continuada em Dança	107
9	A Arte e o Lúdico em Cena na Educação Básica: Brinquedos, Musicalidade, Teatro, Movimento e Artes Visuais.....	128
10	A Busca de Caminhos entre a Educação Física Escolar e os Pressupostos Freirianos	144
11	O Uso do Trabalho em Grupo em Projeto de Educação Ambiental com Alunos do Ensino Médio (Ilha Solteira/SP).....	163
12	Trilhando pelos Solos: o Ensino de Solos como Forma de Conscientização da Preservação do Meio Ambiente	175
13	Educação Ambiental e Comportamento Humano	186
14	Consumo Consciente de Alimentos: Experiência com o 7º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Ilha Solteira/SP	200
15	Entre as Ideias Iniciais dos Alunos e a Elaboração do Conceito no Desenvolvimento da Aula sobre a Planta Carnívora.....	213

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

16	O que Conhecem os Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental sobre o Lixo	230
17	A Percepção do Lixo Segundo a Comunidade Escolar, da Escola de Educação Básica de Jaboticabal/SP	241
18	Sobre a Formação do Conceito de Proporcionalidade: uma Proposta de Encaminhamento Metodológico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	254
19	Repensando o Lugar do Conhecimento e da Experiência no Ensino da Filosofia: uma Tentativa de Romper com a Lógica Explicadora.....	273
20	Formação <i>Omnilateral</i> : Trabalho, Educação e Ensino de Filosofia à Luz da Teoria Marcuseana.....	293
21	Potencialidades Pedagógicas da Interdisciplinaridade e da História da Ciência.....	306
22	Articulação de Conhecimentos no Ensino Fundamental por meio de uma Atividade de Caráter Multidisciplinar	325
13	A Implantação de Projeto do Núcleo de Ensino sobre Educação Financeira: Anotações de Campo.....	348
24	Experimentos Químicos na Implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo	365
25	Movimento e Cultura na Escola: Dança.....	388
26	O Padrão de Escrita Manual do Professor e a Qualidade da Escrita dos Alunos das Primeiras Séries do Ensino Fundamental.....	407
27	Cultura Lúdica na Educação Infantil: uma Proposta de Pesquisa-Ação	418
28	O Uso de Textos na Alfabetização: Contribuições para uma Prática Transformadora.....	439

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

O LEITOR INFANTIL: TECENDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Elizabeth Piemonte Constantino

Livia Prado Muniz

Pamela Tosta Soares

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: No contexto brasileiro é na escola que grande parte das crianças tem seu primeiro contato com os livros, devido a vários fatores, dentre eles a falta de incentivos vindos da família e da sociedade. O projeto surgiu a partir de uma demanda por trabalhos que possibilitassem, desde o processo de alfabetização, um contato prazeroso das crianças com o universo da leitura. Optou-se por trabalhar com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser esta uma série de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que as crianças se encontravam em fase de desenvolvimento do raciocínio simbólico e ainda não estavam alfabetizadas. O projeto procurou mediar os primeiros contatos das crianças com o livro e a literatura infantil, para que estes ocorressem de forma agradável e estimulante, despertando o interesse pelo universo da leitura. Para isso, foram realizadas contações de história e apresentação de livros de literatura infantil. Procurou-se também, estabelecer uma relação de proximidade com os professores para que novas práticas de promoção de leitura fossem construídas em conjunto.

Palavras-chave: Alfabetização, contação de histórias, escola, literatura infantil.

INTRODUÇÃO

Dada a importância da leitura como forma de emancipação e exercício da cidadania, as ações que visam a formação de leitores representam um grande enriquecimento da capacidade compreensiva da criança. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo principal oferecer às crianças do primeiro ano de Ensino Fundamental, que estão em fase de alfabetização, um contato prazeroso com o universo da leitura, mediante estratégias de contações de histórias e de apresentação de livros infantis.

A contação de histórias pode ser vista como uma

[...] ferramenta com função transformadora pelo que possibilita à criança experimentar e expressar sentimentos, caminhar em mundos distintos no tempo e no es-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

paço, imaginar, a partir de uma linguagem peculiar, que as desloca para um mundo incomum. Além de potencializar o imaginário e a expressão lúdica, as narrativas orais literárias são a porta de entrada para o mundo letrado. (ARAÚJO, 2009, p. 9)

Além disso, o contato com livros, revistas, jornais, placas informativas, embalagens de produtos, também podem ser um estímulo para a criança em seu processo de alfabetização. Para Zilberman (1985, p. 80),

[...] a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos – se antecipam à criança, que os encontra como pronto, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo.

Ao considerar que no contexto brasileiro a escola é responsabilizada pela formação de leitores, pois é nela que grande parte das crianças tem seu primeiro contato com os livros, devido a vários fatores, dentre eles a falta de incentivos vindos da família e da sociedade, pode-se afirmar que “cabe ao professor dos primeiros anos o papel mais importante, o de despertar o gosto pela leitura, de seduzir o leitor desde os seus contatos iniciais com os livros, antes mesmo que ele seja capaz de decifrar o código escrito” (SILVA, 2008, p. 13).

Devido à participação das contadoras no Projeto de Extensão Universitária: “Contando Contos e Amarrando Pontos”, que no ano de 2010 realizaram atividades com crianças de terceiro ano do ensino fundamental, percebeu-se que as crianças chegavam até esta série com muita resistência à leitura, além de terem uma visão negativa sobre ela. A partir desta demanda, pensou-se este projeto, que escolheu como público alvo o primeiro ano do Ensino Fundamental, por esta ser uma série de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que a maioria das crianças ainda não foi alfabetizada e a leitura nem sempre é uma necessidade que elas apresentam.

Segundo Rego (1995, p. 52):

A literatura infantil tem potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a

atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.

Com a intenção de possibilitar que a literatura infantil cumpra este papel, o presente projeto busca inserir a contação de história no cotidiano das crianças, levando em conta suas especificidades e seu período de desenvolvimento.

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 1994, p. 108).

A partir da relação contadoras-professoras, observou-se que o repertório de leituras de literatura infantil das docentes não é muito amplo. Como afirmam muitos estudiosos da literatura e do processo de formação de leitores, é fundamental no estímulo à leitura, que os mediadores sejam apaixonados pelos livros e criem uma forma de transmitir tal paixão para as crianças.

A experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários. A respeito do ato de transmitir a paixão de ler a seus alunos, Daniel Pennac (1993, p. 80) salienta que o professor, ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria felicidade de ler, sua vivência de leitura. Tal fato é bastante relevante, pois, se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola. (BURLAMARQUE, 2006, p. 83)

Diante desta necessidade, nas reuniões pedagógicas ao longo do ano, refletiu-se sobre novas práticas em sala de aula, que fossem mais eficientes, atrativas e colaborassem mais para a formação destes leitores literários. Além dos professores, a família também tem um papel importante neste processo. É preciso que sejam mediadores constantes, garantindo que as crianças tenham acesso aos livros e a histórias. Isso pode ser realizado de várias formas, como as acompanhando à biblioteca, contando histórias ou incentivando-as a inventar suas próprias histórias.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2011, em encontros semanais com duração de uma hora. O trabalho foi realizado com duas salas do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Assis-SP. Cada sala tinha aproximadamente 25 alunos e os encontros aconteciam durante o período escolar.

Para aproveitar toda a energia e disposição infantis e envolvê-los em atividades lúdicas, buscou-se trabalhar as histórias de forma dinâmica e interativa com o uso de contações ou construções coletivas de histórias, brincadeiras, fantoches, teatros, músicas, construção de brinquedos etc., para despertar nas crianças a necessidade da leitura e criar um espaço para que elas desenvolvam sua imaginação.

Na inserção da criança no mundo da leitura, o espaço da escola torna-se essencial para que as crianças sejam estimuladas desde cedo e se desperte nelas essa curiosidade e vontade de se apropriar da leitura. Meireles (2010, p. 50) afirma que “ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras”.

As crianças do primeiro ano, salvo alguns casos, estão nessa fase de transição entre a linguagem falada e o pensamento simbólico para a linguagem escrita e o pensamento abstrato. É nesse contexto que o projeto se insere, buscando atuar na zona de desenvolvimento proximal, conceito formulado por Vygotsky.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p. 61)

Compreender em que momento do desenvolvimento as crianças se encontram e a partir daí, mediar a construção coletiva de novos desafios, desbravando novos mundos, é o papel do contador nesse processo. E assim como os professores, é necessário demonstrar paixão pelos livros, alegria de ler e de ouvir uma boa história. Mas como definir uma literatura de qualidade? Um texto literário

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

abre um universo de interpretações, possibilita um envolvimento de natureza intelectual, emocional e imaginativo construído pelas possibilidades trazidas pela história: situações de conflito, prazer, raiva, medo, frustração, alegria etc.

Ao longo das histórias narradas, o uso de perguntas é muito frequente para auxiliar a compreensão do texto pelas crianças, dar espaço para que coloquem suas experiências e impressões sobre a história. Convidá-las para participar, atuando, fazendo a sonoplastia, ou colocando suas dúvidas, comentários, isso tudo faz parte da construção conjunta em que as crianças assumem uma posição ativa e determinante para que esse momento faça sentido para todos.

Araújo (2009, p. 15) afirma que:

[...] a narrativa literária contada oralmente num contexto instigante e envolvente para a criança, explorando a “palavra contada” com voz, silêncios e pausas, é um instrumento de atuação docente na Educação Infantil, favorecedor do desenvolvimento da narrativa nas crianças a partir da e potencializado pela interação professor-narrador com as crianças e das crianças entre si. É preciso, entretanto, garantir a riqueza da vivência narrativa para que ela contribua com o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também com sua imaginação.

Na escola onde o trabalho foi realizado, a biblioteca tem um grande acervo de literatura infantil, entretanto as crianças não têm acesso a todas essas obras. Há uma grande preocupação por parte da direção e da bibliotecária em relação aos empréstimos de livros, porque se parte do pressuposto de que os alunos podem perdê-los e, devido a suposta condição financeiras deles, não os reporem. Eram destinados ao empréstimo apenas livros mais velhos e muitas vezes de péssima qualidade literária. Colocados em uma única estante da biblioteca, as crianças tinham acesso a estes livros apenas em suas visitas semanais à biblioteca, quando podiam fazer uma rápida escolha. Diante desta privação dos bons livros, pensou-se em intervenções que possibilitassem uma reflexão por parte das crianças, dos educadores, direção e responsável pela biblioteca. Uma delas foi proporcionar às crianças vivências de biblioteca, para que pudessem escolher os livros que gostariam de ler durante o tempo que estávamos na biblioteca. Aguiar (2006, p. 35) fala da importância de tais vivências como sendo o momento em que “os frequentadores aprendem a se movimentar em um ambiente de tal natureza e a usufruir das benesses que ele oferece”.

A vivência de biblioteca foi muito importante para colocar as crianças como protagonistas da escolha dos livros. Nas visitas à biblioteca, as decisões sobre os livros para as contações sempre levaram em consideração o desejo das crianças. O fato de cada uma ter autonomia para escolher seu próprio livro foi muito produtivo. Em uma dessas vivências de biblioteca, fez-se uma pré-seleção de livros de ilustração que abdicam da linguagem verbal, com a intenção de mostrar para as crianças que estando ou não alfabetizadas, elas já faziam suas próprias leituras. Explorou-se este tipo de leitura, que nem sempre é valorizado por elas, mas que também precisam ser aprendidos. Um livro de ilustração possibilita leituras muito diversas, porque cada criança interpreta a linguagem visual a partir de suas vivências. Uma das dificuldades encontradas pelas crianças era se deixar livre para pensar na sua própria versão. Havia uma preocupação em encontrar uma versão “correta” da história. Por isso foi necessário desconstruir esta ideia da leitura certa ou errada e a partir daí mostrar que várias leituras são possíveis e elas dependem das experiências e da imaginação do leitor. Segundo Freire (2004, p. 2), as

[...] estruturas visuais encerram sentidos assim como as estruturas linguísticas. Desta forma, apontam para diferentes interpretações de experiência e diferentes formas de interação social. O que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavra e estruturas semânticas, é na ilustração dirigida ao público infantil, expresso, por exemplo, nos diferentes usos da cor, ou nas diferentes estruturas de composição.

Ainda com a proposta de valorizar outros tipos de leitura, o projeto utilizou-se também de filmes de animação. Os curtas metragens utilizados permitiram que as crianças refletissem sobre os vários tipos de leitura que realizam no dia a dia.

Um grande desafio ao se contar histórias no contexto escolar é fazer com que as crianças se mantenham atentas à contação. Um dos métodos utilizados para atraí-las para o mundo da leitura foi a dramatização/teatralização das narrativas. Com *Dona baratinha*, de Ana Maria Machado foi este o recurso utilizado. Cada criança foi um personagem de uma encenação que se deu a partir da narração de uma contadora. Com o envolvimento de todas as crianças, a contação ficou mais atraente para elas e o final da história foi modificado por um garoto. Descontente com o fato de Dona Baratinha ter perdido seu noivo e ficado solteira, ele criou um

novo personagem – o Seu Baratão – e propôs uma cerimônia de casamento. Ao criar sua própria versão daquela história o aluno realizou algo muito comum na história da humanidade, que é a modificação das histórias que são contadas de geração para geração, ganhando novas formas a cada vez que são narradas. Este envolvimento entre crianças e contadores é descrito como algo positivo por Araújo (2009, p. 43), pois ela afirma que as crianças, a partir das interações com os adultos ou com outras crianças, vivem situações variadas, constroem significados sobre o mundo e sobre si mesmas. A partir do sentir, do pensar, do imaginar, do conversar, do contar e do recontar narrativas, do solucionar problemas, do exercer sua autonomia, do cooperar, etc., a criança vai se constituindo enquanto pessoa.

Um dos primeiros livros levados para as atividades com as crianças foi *FLICTS*, de Ziraldo. Sua escolha deve-se ao fato de este ser um dos livros preferidos das contadoras. Este livro conta a história de uma cor que não tinha lugar no mundo, e seu enredo e ilustrações despertam sentimentos de todos os tipos, seja pelo colorido que transborda das páginas do livro, como também pela sua narrativa tocante e envolvente com final surpreendente. Como Drummond declarou no *Jornal do Brasil* (1969):

Flicts é a iluminação – afinal, brotou a palavra – mais fascinante de um achado: a cor, muito além de fenômeno visual, é estado de ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revela-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam – fly, flit, fling – no desejo de encarnar-se. Mas para que símbolos se captamos o coração da cor? Ziraldo realizou a façanha em seu livro.

O Flicts é um personagem muito marcante, as crianças não o esquecem, ele existe em todos nós. Todo mundo já se sentiu como ou é um pouco Flicts. Neste sentido, esse livro contribui muito pelo seu apelo imagético, pois é possível ler o livro através das suas ilustrações. Nele também pudemos travar uma discussão sobre a questão da construção de um grupo, sobre as diferenças. Tentamos levantar reflexões sobre a ideia de coletivo que ali se formava e o quanto a diversidade pode contribuir no grupo invés de desagregar, pois ao trazer as vivências de cada um podíamos construir um espaço que tivesse a cara de todos.

O projeto não pode ser realizado sem a participação da professora, da direção da escola e da bibliotecária. Isso foi importante para que este trabalho fosse

assumido pela escola como algo fundamental na vida escolar das crianças. Pensando nisso, em agosto, mês do folclore, como a professora estava trabalhando esse tema com as crianças, levamos um livro da Clarice Lispector e contamos a história do saci, personagem folclórico brasileiro. Durante a história as crianças foram falando sobre “causos” que já tinham ouvido de seus pais, avós, histórias do sítio, de tempos antigos. Realizamos também uma brincadeira de roda. Desta forma, houve uma valorização das narrativas orais e de brincadeiras populares.

Ainda, trabalhando com histórias da tradição oral brasileira, utilizamos um livro chamado *Histórias à brasileira*, recontadas por Ana Maria Machado. Em uma das histórias eleitas, *João e Maria*, realizamos uma encenação da história para que as crianças se envolvessem mais, o que parece ter funcionado muito bem, porque foram visíveis o interesse e a vontade das crianças em participar da encenação. Elas vivenciaram junto com João e Maria o medo da floresta, a ansiedade de virar comida de bruxa, entre outras coisas, o que foi muito interessante para perceber como cada criança reagia diante do que era apresentado. No final pedimos que eles fechassem os olhos e imaginassem como seria a casa de chocolate da bruxa. Eles responderam em voz alta e encerramos oferecendo e dividindo a casa de chocolate coberta de doces que tínhamos feito.

Nas contações, fomos percebendo que o que mais chamava a atenção das crianças eram coisas diferentes, elementos novos, histórias que despertassem a sua curiosidade, que as surpreendessem. Pensando nisso, escolhemos o livro *Sete Histórias de Balançar o Esqueleto*, de Angela Lago para apresentar para as crianças. No dia da contação, criamos um ambiente a meia luz na sala, para gerar um clima de mistério e iniciamos a contação. Fizemos uma encenação que foi permeada por muitos gritos, indagações e bater de queixos. As crianças se empolgaram bastante e é claro que depois puderam compartilhar as histórias de suspense que conheciam com a turma toda.

O livro *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, releitura do Chapeuzinho Vermelho, foi apresentado para as crianças quase no final do ano. Este livro trata de maneira lúdica e poética os medos. A personagem Chapeuzinho amarelo que chegava até a ficar amarela de tanto medo aprende como lidar com isso e viver tranquilamente com a presença do lobo. Aproveitando o tema tratado, falamos dos medos que as crianças sentiam. E no final do encontro propusemos que todos fizessem criaturas de material reciclável, e dessem nomes a elas.

Realizamos também uma contação de histórias com objetos. Inicialmente eram só a Aranha e o Jacaré, mas para que a história ficasse mais envolvente, criamos mais personagens para ela. Foi muito curiosa a forma como as crianças conseguiram abstrair. Elas acreditaram tanto que os objetos eram mesmo os animais, que após o término da atividade ficaram brincando de contar histórias, utilizando objetos que cotidianamente não adquiriam outro sentido, como uma tesoura se transformar em um jacaré, um durex virar uma teia de aranha. Segundo Vygotsky (1991, p. 69) esse processo é possível porque

[...] no brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas dos sistemas escolares são velhos conhecidos de todos e podem incluir as condições da estrutura física, a organização, a hierarquização, o material didático, a disposição dos espaços, a prática pedagógica e o despreparo dos professores, entre outros. Neste contexto, a interação dos sujeitos e o aprendizado mediado pelo outro ficam quase sempre muito limitados, dificultando o processo de elaboração cognitiva. Assim, a aprendizagem tende a assumir um caráter mecânico, desprovido de significados, o que conduz a grande maioria dos alunos a desistirem da própria aprendizagem durante o processo de alfabetização e letramento.

Como afirma Silveira (2008, p. 25) “o saber da escola é, muitas vezes, um saber artificializado e desarticulado dos anseios humanos. A escola na sua grande maioria trabalha apenas com o “certo” não abre espaço para a dúvida, a intuição, a imaginação, a emoção”.

A partir da realidade conhecida no trabalho na escola, percebeu-se que embora índices apontem que o analfabetismo no Brasil está diminuindo, há uma camuflagem na real condição vivenciada: milhões de sujeitos copistas mal sabem fazer a leitura e compreensão de um texto. Por trás desses indicadores estão sujeitos reais, prejudicados pelo sistema excludente que se configura para que grande parte da população não tenha acesso ao capital cultural produzido pela humani-

dade. Isso é resultado de um sistema de educação que não tem por perspectiva realizar a formação do homem, no sentido integral, e do leitor/autor com autonomia para pensar e produzir significados dentro da sua realidade.

Sendo assim, faz-se necessário que esse processo de alfabetização seja vivido de forma individual, podendo proporcionar a criança liberdade para construir uma forma própria de lidar com a linguagem e de atribuir significados. Realizar essa experiência pessoal de forma única e não massificada, incentivando esses sujeitos a emancipar-se, e, porque não, brincar com esse código formal de escrita. Visa-se uma educação que transcenda os limites da mera aquisição técnica de leitura e escrita, iniciando a formação de um leitor que também possa assumir o papel de autor, e seja capaz de escrever, compor, criar, pensar, levantar hipóteses, imaginar e neste processo, se reinventar. Esta imaginação deve ser entendida não como “algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão” (EGAN, 2007, p. 34).

Apresentar as crianças para um novo mundo, o da literatura, abre um universo em que existe um infinito de possíveis. Como já foi dito anteriormente, texto literário tem a capacidade de transmitir inúmeras interpretações, isso possibilita que nas contações, cada história ressoe de maneiras muito diferentes, e estávamos lá para afirmar que todas elas são legítimas. A iniciação no universo da leitura reflete uma condição do mundo, muitas vezes não apresentada para as crianças, que são essas várias possibilidades de escolhas e formas de tecer a vida, muito longe do binarismo muitas vezes colocado na escola, onde só há lugar para certo ou errado, bom ou mau, disciplinado ou desordeiro, feio ou bonito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tiezmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 34-40.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. In: Flicts: o coração da cor. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1969.
- ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*. 2009. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 27ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tiezmann (Org.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere).

FREIRE, Marcelo Ghizi. Lendo a ilustração ou ilustrando a leitura. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LAGO, Ângela. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.].

MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira: a moura torta e outras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MEIRELLES, Elisa. *Nova Escola. Ler na escola*. São Paulo, n. 234, p. 48-58, ago. 2012.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1995.

SILVA, Vera Maria Tiezmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. *A Contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança*. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil para crianças que aprendem a ler*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, fev. 1985. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741985000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2012.

ZIRALDO. *Flicts*. 64 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

2

A ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE: METODOLOGIA E RESULTADOS

Onaide Schwartz Mendonça

Luís Fernando Barreto

Ana Carolina de Souza Silva

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Neste trabalho pretendemos apresentar resultados finais de pesquisa realizada em Projeto do Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/ Câmpus de Presidente Prudente/SP, na Rede de Ensino deste município em 2011. O Projeto teve início com o oferecimento de um curso para professores do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental de duas escolas, através do qual aprenderam teorias e práticas sobre o Método Sociolinguístico de Alfabetização. Essa proposta traz uma nova perspectiva para a alfabetização, pois compreende método como organização e sistematização do trabalho docente. Propõe que o processo tenha por princípio a realidade do aluno, desenvolvendo a oralidade e a conscientização através do diálogo, defende a implementação de atividades linguísticas para explorar conhecimentos específicos da alfabetização através da leitura diversificada do alfabeto, da ficha de descobertas, processos de análise e síntese, e de estratégias didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, a fim de atender alunos em diferentes estágios de aprendizagem em uma mesma sala, o que garante que todos evoluam em seus conhecimentos. Os resultados mostraram que apenas as crianças incluídas não se alfabetizaram no 2º ano.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; metodologia.

Este trabalho pretende apresentar resultados de pesquisa realizada em Projeto do Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Câmpus de Presidente Prudente, em 2011, na Rede de Ensino deste município. Para tanto faremos uma breve retomada histórica da alfabetização em nosso país, abordaremos teorias que fundamentam os materiais que vinham sendo utilizados naquela rede de ensino para a alfabetização, dos quais decorriam as práticas responsáveis pelo fracasso de centenas de crianças e, ao final, apresentaremos resultados da aplicação de práticas decorrentes da proposta de alfabetização amplamente apresentada no livro: *Alfabetização – Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire (São Paulo: Cortez Editora).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

De início, sabe-se que a alfabetização no Brasil foi e vem sendo desenvolvida por meio de concepções extremas ou se usa o método tradicional, o das cartilhas, ou se utiliza a proposta “construtivista” de aprendizagem. Até meados da década de oitenta, os cursos de formação visavam ensinar os futuros professores a desenvolver métodos e práticas que pudessem auxiliá-los na tarefa de ensinar. O enfoque da alfabetização era no ensino, o processo era desenvolvido como uma atividade mecânica, os exercícios de prontidão considerados necessários e o foco voltado apenas para o ensino da codificação e decodificação de sinais gráficos da escrita.

Por sua vez, as cartilhas eram somente práticas e sem fundamentação científica, e imperaram durante séculos, pois não existiam teorias sobre alfabetização. Porém, no final da década de 80 surgiram autores como Magda Soares (1986), Miriam Lemle (1988) e Luiz Carlos Cagliari (1989) apresentando conhecimentos linguísticos indispensáveis ao alfabetizador, como a história da escrita, estudos de fonética e fonologia, variações linguísticas, desvendando diversos erros das cartilhas, desmistificando os exercícios de prontidão, elaborando categorias de interpretação de erros ortográficos, enfim, estes autores se mostraram preocupados em produzir e divulgar conhecimentos/conteúdos, que fornecessem uma formação científica que subsidiasse a prática do alfabetizador, dando-lhe condições de decidir sobre qual metodologia adotar.

Nessa mesma época foi divulgada no Brasil, a teoria *Psicogênese da língua escrita*, resultado de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que mostra as hipóteses elaboradas pelas crianças quando estão aprendendo a *escrever*. Essa *teoria de aprendizagem* ajudou a esclarecer concepções inadequadas que professores tinham sobre fenômenos pelos quais as crianças passam na alfabetização. Um exemplo disto é o que ocorre com crianças que escrevem de modo silábico-alfabético, ou seja, ora registram a sílaba por completo, ora grafam apenas uma letra para cada sílaba (GTO = gato). Antes da *Psicogênese*, alfabetizadores acreditavam que os alunos que escreviam dessa forma estavam “comendo” letras.

Em linhas gerais, a teoria de Ferreiro e Teberosky mostra que a criança entra em conflitos e constrói concepções sobre a escrita quando está aprendendo e, deste modo, não pode ser vista como uma vasilha vazia. Analisa o erro construtivo como decorrente do processo de construção de um conhecimento complexo e ressalta a importância da contextualização da alfabetização por meio da literatura infantil, valorizando a função social da escrita.

O referencial teórico da *Psicogênese da língua escrita* leva-nos a entender que a escrita é uma reconstrução real e inteligente de um sistema de representação historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza. A teoria de Ferreiro e Teberosky é esclarecedora, porém informações que poderiam facilitar o trabalho do professor e beneficiar diretamente os alunos não têm sido devidamente utilizadas.

Nos últimos 25 anos esta teoria foi adotada por secretarias estaduais e municipais na tentativa de resolver os problemas da alfabetização, porém resultados de pesquisas como a prova ABC publicado em 06/11/2011 mostram índices alarmantes de analfabetismo:

RIO e SÃO PAULO – No primeiro semestre deste ano, a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) realizada pela primeira vez, nas capitais de todo o país, por crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, apontou que 43,9% não aprenderam o que era esperado em Leitura para esse nível de ensino. Em relação à Escrita, 46,6% não atingiram o esperado. (BENEVIDES; ROXO, 2011)

A partir do momento em que a *Psicogênese* foi divulgada muitos equívocos foram sendo construídos durante a elaboração de propostas para a alfabetização e se consolidaram nas práticas dos professores. Assim, nesses materiais considerados “construtivistas” e inovadores, o ensino de conteúdos específicos, a apresentação de famílias silábicas, o método, compreendido como sistematização do ensino, desapareceram das escolas públicas. Nas Propostas, sob forte impacto das descobertas de Ferreiro e Teberosky, houve uma tentativa de implementação da *Psicogênese da língua escrita*, ou seja, os organizadores de tais propostas tentaram, à luz da teoria, criar uma forma mágica de alfabetizar que aborda a leitura e a escrita apenas como práticas sociais, *excluindo totalmente os conteúdos específicos da alfabetização, ou seja, a alfabetização linguística*. Os resultados dessa prática são os comprovados pela Prova ABC.

Assim a análise de materiais que se intitulam construtivistas evidenciou que os seus produtores foram absorvidos pela premissa legítima defendida por Ferreiro, de que o processo de alfabetização deve ser contextualizado por gêneros que mostrem à criança a função social da leitura e da escrita. Porém, constata-se que esses materiais só trabalham este aspecto, pois desenvolvem apenas o letramento, usos da leitura e da escrita, ignorando todos os aspectos específicos e

complexos da língua que precisam necessariamente ser ensinados ao alfabetizando. Sem contar que as orientações mandam que só o professor leia para o aluno. Assim questionamos: Como se pode ensinar alguém a usar a língua sem ensinar o código? Como se pode esperar que alguém domine o código sem ter acesso a informações que esclareçam o seu funcionamento? Defendemos a proposta de que alfabetizar e letrar são tarefas que devem ser feitas concomitantemente, pois uma não pode excluir a outra. Cabe lembrar que a maioria absoluta das pesquisas publicadas por Ferreiro e Teberosky foi feita com crianças da Educação Infantil, e em hipótese alguma tentaram desenvolver alguma metodologia visando o ensino, pois como não são alfabetizadoras se limitavam a observar como as crianças aprendem.

Se esconder no suposto “discurso inovador” de que nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo, que método não é importante, pois seria como usar uma roupa de um único tamanho para diferentes pessoas, afirmar que enquanto o aluno estiver na escola terá tempo para se alfabetizar, é o princípio do fracasso. Com essas desculpas, tenta-se justificar aplicações equivocadas de teorias fantasiosas que, ao excluir a sistematização do ensino e a especificidade da alfabetização, têm sido ineficientes.

Temos observado em materiais de ideologia apenas construtivista, atividades que mandam que o aluno recite ou cante o alfabeto. Ora, o alfabeto foi criado para ser lido, do contrário perde-se a função da leitura e da escrita enquanto código que pode ser decifrado a fim de comunicar. Além do que, todos os alfabetizadores sabem que no início da alfabetização a memorização da sequência do alfabeto é nociva, pois atrapalha a criança de estabelecer a correspondência som/ grafia. Saber a sequência do alfabeto é um conhecimento que precisará depois que estiver alfabetizada para usar o dicionário, por exemplo.

Posturas como as descritas induzem professores a erro dificultando seu trabalho, retardam a aprendizagem dos alunos sendo responsáveis por milhares de crianças concluírem o 5º ano analfabetas além de contribuir muito para a manutenção de um sistema que é injusto em especial para as camadas populares que são usuárias desse serviço essencial.

Acreditamos que os defensores dessas propostas ainda não perceberam que agindo dessa forma estão trabalhando contra as camadas populares, negando o que lhes é de direito, a educação, e ainda reforçando a manutenção do sistema, injusto e desigual.

A preocupação com o fracasso escolar das camadas populares levou-nos a lançar em 2007, pela Cortez Editora, a 1ª edição da obra *Alfabetização Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire* (hoje em sua 3ª edição), cujo subtítulo poderia ter sido também: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire e Emília Ferreiro, pois à estrutura metodológica proposta por Paulo Freire para a alfabetização (FREIRE, 1980) foram acrescentadas atividades didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético de Emília Ferreiro. Nossa publicação foi a socialização de conhecimentos que construímos alfabetizando crianças das camadas populares durante 10 anos na rede estadual de SP.

Após publicar a teoria de nossa proposta metodológica, apesar do esforço em expor conteúdos linguísticos específicos para a alfabetização utilizando uma linguagem extremamente simples, em conversa com alfabetizadores de escolas públicas, notamos que apresentavam muitas dificuldades para transpor da teoria para a prática.

Da dificuldade dos alfabetizadores surgiu a necessidade de mais uma vez socializar nossa experiência e publicamos em 2010 o subsídio para a alfabetização “sociolinguística”: *Alfabetização Linguística e Letramento: Práticas Socioconstrutivistas*, contendo unidades de ensino a partir de palavras geradoras que ocorrem em todo o país, com base nos critérios sugeridos por Paulo Freire para o planejamento da alfabetização, quais sejam: gradação de dificuldades, teor de conscientização, produtividade temática e produtividade fonêmica (uma palavra composta, preferencialmente, por três sílabas) e que, decomposta em suas famílias silábicas, pela combinação organizada de sílabas, *gera* outras palavras com significado. Isto é alfabetização linguística.

Essa proposta da Alfabetização “Sociolinguística” surgiu da aliança entre a teoria e a prática, como Soares (2003, 19) propõe: “... é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produz um método”. Traz uma nova perspectiva para a alfabetização, pois compreende método como organização e sistematização do trabalho docente. Propõe que o processo tenha por princípio a realidade do aluno, desenvolvendo a oralidade e a conscientização através do diálogo (ensina como fazer e adequar a diferentes realidades), defende a implementação de atividades linguísticas para explorar conhecimentos específicos da alfabetização através da leitura diversificada do alfabeto, da

ficha de descobertas, processos de análise e síntese, e de estratégias didáticas dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético. Ao executar atividades para o desenvolvimento da fala, escrita e leitura, consegue atender os alunos em diferentes estágios de aprendizagem em uma mesma sala, o que garante que todos evoluam em seus conhecimentos. Traz ainda, o trabalho com diferentes gêneros textuais e, com isso, promove também o letramento. É *sócio*, porque valoriza o diálogo no ambiente de sala de aula, e é *linguístico*, pois desenvolve atividades específicas de leitura e de escrita.

Para ter sucesso em seu trabalho o professor precisa ter clareza sobre “o que” ensinar, quais são os conteúdos que quer que o aluno aprenda, e ainda saber o “como” ensinar, a fim de elaborar estratégias de ensino/aprendizagem adequadas, para, ao final, ter condições de avaliar devidamente a aprendizagem.

Nesse contexto, em 12 abril de 2011, através de Projeto do Núcleo de Ensino da FCT/Unesp, a Secretaria da Educação de Presidente Prudente implantou nossa proposta, nos 1^{os} e 2^{os} Anos, em duas escolas da rede com o objetivo de comparar os resultados com o que era feito nas demais unidades.

Dentre outros objetivos, a pesquisa realizada visou detectar as causas que levavam um percentual elevado de alunos a chegar ao 5^o ano analfabeto. Para tanto analisamos os materiais que vinham sendo utilizados a fim de verificar sua adequação à alfabetização, ministramos curso de capacitação para que os professores conhecessem nossa proposta de alfabetização e oferecemos subsídio de atividades de alfabetização sociolinguística (MENDONÇA; MENDONÇA, 2010).

A Secretaria indicou duas escolas a partir do interesse das diretoras e da necessidade de atendimento. A direção da E.M. *José Carlos João* recebeu muitas crianças da zona rural, não estava satisfeita com os resultados de avaliações externas e quis participar do projeto. A direção da E.M. *Vilma Alvarez Gonçalves* também manifestou interesse, pois atende uma clientela muito carente e queria melhorar o desempenho das crianças.

Ao analisar os materiais que vinham sendo utilizados (Ler e escrever, distribuído pela Secretaria Estadual de Educação/SP), seus fundamentos e orientações, nossas hipóteses se confirmaram, pois as atividades didáticas indicadas, sob a pretensão de contextualizar o trabalho, fazendo o aluno aprender “em contato com o objeto de conhecimento”, na realidade eram apenas *estratégias de letramento* e não de alfabetização. A pseudoleitura (fingir que se lê), a leitura de

diferentes suportes de texto *pelo professor*, o pedido para que os alunos recontem o que foi lido e ajudem o professor a montar um texto na lousa são atividades de letramento e não de alfabetização. Estes equívocos estão descritos em nosso artigo: Alfabetização ou letramento? Equívocos e consequências na sala de aula, publicado pela Revista Internacional Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, nº 11, USP, São Paulo.

Alfabetização é um processo que exige responsabilidade, compromisso, que precisa ser orientado, pois do desempenho e da metodologia do professor dependerá o sucesso do aluno. Não se pode considerar normal alunos chegarem ao 5º ano analfabetos, sob a alegação de que têm até o final do ensino básico para se alfabetizar.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas por meio da *leitura feita pelo aluno*, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. Estes conhecimentos são indispensáveis ao domínio pleno da leitura e da escrita.

Distinguir “alfabetização” de “letramento” é indispensável não só como fim, mas principalmente como meio. Há autores que não aceitam esta distinção afirmando que letramento representaria a alfabetização plena, em seu sentido mais amplo. Essa afirmação pode ser aceita em termos de *fim*, pois seria desejável que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental sabendo usar o código com desenvoltura e segurança, porém não é isto que apontam os indicadores de qualidade do ensino. Enquanto *meio* é necessário estabelecer a diferença entre os dois processos, pois dessa clareza decorrerá a prática do professor na seleção de estratégias a serem empregadas para levar o aluno ao domínio do código, sem o qual, em nossa compreensão, não se pode classificar um indivíduo como letrado.

Assim buscando alfabetizar as crianças na idade certa, ou seja, aos seis e sete anos, em 12/04/11 teve início o curso de alfabetização, uma das etapas do Projeto “A alfabetização no município de Presidente Prudente: metodologias e materiais didáticos”. Participaram 38 educadoras: professoras do 1º ao 5º ano, diretoras, orientadoras pedagógicas e a supervisora de ensino dessas escolas.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Segundo as professoras, todos os conteúdos e estratégias de alfabetização que iam aprendendo, imediatamente colocavam em prática na sala de aula, e o que em princípio era para ser realizado apenas pelas professoras de 1^{os} e 2^{os} anos, foi implantado também pelas de 3^{as} e 4^{as} com os alunos que ainda não sabiam ler e escrever, entretanto, neste trabalho, apresentaremos apenas resultados obtidos em 1^{os} e 2^{os} anos. Chamamos a atenção para os resultados obtidos em menos de 3 meses de aplicação da proposta sociolinguística de alfabetização (de 13/04 a 06/07/2011), período em que a maioria dos alunos adquiriu a base de escrita alfabética.

Para maior clareza apresentamos a legenda das tabelas:

PS = nível pré-silábico.

S = nível silábico no qual o aluno grafa uma letra para representar cada sílaba com correspondência sonora.

SA = silábico-alfabético.

A = alfabético.

MAPAS DE SONDAGEM – 2011

Escola Municipal: E. M. Professor José Carlos João

1º Anos	PS	S	S/A	A	Nº Alunos
Inicial: 11/03	51	34	5	10	100
2ª/Data: 06/05	32	36	8	23	99
3ª/Data: 06/07	16	5	16	59	96
4ª/Data: 08/10	5	10	8	76	99
5ª/Data: 06/12	2	9	10	76	97

2º Anos	PS	S	S/A	A	Nº Alunos
Inicial: 11/03	12	3	17	20	52
2ª/Data: 06/05	2	12	6	31	51
3ª/Data: 06/07	2	3	5	40	50
4ª/Data: 08/10	0	2	4	43	51
5ª/Data: 06/12	0	2	3	45	50

Escola Municipal: E. M. Vilma Alvarez

1º Ano A	PS	S	S/A	A	Nº Alunos
Inicial: 23/02	12	6	1	0	28
2ª/Data: 03/04	12	14	0	1	26
3ª/Data: 29/06	3	0	9	15	27
4ª/Data: 03/9	1	2	3	23	29

Sondagem final dos dois 1^{os} anos

1 ^{os} Anos	PS	S	S/A	A	Nº Alunos
5ª/Data: 06/12	6	4	2	42	54

2º Ano	PS	S	S/A	A	Nº Alunos
Inicial: 11/03	8	14	4	1	27
2ª/Data: 06/05	0	1	7	18	27
3ª/Data: 06/07	0	1 Trans. recebida	3	23	27
4ª/Data: 08/10	0	1	3	23	27
5ª/Data: 06/12	0	0	2	24	27

Na qualidade de alfabetizadores analisamos os resultados desta pesquisa como os melhores possíveis. Essa proposta de alfabetização tem início pelo diálogo. Todas as crianças se envolvem na discussão sobre o tema que está sendo desenvolvido. Deste modo tornam-se de fato os sujeitos da sua aprendizagem, pois são motivadas e envolvidas passando a fazer parte do processo.

Trazemos para a sala os mais diferentes gêneros textuais e com isso desenvolvemos letramento, porém os conteúdos específicos não ficam esquecidos, nem diluídos no processo. Antes são trabalhados rigorosa e sistematicamente. Assim alfabetizamos e letramos conjuntamente.

Em menos de três de meses da implantação do Projeto os professores já apontavam que houve uma modificação significativa na postura das crianças, pois além de aprenderem com alegria e motivação, passaram de uma postura insegura para questionar e responder questionamentos para uma postura livre, crítica

e interessada. Informavam que a maioria das crianças do 1º Ano já havia compreendido o funcionamento do sistema linguístico na composição de palavras e frases, enquanto os de 2º ano passaram a produzir textos longos, coerentes e coesos. Outro fato que chamou a atenção das professoras foi o nível de satisfação dos pais que começaram a procurá-las para saber como seus filhos aprenderam a ler “de repente”, afirmando que no início do ano liam letras isoladas com dificuldade e em junho estavam lendo livrinhos de literatura infantil em casa.

A alfabetização “sociolinguística” vem sendo utilizada a cada dia por mais professores e outros resultados já foram publicados na mídia e nos Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, COLE/Unicamp, no artigo *A eficiência do método sociolinguístico de alfabetização* (2009, site da ALB: <www.alb.com.br/portal.html>).

Os resultados desta pesquisa comprovaram que é possível alfabetizar todas as crianças de classe comum no período de um ano letivo, aos 6 ou 7 anos, como já ocorre em escolas municipais de Presidente Prudente. Lembramos que os números das tabelas não apresentaram 100% de alfabetização em razão de que as classes comuns recebem crianças portadoras de necessidades especiais, e, conforme informação das escolas, há incluídos deficientes auditivos, crianças com síndrome de Down, deficientes intelectuais, diagnosticados por especialistas e em processo.

Face aos resultados de nossa pesquisa, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente já estão alfabetizando através do Método Sociolinguístico. Acreditamos que essa proposta vem atender à demanda urgente e recorrente dos professores alfabetizadores que necessitam de fundamentação científica, sugestões produtivas de práticas e atividades para alfabetizar com qualidade e atingir as metas propostas pelo MEC. A escola precisa aprender a alfabetizar com competência e na idade certa, pois só assim conseguiremos eliminar o analfabetismo de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, C.; ROXO, S. *Prova mostra que mais de 40% dos alunos alfabetizados não sabem ler e escrever*. São Paulo. O Globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/prova-mostra-que-mais-de-40-dos-alunoalfabetizados-nao-sabem-ler-escrever-3216605#ixzz1nhvNB2Js>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização – Método Sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007. 150 p.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização Linguística e Letramento: Práticas Socioconstrutivistas*. São Paulo: Impress., 2010.

MENDONÇA, O. S. Alfabetização ou letramento? Equívocos e consequências na sala de aula. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, v. 1, n. 11, pp. 28-48, set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalp.net>>.

MENDONÇA, O. S. A eficiência do Método Sociolinguístico de Alfabetização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17., 2009. Campinas. *Anais do 17º COLE*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <www.alb.com.br/portal.html>.

SÃO PAULO, (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 2º ano (1ª série)*. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Ivânia Paula Almeida, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 4. ed. São Paulo: FDE, 2010.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. In: *Cadernos de Formação – Alfabetização*. São Paulo: Unesp, p. 17-22, 2003.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Genaro Alvarenga Fonseca

Priscila Aparecida Martins

Larissa Gatti Gomes

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: As escolas da rede pública de ensino enfrentam vários problemas que se afastam do aspecto estritamente pedagógico e adentram âmbito o social. Da mesma forma os alunos tem seu rendimento escolar comprometido por implicações de problemas sociais e familiares. O objetivo deste projeto foi desenvolver atividades junto aos alunos da rede pública que promovessem reflexões críticas sobre o tema cidadania, com a finalidade que estes estudantes desenvolvessem a consciência a respeito de sua própria realidade.

Palavras-chave: Cidadania; educação; escola pública; políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desse projeto se deu após a observação de problemas encontrados dentro das escolas públicas atrelados ao contexto das desigualdades sociais apresentadas pelos estudantes tendo em vista sua correlação com os estudos.

O objetivo deste trabalho foi interferir no processo de ensino e aprendizagem de alunos pertencentes ao (6º ano) do Ciclo II do Ensino Fundamental. Para tanto este projeto procurou estudar e analisar o contexto social e educacional em que se inseriam os alunos, levando em conta sua realidade junto à comunidade em que viviam suas dificuldades de aprendizagem e suas necessidades no âmbito da formação e da integração à vida escolar. Neste sentido, o projeto buscou detectar e compreender os reais problemas que se escondem por trás das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem para que assim, mais próximo da realidade de vida de cada um, se possa contribuir com os educadores na construção de um saber transformador, ou seja, capaz de estimular os estudantes a refletirem e questionarem-se como sujeitos históricos ativos. Para tanto, se utilizou da leitura e da produção de textos cujo tema central é a construção da cidadania e suas diferentes implicações.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O desenvolvimento do projeto contou com alunas bolsistas pertencentes a graduação em Serviço Social cuja formação tem como objeto a realidade social, a família, e a comunidade. Assim sendo, sua atuação deu-se no âmbito do diagnóstico, do acompanhamento e da orientação não apenas com relação às questões sociais, mas fundamentalmente educacionais e de aprendizagem vivenciadas ao longo do ano escolar. É sabido que inúmeros alunos apresentam na passagem do Ciclo I para o Ciclo II do Ensino Fundamental defasagens de conteúdo e conhecimento, dificultando assim sua entrada nesta nova fase da vida escolar. A mudança também do currículo e a presença de muitos professores responsáveis por diferentes disciplinas, conteúdos e metodologias demanda um novo tratamento e acompanhamento junto a estes alunos.

Neste sentido, ações que proponham o compartilhamento de experiências individuais dentro do âmbito escolar, estabelecendo uma proximidade entre o conteúdo ensinado nas escolas públicas e a realidade presente no cotidiano desses estudantes, possibilita a construção de uma nova forma de compreensão tanto do conhecimento a ser apreendido quanto das disciplinas ministradas. Entende-se que a aprendizagem individual e do grupo necessita de uma orientação de caráter pessoal que leve em conta o contexto social para que a escola tenha um significado mais expressivo na vida dos educandos contribuindo assim na identificação dos mesmos com a instituição de ensino e seus saberes.

Para tanto se partiu das diretrizes educacionais da atual Proposta Curricular de Ensino do Estado de São Paulo adotada em 2008 por toda a rede pública. Pretendeu-se dinamizar a atual proposta fazendo com que os alunos tenham mais interesse pelas disciplinas ministradas pelos professores, propondo oficinas, discussões, jogos interativos, rodas de leitura e tratamento de temas de interesse cujo intuito seria trabalhar a capacidade crítica e transformadora de cada um, sempre em um sentido coletivo e integrativo, ao mesmo tempo em que as dificuldades encontradas seriam sanadas.

Em um sentido mais amplo, o projeto, desde o início, visou promover a inserção social dos alunos participantes com atividades que colaborassem para o amadurecimento da sua consciência crítica, para que desta forma, se sentissem parte do coletivo e como cidadãos construíssem uma sociedade consciente dos seus deveres e, principalmente, dos direitos.

Ainda levando em conta a realidade destes alunos o projeto, e suas ações, propôs um trabalho junto às famílias através de reuniões, conversas e visitas

(caso seja necessário) aos pais, a fim de estabelecer um diálogo que proporcionasse maior conhecimento dos fatores sociais enfrentados pelos alunos e seus familiares que pudessem ou não interferir no aprendizado e socialização. De acordo com Neves:

A partir da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), 60% das diferenças no desempenho escolar estariam vinculadas ao clima educacional da família, ao seu nível socioeconômico, à infraestrutura da habitação e ao tipo de família. Aspectos básicos da estrutura familiar teriam, portanto, grande influência nos resultados educativos. Entre eles, estariam elementos como o grau de coesão do núcleo familiar teriam, seu nível de dedicação a acompanhar os estudos de seus filhos, seu apoio e estímulo permanente a eles. (NEVES, 2003, p. 57)

Para elaboração deste trabalho foi selecionada a escola Estadual de Ensino Fundamental “Profa. Laura de Melo Franco” do Município de Franca seguindo a indicação da Diretoria Regional de Ensino e das coordenadoras da Oficina Pedagógica de Ensino. É fundamental esclarecer que o projeto contempla uma parceria já estabelecida junto a Diretoria de Ensino e a Universidade através de diferentes ações desenvolvidas, anteriormente como estágios, grupos de extensão, além de atender a demandas apresentadas pela própria Diretoria de Ensino.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na construção do projeto optou-se por trabalhar com a 5ª série (6º ano), pelo fato desses alunos estarem num período de transição da fase infantil para a pré-adolescência, na qual surgem diversos questionamentos, dessa forma, em processo de amadurecimento e construção da identidade espera-se que apresentem maior abertura ao diálogo. Além disso, na vida escolar ocorre uma mudança, pois nas séries anteriores até então eram compostas por apenas um professor, já a partir da quinta série cada disciplina é ministrada por um professor específico e ainda novas disciplinas são introduzidas no currículo escolar.

A necessidade de desenvolver esse projeto se deve também ao fato que o debate sobre a escola pública, na maioria das vezes, ocorre de forma a priorizar a área pedagógica deixando para segundo plano o social, porém ambos possuem grande importância para a compreensão dos problemas advindos do atual sistema de ensino. Nota-se, sutilmente, um distanciamento não apenas da relação teoria

e prática, mas também da relação educação e realidade. É visível no ensino escolar o distanciamento entre o conteúdo ensinado e sua relação com a realidade social existente. Os conteúdos curriculares surgem como um simples acúmulo de conhecimento, no entanto sem os estudantes terem uma formação crítica para utilizá-lo no contexto social a que pertencem. Neste quadro observa-se o inevitável fracasso escolar, mormente relacionado às camadas sociais menos favorecidas. No contexto da crescente discrepância social, a camada desprovida de renda da população sofre diversas dificuldades em seu cotidiano e uma delas é a legitimação de direitos como **“a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”** contido no primeiro princípio do art. 2º da Lei Diretrizes e Bases Educacionais, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ainda não pode ser considerada concreta no cotidiano da população devido a diversos fatores. Exemplo disto é a infraestrutura das escolas públicas que deixa a desejar, pois os alunos deparam-se constantemente com bibliotecas desarrumadas, livros não catalogados e pouca disponibilidade de exemplares para atender a sala como um todo. Assim as aulas de leitura ficam defasadas, pois os estudantes acabam tendo que dividir um mesmo livro com um grupo e apenas alguns deles desfrutam da obra. Esse aluno, também, precisa lidar com uma sala de estudos vinculada ao acesso da biblioteca e, com isso, perde a concentração já que ocorre uma movimentação no transcorrer do turno escolar. Assim, a qualidade do estudo fica deteriorada e consequentemente o aluno já desmotivado por uma eventualidade de fatores sociais ainda fica marginalizado no meio escolar.

Esse mesmo estudante enfrenta diariamente situações de carência alimentar, muitas vezes, se alimenta apenas do lanche servido na escola, passa por uma série de privações tanto materiais como emocionais. Muitos alunos sentem a ausência de apoio dos responsáveis, sofrem agressão física ou psicológica, em alguns casos são dependentes químicos, e apesar da pouca idade entre 11 e 12 anos envolvem-se em relações amorosas e sexuais e estão sujeitos a uma gravidez precoce. Enfim, os estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental enfrentam, precocemente, diversas dificuldades e dificilmente apresentarão o mesmo aproveitamento escolar ou até terminarão o curso como outra criança ou adolescente que vive relativamente com conforto e tranquilidade suficientes para se atentar unicamente ao aprendizado que a instituição de ensino oferece.

A escola construída segundo normas ultrapassadas não se aproxima da realidade diária dos alunos, dessa forma os estudantes não se enxergam como pertencentes do ambiente escolar, fato que leva a falta de interesse e conseqüentemente todos os problemas que daí advém. O trabalho de conscientização dos jovens estudantes através da educação é fundamental, tal como preconiza a Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não ha liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidaria, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese e uma das condições para acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, os jovens e dos adultos, que tem em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.¹

Pensar sobre todo esse contexto em que estão inseridos tais estudantes, na contemporaneidade, envolve uma reflexão bastante complexa sobre as condições de vida das famílias destes alunos, pois inegavelmente as condições econômicas interferem sobremaneira na questão do aprendizado e aproveitamento escolas. Segundo o CEFESS:

Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam das mais diferentes formas. O processo educacional não está alheio a isso, ou seja, o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais.²

-
- 1 Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>.
 - 2 Conselho Federal de Serviço Social (CEFESS). Serviço Social na Educação. Brasília, set. 2001, p. 11.

Além disso, dentro do ambiente escolar existe ainda certa competição dos alunos, os que tiram as melhores notas, os mais populares, os considerados mais adiantados, entre outros, entretanto, deve levar-se em consideração que tal disputa é própria do sistema social que vivemos. A forma de organização da sociedade que teoricamente oferece oportunidades para todos não funciona tão bem na prática, pois a base de organização da sociedade se sustenta na desigualdade econômica e conseqüentemente social, portanto, não permite o acesso de maneira igualitária nem mesmo aos próprios direitos garantidos por lei. A proposta de trabalho em equipe e a socialização de experiência de cada aluno é uma tentativa de romper com essa rivalidade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O presente projeto foi desenvolvido em duas 5^o séries (6^o ano) durante as aulas de “Leitura e Produção de Texto” (LTP), ministradas pela professora Silvia Helena da Silva na Escola Estadual Laura de Mello Franco de Ensino Fundamental que está localizada no município de Franca – São Paulo com a participação da Diretoria Regional de Ensino de Franca/SP.

O projeto contou com a participação de duas graduandas em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Câmpus de Franca Faculdade de Ciências Humanas e Sociais: Priscila Aparecida Martins, e Larissa Gatti Gomes, ambas cursando o 2^o ano no período noturno. A necessidade de duas integrantes para a realização deste projeto se deu pela importância da troca de informações ao analisar os materiais que foram trabalhados com os estudantes e na diversidade de ideias que surgiu em sua elaboração. A opção pelo estudo do tema “Cidadania”, através da prática de leitura e escrita, justifica-se por ser o domínio da linguagem, oral e escrita, um componente fundamental para a construção da identidade, da consciência de si mesmo como ser social e em última instância para possibilitar meios de expressão conscientes. A Proposta Curricular para o Estado de São Paulo estabelece da seguinte forma:

Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento para compreender e agir sobre o mundo real*.

O projeto não visou especificamente desenvolver conteúdos de língua portuguesa ou literatura, mas através destes elementos detectar as dificuldades que os alunos sofrem dentro do sistema de ensino (alfabetização e letramento), observar sua capacidade de compreensão da própria realidade e fundamentalmente poder auxiliar os alunos em suas maiores dificuldades dentro de suas demandas, conforme indica a própria Proposta Curricular:

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

Neste sentido unir a prática da leitura e da escrita, o conhecimento linguagem ao tema da cidadania acaba por contemplar as diretrizes estabelecidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

A linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a sua cultura e o mundo em que vive. (SÃO PAULO, 2008, p. 37)

Da mesma forma, o tratamento dos conceitos e do entendimento da Cidadania como prerrogativa de todos possibilita a abordagem de conhecimento dos Direitos Humanos e Fundamentais, da Ética, do sentido da alteridade, da tolerância e da convivência com as diferenças em todas as suas dimensões.

Todos estes temas estão presentes tanto em documentos oficiais quanto em experiências e ações no campo da educação e visam fundamentalmente um comprometimento tanto da escola, mas principalmente dos professores e alunos com a realidade no qual estão inseridos e com o saber a ser construído. O tratamento do tema cidadania via leitura e produção da escrita pressupõe uma integração

entre o processo de aprendizagem e seu significado, visto a necessidade de fazer sentido ao que se apreende:

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

A proposta deste projeto foi dividida em quatro módulos temáticos compostos de atividades desenvolvidas junto a alunos de 2 (duas) salas de 6º ano do ensino fundamental na escola da rede pública de ensino do município de Franca/SP. Para tanto as aulas de Leitura e Produção de texto da professora de Língua Portuguesa, foram cedidas e organizadas especificamente para este projeto.

No decorrer das atividades propostas realizadas nos módulos abordou-se o tema cidadania via leitura e produção de textos segundo os objetivos traçados inicialmente pelo projeto que foram:

- Contribuir para o aprendizado da disciplina.
- Fazer um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos com referência a questão da alfabetização, da concentração, do entendimento e das condições sociais e familiares que interferem ou não em sua relação com a vida escolar.
- Auxiliar os alunos na leitura e interpretação dos textos que contemplem a temática, bem como a realidade, incentivando a construção de uma visão crítica e significativa.
- Incentivar os alunos a escreverem suas próprias histórias, fazendo deles sujeitos ativos de sua própria realidade.
- Produzir, junto aos alunos, ao final do projeto uma “cartilha” escrita por eles, que aborde o tema cidadania e historia devida com impressões a respeito de “seu mundo” e da realidade em que vivem.

Assim o projeto dividiu-se nos seguintes módulos:

1. **Primeiro Módulo:** Início: Março/2011 – Término: Abril/2011

- **Tema:** Conhecendo a sala e os alunos: um diagnóstico de trabalho.

- **Metodologia de trabalho:** levantamento da realidade individual e coletiva dos alunos das salas envolvidas no projeto através de atividades integrativas como: dinâmicas de reconhecimento e identidade dos alunos, produção de textos que tratem da História de vida dos alunos e da comunidade, jogos, brincadeiras e levantamento de dados sociais e familiares. Além disto, será feito um diagnóstico com relação aos conhecimentos de leitura e escrita construído com a professora de sala parceira do projeto.

2. Segundo Módulo: Início: Maio/2011 – Término: Junho/2011

- **Tema:** Cidadania: ideias e conceitos.

Este módulo tem como objetivo principal o entendimento do conceito de cidadania, através reconhecimento por parte dos alunos dos direitos e deveres do cidadão, refletindo e debatendo sobre a questão dos direitos humanos, dos princípios éticos, de valores e da convivência social.

- **Metodologia de trabalho:** Apresentação de textos e informações a respeito dos elementos que abarcam o direito e a efetivação da cidadania como a Declaração dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição e etc. Leituras, discussões, debates e produção de material escrito, produto da reflexão dos alunos.

3. Terceiro Módulo: Início: Agosto/2011 – Término: Setembro/2011

- **Tema:** Construindo a cidadania.
- **Metodologia de trabalho:** Neste momento inúmeras dinâmicas em grupo foram realizadas junto aos alunos cuja referência foram os problemas sociais, éticos encontrados na comunidade em que vivem, bem como na sociedade da qual fazem parte. Levou-se em conta o conhecimento e as reflexões construídas nos módulos anteriores a respeito do tema. Destas dinâmicas partiram problemas e observações indicadas pelos próprios alunos, como elementos fundamentais de seu cotidiano, tais como: relações e respeito a valores individuais e coletivos dos alunos e do grupo; relações e respeito a convivência e as diferenças no ambiente escolar, na família e na comunidade; diferenças sociais, culturais, individuais e coletivas na sociedade e sua relação com os direi-

tos e deveres dos cidadãos. Também neste momento os alunos produziram textos partindo de diferentes leituras que foram acompanhadas e orientadas pelas alunas bolsistas.

4. Quarto Módulo: Início: Outubro/2011 – Término: Dezembro/2011

- **Tema:** Produzindo nossa Cartilha: a cidadania sob o olhar dos alunos.
- **Metodologia de trabalho:** Nesta fase do projeto os alunos reuniram todo o material produzido ao longo do semestre nas oficinas de leitura, produção de texto, debates, dinâmicas, etc., para a feitura da cartilha da Cidadania. Esta cartilha deverá conter o resultado de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, como conceitos apreendidos pelos alunos, propostas de ação, temas específicos referentes a direitos e deveres dos envolvidos, da comunidade e sociedade de maneira geral, bem como a relação entre o conhecimento construído e a história pessoal de cada aluno neste processo. Esta cartilha estará a disposição da escola, da comunidade e de outros alunos do Ensino Fundamental da escola.

RESULTADOS OBTIDOS

Nos primeiros encontros, durante o primeiro e o segundo módulos, procurou-se fazer uma aproximação com os alunos, pois estes apresentaram certa resistência ao primeiro contato. É importante ressaltar que mesmo a professora responsável pela classe demonstrou incredibilidade pela proposta do projeto inicialmente. Com o tempo, insistência e persistência tanto os alunos como a professora reconheceram o mérito do trabalho, assim como sua relevância. O contato com os alunos não se deu de forma homogênea, em alguns casos houve uma aproximação quase que imediata, mas em outros esta aproximação simplesmente nunca existiu. Alguns alunos foram resistentes desde o início e permaneceram assim até o final, não colaborando com as atividades, nem participando de praticamente nenhuma oficina, estes, no entanto representaram uma minoria, pois a maior parte ficou bastante empolgada com as novas propostas e abordagens de ensino.

Como o projeto baseou-se no estudo crítico do tema “Cidadania” dentro do contexto das aulas de “Leitura e produção de textos” grande parte da prática ocorreu no ambiente da biblioteca. Esta por sua vez não estava bem organizada, embora detivesse um acervo bastante razoável para a demanda da escola.

Inicialmente optou-se por leituras simples, como histórias em quadrinhos (gibis da *Mônica* e *Cebolinha*) a fim de avaliar o nível de alfabetização dos alunos. Constatou-se que a maioria dos alunos conseguia ler e interpretar, embora alguns ainda tivessem bastante dificuldade com a leitura. As alunas bolsistas dedicaram-se mais amiúde aos alunos que tinham mais dificuldade com a leitura e interpretação, porém dois alunos que não liam recusaram qualquer ajuda, inclusive da professora responsável pela sala. Inicialmente a indisciplina constituiu-se um problema, mas quando os alunos perceberam que o projeto a ser desenvolvido representava um “conteúdo curricular” gerou-se um ambiente de colaboração e transcorreu-se satisfatoriamente até o final. Seguindo a programação dos módulos, as leituras que inicialmente constituíam-se de gibis, passaram com o tempo com trechos de histórias de Monteiro Lobato, alguns pequenos livros do acervo da biblioteca e chegou-se até a leitura e comentário de artigos de jornal e do ECA na fase final. Juntamente com as leituras foram também elaboradas dinâmicas e brincadeiras a fim de tornar o aprendizado mais lúdico e prazeroso, além da apresentação e debate do filme “Última parada 174” que foi muito apreciado. No intuito de conhecer melhor a realidade dos alunos foi entregue a cada um deles um pequeno caderno onde pudessem escrever sobre seu dia a dia, os temas recorrentes destas narrativas, tal como trabalho, relações familiares, saúde, alimentação, educação, entre outros foram desenvolvidos durante as discussões sobre o tema cidadania. Algumas perguntas também foram lançadas para que os alunos pudessem escrever em seus cadernos, pois observa-se algumas diferenças entre respostas faladas e escritas. A aluna V. descreve o fim do dia em sua casa da seguinte forma:

Minha mãe ela chega do trabalho calma, e no dia seguinte, eu não posso fazer nada errado que minha mãe fica brigando comigo dia inteiro e com minha cachorra sem motivo. As vezes dá vontade de sumir de casa, mas eu não faço isso porque eu amo muito, e não quero fazer ela sofrer e também porque é coisa de mãe.

A aluna B. faz o seguinte relato:

Minha mãe chega estressada e de mal humor brigando com todo mundo. Meu tio chega cansado mais brinca comigo e com minha prima. Minha tia também chega cansada mais comunica comigo e bem humorada.

A aluna T. narra o final de seu dia quando a família volta do trabalho:

Eles ficam muito estressado e as vezes falam coisas que magoa descontando toda raiva, não batem, mais discuti, mas mesmo assim eu não dou bola porque sei que o dia deles foi cansativo.

Estes relatos são bastante comuns e a questão do estresse do trabalho refletindo nas relações familiares é quase que uma unanimidade. Não se obteve nenhum relato de familiares que ajudassem os alunos em tarefas escolares. Entre as perguntas direcionadas foi questionado qual o melhor e o pior dia na escola e dentre as respostas encontrou-se:

Pior: um dia cheguei a escola e comecei a fazer a lição ai dirrepente começaram a me ofender com palavras orriveis falando da minha cor e do meu cabelo, e uma vez eu até quis sair da escola por causa disso.

Melhor: foi quando cheguei na escola ai todos me falaram ai eu fiz umas novas amigas foi ótimo gostei muito. (T.)

Melhor dia: nenhum.

Pior dia: todos. (G.)

O meu melhor dia foi quando eu conheci o garoto certo para mim, que combina comigo.

Agora o pior dia foi quando eu estava muito mal mesmo no primeiro dia de aula. (V.)

Alguns alunos foram lacônicos nos relatos outros nada escreveram, mas torna-se evidente que toda a dinâmica familiar tem um grande impacto na vida escolar dos estudantes. A fim de tentar compreender de maneira mais clara a estrutura doméstica que envolve os alunos da escola realizou-se um arrolamento de sua composição familiar e se obteve os seguintes dados: 51% moravam com a mãe e irmãos; 22% com mãe, pai e irmãos; 11% viviam com a mãe, padrasto e irmãos; 6% moravam com o pai, madrasta e irmãos; 5% com mãe e outros parentes; 5% viviam com outros parentes. Quanto à faixa etária, 72% correspondem à idade ideal e 28 % estão acima, sendo que existiam dois alunos com 14 anos.

O encerramento do projeto culminou com a confecção de uma “cartilha” sobre o tema Cidadania, confeccionada com o material composto pelos próprios alunos.

A cartilha reuniu alguns pequenos textos feitos pelos alunos como frutos das reflexões dos trabalhos e oficinas realizadas ao longo do ano, os principais temas desenvolvidos foram: saúde, alimentação, trabalho infantil, educação e liberdade. Entre os trabalhos que compuseram a cartilha pode-se citar como exemplo:

Alimentação:

[...] muitas pessoas não tem direito a alimentação, pois os políticos não dão valor as pessoas, e só pensam neles, por isso o Brasil é uma vergonha. A maioria das pessoas na adolescência passa ou já passou fome, por isso o governo deve ajudar o próximo, pois o mundo pede ajuda.

Trabalho infantil:

O liberdade onde está você?
 Na exploração de menores
 E no direito de
 Querer viver
 No direito de querer ter amigos
 Ou no dever de não escolher religião
 Ó liberdade onde está você
 Onde está você?

Educação:

A educação pode trazer melhoras na vida dos jovens. A educação é obrigatória do governo e do presidente. Eu acho que eles estão fazendo um trabalho bem feito.

Saúde:

A saúde no Brasil está péssima não temos atendimento de qualidade, temos fei-to de médicos e alguns doentes volta para casa e pode até morrer! Acho isso uma injustiça pelo tanto de imposto que pagamos e não tem um atendimento de quali-dade. Muita injustiça, pelo preço que pagamos devíamos muito mais atendimento de qualidade e com o dinheiro lhes devem comprar mais remédio mais ambulância e aparelho.

Além destes textos os alunos compuseram também poesias e músicas sobre o tema. Não se pode afirmar que todos se dedicaram e se envolveram efetivamente com o projeto, mas a maioria participou de maneira bastante satisfatória. Na parte final do relatório do projeto os alunos fizeram algumas sugestões sobre os direcionamentos de futuras atividades:

- Mudar o ambiente em que são realizadas as oficinas, da sala de aula para o pátio ou a quadra.
- Visitar lugares fora da escola.
- Trabalhar mais com música, dramatizações e outros tipos de manifestações artísticas.
- Desenvolver atividades em conjunto com a professora de dança.
- Utilizar os computadores da sala de informática.
- Preparar mais vídeos, gincanas, dinâmicas, atividades orais e rodas de conversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações propostas e realizadas, tais como o acompanhamento diferenciado aos alunos com maior dificuldade de leitura e escrita, bem como o simples fato de dar atenção aos mais carentes representam ações relevantes no sentido de promoverem o interesse pela escola e os estudos. Entende-se que o professor da sala, não dispõe de tempo ideal para ações individualizadas, dada a exigência de sua jornada de trabalho, assim projetos que conduzam o estudante universitário à escola pública a fim de auxiliar os alunos de forma pontual são bastante significativos pelo fato de apresentarem resultados imediatos. Durante a realização do projeto as alunas bolsistas tiveram a oportunidade de conhecer individualmente os alunos, conversar, conhecer seus anseios e isto facilitou a exposição dos problemas em sala de aula. Dificilmente, nos primeiros contatos as crianças confessam que não sabem ler, interpretar textos ou escrever razoavelmente. Por outro lado o professor da sala não tem disponibilidade de conversar com cada aluno separadamente para conhecer o âmago de suas necessidades. A obrigação do professor cumprir os programas estabelecidos pelas diretrizes curriculares muitas vezes “atropela” a capacidade de aprendizado e absorção dos conteúdos por parte dos alunos, desta forma alguns que não aprenderam determinado conteúdo tornam-se praticamente impossibilitados de aprenderem o subsequente. Isso pode ser observado pelo fato de existirem alunos que praticamente não leem nem escrevem no 6º ano. Aliam-se a estes fatores a falta de condições estruturais no próprio ambiente familiar, algumas crianças simplesmente não tem espaço em casa, físico inclusive, para realizar qualquer tipo de atividade escolar, desta

forma o ambiente da escola torna-se o único que a criança dispõe, e justamente por isso deve ser valorizado.

O fato do projeto ter contado com estudantes do curso de Serviço Social propiciou um olhar diferente para a realidade da escola pública, que por outro lado também contribuiu para seu processo de formação, visto que a atuação do assistente social dentro da escola ainda é modesta. Da mesma forma, entende-se que o olhar e o trabalho do Assistente Social junto à escola básica, neste momento, contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, visto que muitos problemas educacionais possuem um evidente fundo social. Torna-se também claro que os alunos da rede pública carecem de propostas de ensino diferentes, ou diferenciadas que visem atender não só suas necessidades, mas também seus anseios. Os alunos não precisam somente ouvir, mas serem ouvidos. Como foi comprovado grande parte destes alunos não recebem a atenção necessária por parte da família, assim o ambiente da escola de certa forma preenche este espaço. Isto está longe de ser ao ideal, não cabe à escola assumir o lugar da família, mas é inegável que os alunos trazem para o ambiente escolar todas as mazelas do ambiente em que vivem e estas são regidas no mesmo espaço dos conteúdos pedagógicos a serem administrados. Desta forma constatou-se que quanto mais os alunos envolviam-se com a escola e sentiam-se parte dela, mais desenvolviam sua capacidade de aprendizado.

É neste sentido as atividades mais dinâmicas surtem mais efeito no sentido de promoverem a integração social e a aprendizagem que os métodos de ensino tradicionais da “educação bancária”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

CEFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Serviço Social na Educação*. Brasília, set./2001, p. 11 Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/home.php>>.

FREIRE, P. *Pedagogia como prática da Liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A Educação na Cidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade; trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

INOUE, T. T. *Quando as desigualdades escolares ditam o ritmo do “baile” educativo*. 2002. 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2002.

LIBANEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a Escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

NEVES, M. S. de. *Serviço Social e escola: um caminhar entre a realidade e a utopia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2003.

NOGUEIRA, P. L. *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *As competências de ensinar no século XXI*. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: PROCESSOS DE PARTILHA E INICIATIVA À ATIVIDADE INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Cyntia G. G. S. Giroto
 Lizbeth O. de Andrade
 Caroline G. Gonçalves
 Yngrid K. Mendonça
 Isadora C. A. da Silva
 Priscila R. Sonsim
 Lígia P. Vilar

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: Este texto traz dados de uma pesquisa do Núcleo de Ensino, intitulada “Ensino das estratégias de Leitura e Literatura infantil na escola: processos de partilha e iniciativa à atividade infantil na formação da criança leitora”, realizada no ano de 2011, com uma sala de terceiro ano da rede pública de ensino. Tratamos de expor o ensino das estratégias de leitura, foco desta investigação com as crianças deste segmento de ensino, a partir de situações de intervenção planejadas intencionalmente e voltadas à tomada de consciência dos princípios da ação de ler e das estratégias como ferramentas auxiliares no processo de leitura, ressaltando que, para nós, não há leitura sem compreensão. Desse modo, a pesquisa centrou-se na ida à escola uma vez por semana, momento em que ficávamos com os alunos, em média, por uma hora e meia. Notamos que no decorrer do ano, passaram a participar mais das atividades propostas, bem como apresentaram uma melhoria em suas enunciações, com mais sofisticação no vocabulário e argumentações: tanto na escrita, e conseqüentemente, na própria leitura, não somente na leitura oral, mas, sobretudo na compreensão. Portanto, até o momento, podemos concluir sobre o trabalho rico e prazeroso, que redundou em motivação por mostrar que é possível ensinar aos alunos a lerem de forma a compreenderem e participarem ativamente de processos de leitura compartilhada.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; literatura infantil; atividade literária; prática cultural e humanizadora.

INTRODUÇÃO

Como ferramentas no auxílio à compreensão leitora, as estratégias de leitura constituem-se em uma possibilidade alternativa do ensino da leitura. Estudos

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

recentes de Souza e Giroto, 2010, (com bases teóricas nos estudos norte-americanos, especialmente de Harvey e Goudivs (2008), associados aos de Chartier (1998), Bajard (2002, 2005, 2007), Manguel (1997), Foucambert (1994) (1997, 2008), Jolibert (1994 e 1994), abordam a leitura como prática cultural e humanizadora, e, portanto, enfatizam a constituição do próprio leitor a partir das relações estabelecidas em seu entorno sócio-histórico. As autoras consideram a efetiva apropriação da capacidade de ler, derivada da ação do sujeito aprendiz nas atividades de leitura, que prevêem o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, visando a formação de leitores coparticipantes, críticos e independentes. No processo de aprender a ler, lendo, a compreensão do sujeito leitor diante à leitura, é essencial, pois que nenhuma leitura como atribuição de sentidos, pode se dar sem compreensão.

Aqui trazemos a descrição e análise de resultados parciais da pesquisa do Núcleo de Ensino da Unesp, câmpus de Marília, sob o título “Ensino das estratégias de Leitura e Literatura infantil na escola: processos de partilha e iniciativa à atividade infantil na formação da criança leitora”, que caminha em interface com outro projeto aprovado pela “Rede de Universidade Leitoras” (com sede em Almeria, Espanha) intitulado “As estratégias de leitura com livros do PNBE¹ (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) uma política pública para formação de leitores autônomos”, vinculado ao grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação). Essa pesquisa de maior envergadura, conta com a participação de aproximadamente vinte membros de dois câmpus da Unesp (um de Marília FFC, outro de Presidente Prudente FCT), por meio da qual tivemos acesso a 50 obras do acervo do PNBE de 2009 destinado às escolas da rede. Estes livros foram analisados entre a equipe de pesquisadores, procurando contextualizar autor e obra. Para tanto, um quadro de análise foi esboçado procurando contemplar elementos como: a referência bibliográfica, a composição da história, a dimensão estética e ideológica.

Desse aspecto, além do estudo de referenciais teórico-metodológicos, constituiu-se a interface com a pesquisa do NE, uma vez que a partir dessa análise dos

1 O PNBE é uma política pública que se compromete a selecionar livros de qualidade de literatura e os disponibiliza para todas as escolas públicas do Brasil. Em cada ano são analisados livros para determinados ciclos da educação, alternando-se entre educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental, últimos anos do ensino fundamental e médio.

livros, pensávamos na implementação do ensino das estratégias de leitura apresentadas no livro *Ler e Compreender* (GIROTTI; SOUZA, 2010), cabíveis para trabalharmos com as crianças, sujeitos da pesquisa, em sala de aula. Cabe dizer que optamos por fazer uso do acervo do PNBE, porque muitos professores se queixam de não terem bons livros para trabalhar em sala de aula, assim, reiteramos a importância de demonstrar que a escola dispõe de livros com qualidade para ofertar às crianças, basta que se saiba de sua existência, para fazer valer o acesso e a circulação desses materiais.

Nesse sentido, o presente texto é resultado de reflexões advindas junto ao projeto de pesquisa do Núcleo de Ensino, em que a todo o momento, repensamos o nosso “tateio”, planejamento, desenvolvimento e nossas mediações nas atividades literárias voltadas à formação de leitores mirins em seu processo humanizador.

Assim, mesmo que indiretamente, trazemos aspectos sobre as implicações pedagógicas do letramento literário, a discussão de como a leitura literária pode ser trabalhada pelo professor junto a seus alunos; e, além disso, pensamos nas contribuições que a abordagem do ensino das estratégias de leitura pode trazer para o sujeito leitor mirim, na busca de sua identidade, de seu estatuto leitor, na atribuição de sentidos ao que são os modos de ler e no desenvolvimento de sua imaginação criadora.

Neste texto, procuramos apresentar dados relativos de parte das atividades realizadas na escola parceira da pesquisa, desde os dados levantados nas atividades até as conclusões que pudemos chegar.

OS ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Considerando a leitura como prática cultural e humanizadora, que tem o livro como suporte e se materializa como produção humana, trazendo em si a cultura, as interlocuções, as interações etc., aprendemos a importância de permitir aos leitores mirins, não só acesso a ele, mas uma mediação adequada, que garanta a apropriação das funções cristalizadas neste objeto da cultura humana, bem como a internalização da capacidade de ler, uma conduta superior humana, transformada ao longo dos séculos. Aprendemos, ainda, com Vygotsky (1995) que esse processo de apropriação da cultura pelo Homem e a sua formação do psiquismo abrange todos os aspectos intelectuais, emocionais e da personalidade, e passam por dois momentos: o primeiro interpessoal, quando o indivíduo por meio das

relações sociais estabelecidas com os adultos culturalmente mais experientes entra em contato com a experiência que a humanidade acumulou e, por meio de sua atividade, no plano intrapessoal, se apropria dessa produção humana, com instrumentos, a linguagem e as ideias historicamente construídas. Portanto, são nas situações coletivas que o primeiro momento do exercício de uma função psíquica se constitui. No segundo momento, no intrapsíquico, o sujeito por meio de suas funções psíquicas, reflete sobre o que lhe está sendo ensinado e é capaz de ter um ato responsivo, ou seja, de resposta àquela situação, incorporando-a. Resaltamos que esses dois momentos ocorrem concomitantemente.

Bakhtin, que também compartilha o modo de construção do sujeito pela formação de sua cultura e com a ajuda do outro, nos diz

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p. 379)

Na mesma oportunidade, ressaltou

Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural, até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (BAKHTIN, 2003, p. 379)

Desse modo para nós, a leitura implica em sentido, nos sentidos que outros sujeitos dão para a leitura, mas principalmente para os que eu como leitor dou, de acordo com todos os meus conhecimentos sobre esse assunto, e também questionamentos que como leitor devo me propor a fazer, ao ler; mas não somente referente a textos, mas como todas as formas de leitura existentes. Como diz Jolibert (1994, p. 15, grifos da autora), “*Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. [...] Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa*

real (necessidade-prazer) numa *verdadeira situação de vida*. [...] Ler é ler *escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro [...]. Ressaltamos quando a autora diz “verdadeira situação de vida”, pois além de remeter a ideia de que lemos por necessidade real da vida cotidiana e não-cotidiana, também nos permite pensar que em cada momento de nossa vida, temos uma leitura diferente a cerca dos textos/obras lidas, como afirma Cosson (2011, p. 28), “É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossa vida.”

Nessa direção Cosson (2011) afirma, ainda, que ler não é um ato solitário e sim solidário, pois que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2011, p. 27), por tais motivos, como mediadores de leitura não podemos descartar, em momento algum, todo o contexto e a vivência que nossos alunos já nos trazem em sala de aula. Nesse caso, entendemos que somente o texto por si não nos fala nada, ao pensarmos em ler um texto, temos que questionar o que pode vir, já pelo título e capa, pelas ilustrações e até mesmo pelo modo como as letras estão escritas, pois em nossa compreensão, nada que o autor e ilustrador colocam é por acaso, tudo tem uma finalidade para nos fazer refletir e esse é um de nossos papéis como mediadores.

Buscando promover o letramento literário, de acordo com Cosson (2011), o que nos atrapalha é o fato de não irmos além do que o texto nos traz, e também o ensino que tivemos e ainda temos na escola durante esses anos, que não nos ensina a questionar o texto, mas faz com que nos preocupemos com a leitura voltada apenas para responder perguntas: de outrem, do professor, do manual didático; menos as próprias questões do leitor aprendiz, que deveria aprender que “ler”, é na essência, aprender a fazer perguntas, não superficiais, mas aprofundadas, diante do texto escrito, dirigidas à atribuição de sentidos.

Dessa forma, a leitura não é monossêmica, não possui somente um sentido, tanto mais quando falamos em leitura literária. Para Faria (2006, p. 12) “[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”, então seria errôneo exigirmos apenas uma resposta única e pronta de todos os nossos alunos, visto que cada um traz ao texto suas vivências pessoais ampliando seus conhecimentos e suscitando

novas ideias de diversas maneiras, porém não seria qualquer resposta esvaziada de sentido, pois é necessário que tenha coesão com a literatura. Portanto, a mediação se torna um elemento norteador em tal proposta, porque é no desenvolver da resposta que suscita a interferência do parceiro mais experiente.

Consideramos que a leitura não envolve apenas a leitura em si, mas também os modos de ler que seria três para Martins (apud FARIA, 2006, p. 14) “o sensorial, o emocional e o racional”, o sensorial que nos remete às sensações, por exemplo, a sensação que o livro bem acabado nos traz, quando manuseamos um planejamento gráfico caprichado, ou seja, seriam os aspectos externos ligados à materialidade do suporte da leitura. O emocional seria o que liberta nossas emoções, nos faz fantasiar, ou seja, o que o livro provoca e faz em nós. Já o racional é o plano intelectual da leitura. Como Martins e Faria (2006, p. 15) dizem “Esta leitura ‘tende a ser unívoca’ e o leitor se prende a ‘certas normas preestabelecidas’ pela elite intelectual”. Na leitura racional poderíamos enxergar mais as estruturas formais do texto, como o que os autores pensam o tratamento dado à temática, entre outros aspectos. Acrescentamos também aos modos de ler as estratégias de leitura, estudadas no livro *Ler e Compreender*, pois após o leitor mirar ter a tomada de consciência que enquanto lê, faz conexões com sua vida, com outros livros, faz visualizações de cenas descritas, questiona o texto, tenta inferir o que virá, e depois de terminada a leitura ele sabe elencar os pontos mais importantes, como também por meio desses pontos consegue sintetizar o que leu, ele mostra que seu modo de ler, lhe traz uma leitura mais eficaz.

Desse modo, na sala trabalhamos especificamente as estratégias que Girotto e Souza (2010), estudaram, que se denominam conexões *texto-texto*, *texto-leitor*, *texto-mundo*, *inferência*, *visualização*, *sumarização* e *síntese*.

A conexão *texto-texto* seria aquela que por meio da leitura que estou fazendo, por alguma palavra, frase, ilustração ou contexto da história me lembro de outro texto (podendo incluir músicas, novelas, desenhos animados, porque apesar de terem um aspecto diferente do texto em si, necessitam de um texto/roteiro para serem colocados em prática). A conexão *texto-leitor* é aquela que por meio de uma palavra, ilustração ou frase me lembro de algo que já vivenciei. A conexão *texto-mundo* é aquela que também por meio de uma palavra, frase, ilustração ou contexto me lembro de algo que foi notícia, já ocorrida ou em andamento. *Inferência* seria a estratégia que eu tenho que inferir, ou seja, tentar descobrir por

meio das dicas que o texto me dá, por meio das ilustrações, do título do livro, de sua estruturação, o que acontecerá na próxima página, ou em sua história. *Visualização* é a estratégia que eu consigo visualizar mentalmente por meio das descrições do texto a imagem, sensação, cheiro, som que os autores querem passar, e, principalmente nessa estratégia é necessário que eu mobilize os meus cinco sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição. *Sumarização* é aquela que após a leitura eu consigo saber quais são os aspectos interessantes e importantes, ou seja, qual realmente é a estrutura do texto. Por fim, a Síntese é a estratégia que como diz o nome eu consigo, juntamente com os pontos que considere importantes do texto, sintetizar a sua essência.

Nas intervenções usamos um roteiro descrito no capítulo de Girotto e Souza (2010). O primeiro momento chamado *Aula Introdutória* é quando nós fazemos a estratégia para os alunos, como modelo; no segundo momento a *Prática Guiada*, todos os alunos e nós fazíamos a estratégia; e num terceiro momento a *Prática Independente*, que aconteceria quando víssemos os alunos lerem por conta própria, de maneira autônoma e independente.

Em todas essas estratégias é imprescindível, segundo Girotto e Souza (2010), considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem, pois sem essa consideração não há como motivá-los ao encantamento com as histórias e, sobretudo entendê-las, pois como já afirmamos, o texto por si só não diz nada e é necessário que haja essa interlocução entre leitor e texto, leitor e autor, para que a leitura ocorra efetivamente. Na prática das estratégias de leitura temos a chance de conhecer nossos alunos, deles se conhecerem e também de nos conhecerem, podendo até auxiliar em nossos planejamentos de atividades futuras, pois consideramos importante o contexto de vida dos alunos, para pensar em nossas práticas.

Em conjunto com as estratégias de leitura em sala de aula, trabalhamos aspectos referentes às ilustrações do livro, pois há momentos em que as palavras dizem pouco, e por meio das ilustrações conseguimos nos dar conta de elementos que o texto pode não contemplar, como por exemplo, a passagem do tempo, a sequência e cenas da narrativa, é como diz Faria (2006, p. 39)

Na leitura escrita, o olho percorre a linha impressa da esquerda da direita e de cima para baixo, linha a linha, e a leitura se efetua pela trajetória no olhar. Mas, numa imagem, a trajetória do olhar não é linear: o olhar percorre a ilustração em diversas direções, orientadas pelas características da imagem [...],

então a ilustração nos deixa livres para explorar o que quer nos dizer. A mesma autora afirma (FARIA, 2006, p. 42) “A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado – mesmo ilegível”, além de muitas vezes encantarem os alunos por ativar ainda mais a imaginação.

Pensando desse modo, vimos que era possível aplicar as estratégias de leitura com livros imagéticos, mostrando também às crianças que para uma leitura compreensiva, não era preciso que houvesse palavras escritas, mas com livros em que suas próprias ilustração marcam o espaço e o tempo da narrativa, e também a sequência entre uma cena e outra, podendo fazer com que as crianças inferissem, como no caso de “O Pato” em *O gato Viriato*, de Roger Mello (1993).

Trabalhamos assim, desde a ilustração até a estrutura de uma síntese, visando que por meio do ensino das estratégias na exploração do livro de literatura infantil os alunos tivessem condições de se apropriarem de estratégias cognitivas e metacognitivas, na direção de formar sujeitos críticos, autônomos e independentes, que busquem por meio de suas vivências, livros, internet e outros conhecimentos não só respostas para seus questionamentos, como também procurem fazer novas descobertas.

Apresentamos, na sequência parte de nossos dados gerados na pesquisa, caracterizado pelas próprias falas da turma, parceira da pesquisa, uma vez que a mobilização e a participação expressadas na compreensão das estratégias foi um dos pontos iniciais para podermos afirmar que as estratégias de leitura são essenciais para a construção e formação de um bom leitor. Desta maneira trechos de partes das transcrições obtidas no momento da aplicação das estratégias elucidarão melhor os resultados, e, sobretudo, a capacidade da turma em entender o que as estratégias e nós pesquisadoras propusemos, diante da concepção de que as conexões, a visualização, inferência, sumarização e síntese, não ocorrem separadamente, ao contrário elas se apoiam no momento da leitura, no processo de atribuição de sentidos, de compreensão.

A PESQUISA DE CAMPO

Neste encontro com o terceiro ano, selecionamos a estratégia de leitura *Visualização*. No início do encontro foi proposta a leitura e os alunos não podiam ver

as ilustrações do livro. Este é o momento da aula introdutória, em que fazemos a estratégia, apresentando como devem fazer, em outras palavras

[...] é como se o docente apresentasse aos alunos um filme do que se passa em sua mente no momento da leitura. Para cada estratégia de leitura, o professor prepara pequenas lições. Assim, as crianças têm a oportunidade de compreender os processos mentais utilizados pelo professor durante a leitura. (SOUZA; GIROTTTO, 2010, p. 61-62)

Segundo Souza e Girotto (2010), a estratégia de *Visualização* dá ao leitor a oportunidade de participar da leitura, uma vez que este ao visualizar “Transforma as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos” (p. 86)

Pesquisadora 1: Pessoal, hoje vamos ler uma história, mas por causa da estratégia que vai ser apresentada, vocês não poderão ver as imagens do livro. Então vamos fechar os olhos e enquanto eu leio vocês imaginam a história.

F. E: Eu não consigo imaginar de olho fechado.

C1: É do jeito que a gente pensa.

A pesquisadora 1 continua a leitura e algumas interferências são feitas, ao observarem pequenas partes das ilustrações, possíveis de serem entrevistadas pelas beiras de algumas das páginas. Mesmo não havendo a apresentação das imagens e a proposta ser de apenas ouvirem a história e imaginar, a participação dos alunos foi intensa durante a leitura.

Pesquisadora 1:

– Espere! – gritou o duende da ponte, saltando novamente à frente de Téo. – Você tem de pagar um centavo para cruzá-la. Téo fingiu que estava procurando dinheiro.

– Eu não tenho um centavo – ele disse. – Mas tenho uma ideia. Vamos brincar novamente de adivinha. Se eu responder certo, atravesso a ponte de graça.

– Está bem – disse o duende –, mas hoje eu é????? Sou eu que faço a pergunta.

– Agachou-se para pensar. Enrugou??? o rosto e franziu para pensar. Pensa. Pensa. Pensa. Depois de muito tempo, o duende falou.

– Eu não conheço nenhuma charada.

– Eu sei uma que você pode usar – disse Téo, e sussurrou no ouvido do duende.

– Ah, essa é boa! Quanta terra você pode retirar de um buraco medindo três metros de largura por três de profundidade? – perguntou o duende. Téo fingiu que pensava.

- Essa é difícil – falou.
- Eu ganhei! Eu ganhei! – gritou o duende, pulando de felicidade.
- Não, espere! – disse Téo. – Agora me lembro. A resposta é: nenhuma. Não existe terra dentro de um buraco.

C2: Ah! Ele já sabe a resposta.

Em muitos momentos os alunos exercitam o uso da *Inferência*, mesmo sem tomar conhecimento de tal, como depois de alguns encontros eles já começam a perceber as minúcias que os livros nos apresentam, e para atentar-se a elas, basta que o leitor esteja atento para estes detalhes, ou melhor, aprenda a vê-los. Como nos fala Souza e Girotto

Este tipo de pensamento requer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto. Os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada sobre o tema no texto ou uma dedução do que está por vir, por isso inferir relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas. (2010, p. 76)

A pesquisadora¹ continua a realizar a leitura, e os alunos permanecem imersos nas imagens mentais que tal leitura proporciona.

Pesquisadora 1: No dia seguinte, sua mãe despediu-se dele com um beijo, desejou-lhe um bom dia e o avisou para tomar cuidado com o duende.

– Sim, mamãe – Téo falou.

Todas as crianças: Apareceu o Duende ((em gritos)).

Como neste encontro a atividade proposta era de *Visualização*, propusemos às crianças que mobilizassem os cinco sentidos, pois o texto escrito rico em detalhes possibilitava vivenciar os acontecimentos proporcionando momentos enriquecidos pela imaginação, pela atividade criadora, suscitada, tanto que antes mesmo de ocorrer novos acontecimentos na narrativa os alunos já procuravam “advinhar”. Desse modo ressaltam Souza e Girotto,

Quando os leitores visualizam estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Por isso, Harvey e Goudvis (2008), afirmam que as imagens criadas pelos leitores, por meio da visua-

lização são profundamente pessoais e fazem com que a experiência da leitura se torne mais prazerosa e permita o engajamento na prática literária. (2010, p. 85)

Pesquisadora 1 permanece lendo, quando um aluno interfere:

L.Z: Nossa, mas todo dia esse Duende, ei como chama o livro mesmo?

O aluno já se apropriou de que a capa e o nome do livro diz muito sobre ele, por isso ao indagar o quanto o Duende aparece na história, tenta relembrar o título, que era “O Duende da ponte”, percebe ser coerente que o protagonista da história fosse o Duende, muito presente no livro. Como dizem Souza e Girotto (2010), “Inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto, com o intuito de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significado [...]” torna-se essencial.

F.E: Eu não entendi aquela palavra depois do, é “pensa, pensa” é ah! Franzia?

Pesquisadora 1, explicou o significado da palavra franzia, ilustrando com gestos e expressões faciais.

A compreensão da leitura, não está no texto, e sim no diálogo que o leitor estabelece com a leitura e esse diálogo só acontece quando o leitor usa seus conhecimentos prévios acerca do assunto, pois no momento em que o aluno não entende o significado da palavra, conseqüentemente ele não compreende o desenvolvimento da história.

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 ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.

Com o término da leitura, as ilustrações ainda não tinham sido apresentadas pela pesquisadora 1, pois a proposta era apresentá-las nos moldes da miniaula.²

² Por miniaula compreendemos o momento em que mostramos para os alunos como deve ser feita a estratégia de leitura, dando-lhes um modelo de como ela deve ser realizada, para que depois sigam.

Anteriormente ao momento do encontro com os alunos, as quatro pesquisadoras que estariam presentes reuniram-se e a pesquisadora 1 realizou a leitura para as demais sem apresentar as ilustrações, usando os mesmos pressupostos que foram usados com a turma do terceiro ano, e depois da leitura a pesquisadora 1 delimitou uma página e fez a releitura da mesma para que as demais pesquisadoras realizassem um desenho desta parte. Tínhamos o objetivo de levar o material pronto para utilizar como parte constitutiva da miniaula.

Voltando para o encontro com o terceiro ano, depois da leitura do livro “O Duende da Ponte”, as pesquisadoras apresentaram aos alunos seus desenhos, explicando a eles que da mesma forma que estávamos fazendo na sala de aula, havíamos feito anteriormente. Sabemos que o ideal seria fazer o desenho juntamente com os alunos, porém por questão de tempo não foi possível.

Pesquisadora 1: Olha o meu desenho do duende.

C2: Olha o Duende tem nariz de bruxa!

((Todas as crianças riem do comentário.))

Pesquisadora 1: Este desenho é da pesquisadora 2.

((Meninas da turma acharam bonitinho, como se tivessem falando com bebê.))

Pesquisadora 1: Agora este desenho que eu vou mostrar é da pesquisadora 3.

C3: Ou parece o Shereck! ((falou rindo))

Pesquisadora1: Este é o ultimo desenho da pesquisadora 4.

F.E: Nossa!

L.Z: Diferente seu Duende.

F.E: Nossa! Você é uma artista hein!

Pesquisadora 1: Estes desenhos foram feitos usando a estratégia de *Visualização*. Assim como contei pra vocês e não mostrei o desenho, fiz o mesmo na faculdade com as demais meninas, não mostrei o desenho e pedi que elas escutassem e fossem imaginando o que estava acontecendo na história e depois que terminei de ler, escolhi uma parte e reli para elas, para que desenhassem. Agora eu vou mostrar as imagens que elas desenharam do livro para vocês.

C5: Olha o gorro dele!

C4: Nossa ele é muito diferente dos que vocês desenharam.

Pesquisadora1: Essa é a parte mais interessante desta estratégia turma, como não vemos os desenhos, nossa imaginação pode “viajar”, criando até coisas mais legais do que as estão no livro. Alguns dos desenhos ficaram iguais?

TURMA TODA: Não, diferentes!

L.Z: Nada parecido.

C3: Mais ficaram bonitos também.

C2: O do livro tem a cara de muito mal.

Passamos então para o segundo momento que é a *Prática guiada* ou *Leitura independente*, neste momento usamos o livro, “Ana, Guto e o Gato Dançarino”, autoria de Stephen Michael King (2003),

Pesquisadora 2: Pessoal eu vou apagar a luz, vamos fazer da mesma forma que foi feito antes, vou ler sem vocês verem as ilustrações, então tentem prestar muita atenção nos detalhes da leitura e depois vamos escolher um trecho para que vocês depois de visualizar desenhem esta parte.

Durante toda a leitura os alunos permanecem em silêncio, imersos na história, em alguns momentos expressam algo, dependendo do que é narrado. Assim que a leitura se finda a pesquisadora 2, guara o livro e pergunta;

Pesquisadora 2: Vocês conseguiram visualizar? Tem algo guardado na mente?

C2: Nossa, já!

C6: Ah! Eu não vou desenhar nada.

Pesquisadora 2: Bom, como dissemos no começo agora eu vou reler um trecho para que vocês consigam visualizar melhor, prestem bem atenção pois tem muitos detalhes, “Ana adorou seus novos amigos e todas as esquisitices deles. Ela queria oferecer-lhes mais do que simples botinas sem graça. Então, ela fez instrumentos com sons que nunca ninguém ouvira antes. E sapatos de bico virado, cobertos de estrelas, e chinelos de cetins roxo com guizos. Havia trajes combinando, estampados, pintados a mão e bordados com carinho.” (KING, 2003, p. 20-21). Agora podemos desenhar esta parte que foi lida, do jeito que vocês visualizaram. Aqui vc deixou em itálico e colocou autor-data, como fica? no caso do duende, é preciso padronizar, pelas normas inclusive.

A luz foi acesa, entregamos folhas brancas para que todos desenhassem. Durante esta etapa, muitosm á resistentes, dizem que não sabem desenhar nada, solicitam ajuda e aprovação. Assim que terminavam alguma parte do desenho nos mostravam.

Esboçamos, por meio de uma descrição de parte dos dados gerados na escola parceira da pesquisa, uma breve exemplificação do trabalho com essa abordagem de leitura – o ensino das estratégias – como meio metodológico alternativo para ensinar as crianças a lerem tomado consciência de seu processamento da leitura, de modo a engajá-las nesse percurso de atribuição de sentidos em atividade de leitura literária, contribuindo para a formação do leitor mirim. Passamos a seguir para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às relações e ao aproveitamento que a turma do terceiro ano da escola da rede municipal da cidade Marília mostrou, percebemos que em um primeiro momento com a ajuda da professora também parceira da nossa pesquisa, os alunos de imediato dedicaram-se a aprender, a vivenciar as estratégias que os ajudariam em sua formação leitora. A cada estratégia apresentada, entrelaçavam-na às já aprendidas, e esperavam ansiosos nosso retorno para aprenderem uma nova forma que os levassem a se relacionar e interagir com a leitura, uma vez que as estratégias de leitura possibilitavam novos caminhos para adentrarem ao livro.

A participação efetiva, em que o leitor se constitui como co-construtor de sua formação leitora, buscando por meio de sua imaginação ligar seus conhecimentos prévios, vivências de mundo, tanto sua quanto do autor, para dar sentido ao texto e a sua interpretação da leitura, foi visível durante todo o processo de produção de dados.

O empenho e a posição estabelecida como leitores, realizando novas leituras e trazendo maior riqueza para nossos estudos, foi nossa intenção, pois a conduta era a de que não esperassem apenas nossa leitura coletiva, no entanto a de terem autonomia e gosto por ler de modo que buscassem as relações que essa nova maneira de ver/ler proporcionava. Respaladas em Arena (2010, p. 39) ao descrever que “ler, em especial, literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural”, valoramos e defendemos esta prática para os processos de partilha e iniciativa à atividade infantil na formação da criança leitora. A turma esperava ansiosamente nosso retorno para aprender as estratégias, entretanto não tinham consciência de que já realizavam sozinhos quando selecionavam outros livros para lerem.

As estratégias trouxeram a essa turma um novo olhar sobre o ato de ler, pois segundo Rosing (2010, p. 114),

Não se pode omitir o fato de que a leitura constitui uma realidade privilegiada de ativação e enriquecimento das habilidades linguísticas, cognitivas e afetivas dos leitores em formação. Ler desenvolve a imaginação e ativa os processos mentais.

E para complementar essa afirmação (ARENA, 2010, p. 41), reafirma que

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentidos por elas formado e o conjunto de sentido que constituem suas experiências de vida.

Desta maneira entendemos que “a leitura não se limita à capacidade de decifração, mesmo que suponha neste gesto entendimento do que se decifra” (BRITTO, 2009, In: SOUZA (Org.), p. 191), as potencialidades do leitor são privilegiadas quando se consegue realizar em nível do processo mental a relação que a leitura tem com o mundo, com o autor, ilustrador, com si próprio e os signos culturais já existentes.

Por esse motivo as estratégias de leitura aplicadas durante nossas visitas à turma e os dados colhidos, demonstraram que elas num plano real ajudam na formação do leitor capaz de compreender os significados do texto, e ser consciente que não existe leitura significativa e proveitosa apenas com a decifração das palavras, mas sim pela relação que pode fazer com o texto no momento da leitura utilizando as estratégias para ativar esse exercício de compreensão, e efetivamente realizar uma atividade leitora.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.
- BAJARD, E. *Caminhos da Escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 319.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 119.

- BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 120.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 512.
- BRITTO, L. P. L. Leitura e formação na educação escolar: algumas considerações inevitáveis. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 187-205.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleine Cohen, Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 174.
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Tradução de Lucia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Tradução Walkiria M. F. Settineri, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994, v. 2.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994, v. 2.
- ROSING, T. M. K. Uma experiência de leitura compartilhada: a invenção de Hugo Cabret. In: ROSING, T. M. K.; BURLAMAQUE, F. V. (Org.). *De casa e de fora de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 113-136.
- SOUZA, R. J.; GIROTTTO, C. G. S. Estratégia de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

5

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Cyntia G. G. S. Giroto

Lizbeth O. de Andrade

Caroline G. Gonçalves

Yngrid K. Mendonça

Isadora C. A. da Silva

Priscila R. Sonsim

Lígia P. Vilar

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: A pesquisa, ainda em andamento conta com bolsistas da Pró-Reitoria de graduação (Prograd), e algumas voluntárias e colaboradoras. Seu planejamento e orientação foram pensados junto a crianças, na promoção do leitor de literatura infantil para a apropriação da leitura e da escrita. A partir da leitura de textos literários e da contação de histórias, como momentos ricos para ampliação das experiências infantis em sua imaginação criadora, pode-se verificar o interesse das crianças para a leitura. Neste texto, relevamos algumas considerações sobre as possibilidades de contato com produções literárias clássicas e contemporâneas de forma prazerosa, para tanto descreveremos a utilização de materiais confeccionados para estes momentos, alguns feitos para as crianças e outros com elas, como no momento de retextualização. Esses recursos auxiliam na compreensão do texto lido ou contado e permite perceber a evolução da formação do leitor mirim em suas atitudes diante dos materiais e suportes da cultura escrita.

Palavras-chave: Leituras literárias; contação; recursos materiais; mediação.

INTRODUÇÃO

Ouvir e contar história tende a se tornar uma prática cada vez mais frequente nas bibliotecas e nos espaços escolares, promovendo a formação de leitores autônomos. Neste sentido, concebendo a importância e relevância dessas atividades, é desenvolvido um projeto intitulado *Leitura e contação de Histórias – janelas aos sonhos e à reflexão*, vinculado ao grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação), da Unesp câmpus de Marília que

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

conta com bolsistas e algumas voluntárias e colaboradoras, todas discentes no curso de Pedagogia da unidade.

São ofertados momentos de leitura e contação de histórias, denominado por nós de *Hora do Conto*, normalmente com horário e local fixos, sendo este projeto realizado em uma instituição alternativa de educação infantil, ICC,¹ no município de Marília. O grupo de bolsistas e colaboradoras é denominado de *Conta Contos*. Temos o papel de mediadoras ao contribuir com o pensar e o fazer dos(as) professores(as) e na formação de seus(as) alunos(as).

O objetivo é fazer com que esses momentos propiciem, de maneira lúdica, a interação da criança pequena com o universo do livro, e para isso, utilizamos a literatura infantil no processo de leitura e contação. Girotto (2009) confirma o desenvolvimento que tal trabalho pedagógico propicia. Em suas palavras aponta que,

[...] quando a referência é a literatura, esta é concebida como uma arte capaz de motivar, no mesmo processo, a expressão do imaginário, do real, dos sonhos, das fantasias, dos conhecimentos apropriados pelo sujeito. Em sua essência, ela atua sobre as ações e emoções do ser humano e este poderia, por meio dessa arte, transformar e sofisticar seu processo de humanização. (p. 20)

Quando enfatizamos essa prática como importante recurso na formação da inteligência e personalidade das crianças, devemos refletir na ação da *Hora do Conto*, para organizarmos de forma sistemática seu espaço, os livros utilizados e posteriormente a proposta de desenvolver as diversas linguagens na criança e é justamente neste aspecto que podemos justificar a escolha por trabalhar com obras literárias, especificamente com literatura infantil, pois abrangem diferentes gêneros linguísticos, diferentes recursos para a apresentação do texto verbal ou visual, como no caso dos livros brinquedos e diferentes assuntos, tratados aqui não de forma didática ou moralizante, mas sim literária e lúdica.

Para Faria (2010)

[...] todos esses elementos estão presentes nos livros para crianças e jovens. É necessário, pois, que o mediador da leitura – o professor, o animador – conheça razoavelmente bem tais instâncias do discurso literário. Assim ele pode perceber as sutilezas

1 Serão usadas três letras para substituir os nomes das instituições parceiras, como forma de manter total sigilo de informações.

e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso, sem dúvidas, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa. (p. 13)

Ao propiciar o contato com a literatura infantil, a partir de ações intencionalmente planejadas e estruturadas com base teórico-metodológica definida e comprometida com o aprendizado e desenvolvimento infantil, tende a contribuir de forma grandiosa para a formação do leitor autônomo, fornecendo elementos ricos no estabelecimento de conexões semelhanças com seu entorno, elaborações e confrontos de ideias.

Podemos então dizer que a contação de histórias e as leituras literárias para as crianças são a

[...] arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo, estimula a leitura literária. Mas tudo isto acontece de forma indireta, simbólica, nunca em tom didático e discursivo. A história tem o poder mágico de ligar as pessoas pelo fio a narrativa. É uma troca com muitos truques, que prendem, amarram, no bom sentido [...] (GIROTTTO apud JOSÉ, 2009, p. 26)

Para atrair o público ouvinte utilizamos algumas técnicas e recursos no momento da leitura e contação, mas vai depender, no entanto, da própria história que estamos contando e a intenção do mediador. A “colcha de retalhos” é uma marca da *Hora do Conto*, em que as crianças sentam-se em cima de uma grande colcha feita com retalhos de tecidos, no momento da partilha da história.

Este e muitos outros recursos são frutos de pesquisas e estudos da obra de Elie Bajard (2002), intitulada *Caminhos da leitura e da escrita: espaços de aprendizagem*. O autor apresenta diferentes ideias de materiais para esses momentos, dentre eles a estante móvel, uma estante feita com tecido e plástico transparente, em que são colocados os livros para facilitar a escolha dos livros pelas crianças, esta pode ficar pendurada em algum canto da sala ou até mesmo disposta no chão no trabalho com os pequenininhos, compreendendo aqui crianças de 0 à 3 anos de idade; o baú dos tesouros, para este adaptamos uma mala grande e antiga em que colocamos os livros como os grandes tesouros a serem descobertos pelas crianças e o trem mágico,² um trem feito de madeira cujos vagões são espa-

² Nome dado pelas pesquisadoras e colaboradoras do projeto.

ços para colocar os livros, esse trem pode ser trabalhado com as crianças como mágico por carregar e transportar tantos personagens, aventuras, tesouros e muitos outros elementos que o(a) professor(a) mediador(a) pretenda apresentar para as elas.

Mesmo com tantos recursos, podemos ressaltar que a presença do livro é indispensável nos momentos de contação, por exemplo, mostramos que é dele que sai às histórias que estamos contando e também podemos utilizá-lo mostrando as ilustrações que vão auxiliar na complementação do texto escrito, neste caso, como diz Faria (2012, p. 41) “[...] o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem”.

Outro recurso bem aceito pelas crianças é a utilização da *Caixa de Contação de Histórias*, em que é feita uma adaptação do livro de literatura infantil, e tem como objetivo cativar as crianças, pois de dentro da caixa sai um elemento surpresa, enriquecendo a história e a imaginação da criança.

Fantoches, dedoches, gravuras dos personagens e outros diversos recursos auxiliam o mediador na hora de contar uma história, e permite que os pequenos ouvintes se envolvam de diversas maneiras e criem e recriem a história em sua imaginação. Também auxiliam na apropriação das diferentes formas de linguagens, e como a pesquisa se encontra em andamento, os resultados apresentados são parciais, e neste texto focaremos a recepção das crianças na utilização e confecção desses materiais.

RESULTADOS

A direção da oferta dos materiais e das mediações num espaço pensado intencionalmente para o desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças deve ganhar valor nas discussões sobre esta formação. Vygotski (2009, p. 22) nos desafia a refletir sobre tais questões, fundamentais para a ação docente de qualidade na Pedagogia da Infância.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material disponível para imaginação ela tem.

Buscamos ampliar a compreensão do sujeito leitor; do papel mediador e do processo de apropriação dessa cultura letrada. Essa prática mediadora faz com que as crianças se apropriem da conduta de sujeitos leitores, nós pesquisadoras e colaboradoras servimos de modelo para elas na execução das atividades literárias. Souza e Giroto (2010, p. 23) têm a concepção de que, “modelar significa os diferentes momentos e modos em que o leitor, a partir do auxílio inicial do mediador, no caso o professor, vai moldando o seu pensar na prática de leitura”. A criança aprende a diferenciar o modo de ler para si, do modo de ler para o outro, aprende a manusear o livro percebendo sua estrutura, sua linearidade ou não, conforme o gênero que está lendo; passa a observar as ilustrações e compreendê-las como elementos facilitadores e complementares da história além de, no seu processo de formação como leitora, tornar-se autônoma quanto à escolha do livro que lhe agrada, que lhe propicie momentos de deleite e apreciação da literatura infantil.

Descreveremos a partir de então a utilização de alguns dos materiais desenvolvidos para as atividades com as crianças.

Em um dos encontros trabalhamos com uma adaptação do livro: *A Caixa maluca*, o original foi escrito por Flávia Muniz e a adaptação foi feita pelas bolsistas e colaboradoras da pesquisa em forma de caixa de contação de história como mostra a figura seguinte:

Figura 1 Caixas de contação.



As ilustrações coloridas e o elemento surpresa presente no interior da caixa aguçaram a curiosidade e despertaram a atenção das crianças. Neste mesmo encontro levamos uma grande “toca” feita de madeira e coberta com tecido tule colorido, cobrimos a “toca” com nossa colcha de retalhos e deixamos que as crianças fizessem inferências sobre o que poderia estar em baixo da colcha.

Figura 2 Toca e colcha de retalhos.



A pergunta foi feita antes e depois da leitura e foi possível perceber a atenção dada pelas crianças na história lida por suas respostas após a leitura.

Algumas delas antes da leitura diziam:

MENINA 1: Acho que tem uma televisão grande.

MENINO 1: Eu acho que é uma caixa de papel [...] com o “Hulk”.

MENINO 2: É uma casinha de brinquedo [...]

Deixamos que as crianças falassem e só depois apresentamos a história do dia, quando foi lido o título uma das crianças disse:

MENINO 1: Eu acertei é uma caixa que tem ai mesmo.

Ao final da leitura as crianças dão respostas próximas à história, como por exemplo, falando o nome de alguns personagens.

MENINA 2: É um macaco maluco.

MENINO 1: É uma careta feia.

MENINO 3: Um elefante.

Deixamos elas falarem e depois retiramos a colcha, as crianças se surpreenderam com a “toca” e com as Garrafas Mágicas que estavam dentro dela, essas garrafas são feitas com garrafas plásticas transparentes e dentro são colocadas

lantejoulas, *gliter*, pedaços de E.V.A., papel colorido picado e alguns outros materiais, depois é adicionado água e lacramos a tampa com cola quente para prevenir de que as crianças menores não coloquem o material na boca. Cada criança pode pegar uma garrafa para brincar. Nessa atividade chamamos a “toca” de Caixa maluca, com a intenção de remeter a história lida.

Figura 3 Garrafa mágica.



Percebemos a satisfação das crianças em descobrir o que havia na grande Caixa Maluca, assim como os personagens da história. Esse momento de retextualização ajuda na compreensão do texto, como foi dito anteriormente, além de torná-la mais enriquecedora e colaborar para a formação da criatividade e imaginação dos pequenos.

Tantos outros recursos como fantasias, músicas, aventais de contação, caixas dos giros, guarda chuva cultural, enriquecem esses momentos e o professor ou professora pode criar muitos outros junto com as crianças.

Por caixas de giros compreendemos caixas confeccionadas pelas bolsistas e colaboradoras do projeto e que são usadas como recurso que auxilia no trabalho com os contos cumulativos ou enumerativos

[...] são contos nos quais as sequências narrativas se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos, sempre na mesma ordem, até o fim. Por isso são conhecidos como “contos de nunca mais acabar”. Eles têm característica de uma longa parlenda, contada e recontada para divertir as crianças. Além disso, desenvolve, nas crianças, a oralidade e as aproxima da leitura. (SERGIO, 2012, p. 1)

O guarda chuva-cultural constitui-se como outra forma de apresentar os contos cumulativos, trata-se de um guarda chuva comum que foi adaptado para que sejam colocados os elementos da história, fazendo com que a criança retome-os assim como nos giros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais ressaltamos que a apropriação das diferentes formas de linguagens e a perspectiva da formação de leitores por meio das experiências literárias, focando o despertar do prazer pela leitura, são os pontos norteadores do trabalho. E nosso papel como parceiros(as) mais experientes nesse processo e auxiliando como mediadores(as), é de suma importância para que ocorra a apropriação, paulatina, da atitude leitora pelos pequenos.

Nossas atividades, voltadas também à imaginação criadora, resultaram em processos de superação por parte das crianças. A cada encontro levamos materiais diversos para aguçarmos a curiosidade, a imaginação, a inteligência, a personalidade, a fim de que, ao criarmos novas situações humanizadoras, o aprendiz, leitor mirim, pudesse se desenvolver mediante às novas experiências.

Criar espaços ricos em que as crianças possam interagir com diferentes experiências e situações, fazer com que cada encontro seja uma surpresa e uma expectativa, e poder notar isso por meio das falas e participação dos pequeninhos e pequenos, aqui no caso da Educação Infantil, são pontos relevantes da pesquisa, além de perceber e configurar esses elementos e materiais como auxiliares para os momentos de leitura e contação de histórias, no sentido de que contribuam efetivamente para a educação literária desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5. ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. A Hora do Conto na Biblioteca Escolar: O diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: O mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19 a 47.
- MUNIZ, F. *A Caixa Maluca*. 3. ed. 28ª Impressão. São Paulo: Moderna, 2002.
- SERGIO, R. Conto acumulativo ou a parlenda longa. 2012. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1637230>>. Acesso em: 18. jun. 2012.
- SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e Compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

6

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: POSSIBILIDADES PARA SUPERAR A DEFASAGEM NA COMPREENSÃO LEITORA

Renata Junqueira de Souza
 Joice Ribeiro Machado da Silva
 Larissa Cordeiro
 Marlon Francisco Silva
 Vania Kelen Belão Vagula

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Essa pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2011, em uma escola pública do Ensino Fundamental, de um bairro periférico da cidade de Presidente Prudente. O projeto atendeu cerca de trinta crianças, entre oito e nove anos de idade, sendo todos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Seu desenvolvimento se deu por meio de intervenções didático-pedagógicas semanais, com duração máxima de duas horas. Essas intervenções, feitas pelos alunos bolsistas participantes do projeto, constituíam no ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora. O objetivo central foi investigar quais contribuições o ensino das Estratégias Metacognitivas de Leitura podem proporcionar para o processo de formação do leitor, especialmente de alunos que apresentavam dificuldades em leitura. Propusemos, então, uma pesquisa pautada na teoria norte-americana sobre as Estratégias Metacognitivas de Leitura aqui representada por autores como Harvey e Goudvis (2007) e Souza (2010), que destacam as estratégias de: *conhecimento prévio*, *conexões* (texto-texto, texto-leitor e texto-mundo), *inferência*, *visualização*, *questionamento*, *sumarização* e *síntese*. O ensino de tais estratégias é uma maneira de auxiliar e subsidiar os alunos na construção dos sentidos do que leem, conhecendo e refletindo sobre o processo de compreensão dos textos, utilizando-se para isso de estratégias refletindo sobre como elaboram o pensamento para compreenderem os textos. Por meio da análise dos dados coletados em campo foi possível conhecer como os alunos se apropriaram do uso das estratégias trabalhadas para realizarem suas leituras. Percebemos que, apesar de ainda haver muitas dificuldades a serem superadas pelos alunos que participaram da pesquisa, avançaram de modo significativo em suas produções escritas e na compreensão textual, apropriando-se dos conteúdos de compreensão leitora que lhes foram ensinados, de modo a começarem utilizá-los de maneira mais autônoma.

Palavras-chave: Compreensão leitora; leitura; estratégias de leitura.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Estratégias de Leitura: um caminho para alunos com defasagem na compreensão leitora”, realizada ao longo do ano de 2011, pautou-se em investigar quais as contribuições educativas que o ensino das Estratégias Metacognitivas de Leitura traz para o processo de formação pedagógica do leitor, desde sua inserção nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, a referida investigação integrou uma das linhas de pesquisa do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (CELLIJ), da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, câmpus de Presidente Prudente/SP, com orientação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza e com a participação de bolsistas graduandos do Curso de Pedagogia e pós-graduandos em Educação (mestrado e doutorado), da mesma universidade.

O principal objetivo para a realização desta pesquisa foi o de contribuir para uma mudança significativa na formação de alunos com dificuldade em leitura pautando-nos numa perspectiva do letramento literário já que a realidade presente não apenas nesta escola, mas em muitas outras, não é tão animadora. As crianças estão saindo do ensino fundamental sem dominar as habilidades necessárias para serem bons leitores. Como apontam Chiappini (1997), Solé (1998) e Cosson (2007), há muitos equívocos teóricos e falta de clareza de vários professores acerca do ensino da leitura que acabam por ter uma concepção de linguagem equivocada considerando-a puramente instrumental.

Com isso verificamos algumas práticas de leitura pautadas em atividades que não capacitam os estudantes a se tornarem leitores, como a leitura em voz alta para verificação de entonação, a interpretação apenas de textos com atividades do livro didático, os questionários com perguntas de compreensão que apenas reproduzem o texto, entre outras.

Nessa perspectiva, propusemos realizar uma pesquisa pautada na teoria norte-americana sobre as Estratégias Metacognitivas de Leitura, que se definem como uma maneira de auxiliar e subsidiar os alunos na procura do sentido do que leem, a partir dos conhecimentos que eles já possuem em suas vidas pessoais e escolares, porque se entende que as informações intelectuais, sensoriais e perceptivas integram a busca pela compreensão, que permeia notoriamente as tramas das construções textuais realizadas pelos mais diversos autores e destinadas a seus leitores, desde a mais tenra idade.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Para Solé (1998, p. 34), há pouco espaço na sala de aula para se “ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos”. Ademais essas práticas têm sido “categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como atividades de compreensão leitora” (SOLÉ, 1998, p. 35).

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios muito comum nas salas de aulas.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública do Ensino Fundamental, localizada em um bairro periférico da cidade de Presidente Prudente, indicada pela Secretaria Municipal de Educação, por ser uma instituição cujos alunos apresentavam índices insatisfatórios de rendimento escolar. Assim, o projeto atendeu a cerca de trinta crianças, com faixa etária entre oito e nove anos de idade, sendo todos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. Semanalmente, foram feitas, durante duas horas, atividades de leitura, que contemplavam o ensino das estratégias metacognitivas de compreensão leitora.

A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCOLA

Nos últimos anos, o Brasil passou a ser o país com mais produções editoriais e também o que menos pratica a leitura, conforme Rosa e Oddone (2006), deflagrando uma situação preocupante, pois o livro ainda é tido como o mais poderoso instrumento do saber inventado pelo homem.

Essa realidade mostra que as crianças, em sua grande maioria, não tem muito contato com a leitura e na tentativa de melhorar essa situação o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) cujo objetivo é estreitar a relação livro-criança. Assim, depois de selecionar livros considerados de boa qualidade literária, eles são enviados para as escolas. No entanto, não basta nem a escola e nem o professor ter os livros em mãos sem saber como direcionar uma atividade de cunho didático metodológico que garanta o ensino e o aprendizado em leitura.

Leituras diárias realizadas pelo professor, o acesso à biblioteca, o manuseio de livros são boas atividades, mas não são suficientes para se formar o leitor autônomo. Isso não quer dizer que os professores não queiram e não almejem essa formação em seus estudantes. Mas, o que de fato irá garantir tal formação é a

capacidade teórica que o professor precisa ter acerca de conceitos fundamentais como leitura, letramento, literatura infantil e que por diversos fatores como má formação, falta de formação continuada e até o medo de se arriscar, entre outros, o impedem de realizar um trabalho realmente voltado para o ensino da leitura.

A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens, possibilitando à pessoa a construção e o fortalecimento de suas ideias e ações.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 1993, p. 27)

Outros autores como Bajard (2002), Solé (1998), Cosson (2007) e Kleiman (2008) também consideram a leitura uma atividade complexa que envolve a interação entre o leitor e o texto, indo além da cognição, pois envolve muito fatores como a memória, a atenção e a percepção.

Pode-se considerar que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola como resultante da articulação, de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade é o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento. O segundo elemento é a Língua Portuguesa, por causa, que é a língua que se fala e se escreve fora da escola e circula os textos socialmente, em outras palavras está presente no nosso dia-a-dia. E por fim, o último objeto da tríade é o ensino, este seria o meio pelo qual levaria o aluno ao conhecimento. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 25)

O ensino da leitura fica muitas vezes reduzido ao livro didático, cujo objetivo é o de estruturar e facilitar o trabalho do professor, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas. No entanto, nem sempre são atividades realmente voltadas para o ensino da leitura. Em alguns casos as práticas com interpretação de texto tornam-se de avaliação leitora, na medida em que o professor verifica se as respostas estão corretas, não tendo espaço para o ensino

propriamente dito. Se o professor associar a esse encaminhamento o uso exclusivo do livro didático e apresentar a literatura infantil eventualmente ou ainda realizar a leitura na sala de aula, tais procedimentos não serão suficientes para a formação de leitores eficientes, como apontamos acima.

DEFINIÇÕES: O QUE SÃO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA?

Neste item, abordaremos o surgimento dessa teoria, isto é, explicaremos o que são as estratégias de compreensão leitora, em que consiste o ensino da metacognição e como se estabelece a organização da prática e da aplicação dessas estratégias em ambiente escolar.

As estratégias de leitura originaram-se de estudos realizados por um grupo de pesquisadores e educadores norte-americanos, que investigavam, entre outras situações, os procedimentos ou estratégias que leitores proficientes utilizavam para compreender suas leituras. Assim, após inúmeras pesquisas, detectou-se que todo leitor emprega estratégias no momento em que lê, pois são elas que o ajuda a entender melhor os conteúdos veiculados pelo texto.

Posteriormente, no decorrer dessas investigações, as publicações desses pesquisadores também foram divulgadas no Brasil, com o objetivo de se verificar se, em nossas escolas, seria possível aprendê-las e utilizá-las com alunos.

Segundo Souza et al. (2010), as estratégias de leitura academicamente são nomeadas por: *conhecimento prévio*, *conexões* (texto-texto, texto-leitor e texto-mundo), *inferência*, *visualização*, *questionamento*, *sumarização* e *síntese*.

Para as autoras Solé (1998), Israel (2007) e Kleiman (2008) tais estratégias são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, em que os leitores, ao atribuírem significado ao texto, recorrem à metacognição, definida como uma operação realizada com algum objetivo em mente, possibilitando-nos a capacidade consciente de dizer e explicar uma ação efetivada.

A característica mais relevante do leitor proficiente é a sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um método para chegar onde quer, mas vários, o que lhe possibilita empregar outro, se um não der certo.

Conforme Kleiman (2008), esse leitor tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê com algum objetivo em mente, sua leitura é realizada sabendo para que

está lendo; e, segundo, ele compreende o que lê, recorrendo a vários procedimentos, quando não consegue compreendê-lo.

Uma das ferramentas utilizadas por esse leitor é a metacognição, que constitui o pensamento acerca de nosso próprio pensamento. Smith (1989) enfatiza que os processos metacognitivos, presumivelmente, têm lugar quando pensamos sobre nossos próprios pensamentos, por exemplo, quando refletimos sobre se sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro.

Para Harvey e Goudvis (2007) as estratégias de compreensão leitora são habilidades usadas para compreender o texto. Para tanto, necessitamos de conhecimento prévio, já que, através dele, podemos conectar o que sabemos com uma nova informação, que permite o núcleo de aprendizagem e o entendimento, no momento da leitura. O *conhecimento prévio* é a base para que possamos compreender qualquer texto e seu conteúdo.

A estratégia de conexão subdivide-se em três tipos: *conexão texto-leitor*, em que o leitor conecta o que está lendo, atualmente, com algo que aconteceu com ele próprio: por exemplo, ao ler algo sobre natureza, lembra-se de uma vez em que acampou ou caminhou por uma floresta; na *conexão texto-texto*, o leitor faz relações daquilo que lê com outro texto que já leu: por exemplo, ele lê *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e se lembra da história da Chapeuzinho Vermelho, ou lê um livro e se recorda de um filme, ou vice-versa; na *conexão texto-mundo*, o leitor vincula o que lê com algo que naquele momento está acontecendo no mundo; assim, ele pode estar assistindo a um filme de guerra e lembrar-se de que viu, no jornal, uma notícia segundo a qual algum lugar do mundo está em guerra, por exemplo.

Ao abordarmos a inferência, referimo-nos a ler nas entrelinhas. Fazemos inferência a todo momento. Podemos inferir em expressões faciais, informações visuais e não visuais em um texto, tom de voz, o final de um filme ou de uma novela, dentre várias outras coisas. A inferência é algo fundamental na compreensão do texto, porque envolve tirar uma conclusão ou interpretar algo que não está escrito. Quando o autor escreve um livro, ele não apresenta ao seu leitor todas as informações do texto: ele exhibe dicas, a quem está lendo, do que poderá acontecer no capítulo seguinte ou no final da história, assim como um autor, ao escrever um filme, uma novela ou um livro.

Uma outra estratégia que fazemos é a da visualização. Desenhamos, ao resolver um problema matemático, para entendê-lo melhor, visualizando-o. Quando

lemos ou até mesmo escutamos uma história, uma notícia ou um fato construímos significado para aquilo que estamos lendo ou ouvindo, através das imagens mentais que criamos. Isso faz com que nos interessemos mais pela história e prestemos mais atenção a ela. O autor possibilita a visualização por meio de alguns detalhes ou descrições que expõe no texto, o que nos deixa espaço para criarmos nosso próprio cenário, já que uma pessoa não visualiza da mesma forma que outra, pelo fato de sempre existirem detalhes para diferenciá-las.

Segundo Harvey e Goudvis (2007), as perguntas são o coração do ensino e aprendizado, elas abrem as portas para a compreensão do texto e são a estratégia que leva os leitores adiante, fazendo com que eles não abandonem o texto tão facilmente. As perguntas podem aparecer antes, durante e depois da leitura; podem ser sobre o autor, sobre as ideias que o autor pretende passar, o conteúdo do texto, as situações ou problemas do mesmo. Essas perguntas podem ou não ser respondidas no decorrer da leitura.

Na sumarização, determinamos aquilo que é importante no texto, o que é essencial. Essa estratégia depende do propósito da leitura, ou seja, o leitor terá como essencial no texto, aquilo que ele busca – o motivo pelo qual está lendo naquele momento. Para Harvey e Goudvis (2007), ao lermos ficção, nosso foco se coloca nas ações do personagem, razões e problemas que contribuem para o tema, de sorte que o leitor poderá ter maior aproveitamento e mais completa será leitura, caso tenha tido experiências similares às dos personagens, enquanto o texto de não ficção apresenta seus próprios problemas ou assuntos.

A síntese é mais que um resumo. É a relação da informação do texto com o pensar, que vai modelar os conhecimentos. Tal estratégia pode levar à conexão, visto que, “[...] enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes em conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (SOUZA et al., 2010, p. 104). A síntese adiciona novas informações às que já possuímos para construção do significado do texto. Nessa estratégia, a metacognição é bastante utilizada.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007), as estratégias devem ser aplicadas uma de cada vez, mas se deve seguir rapidamente adiante, para introduzir e ensinar as restantes, de modo que as crianças construam um repertório de estratégias e as utilizem flexivelmente, para entender o que leem. De outra maneira, a

instrução poderá se tornar a estratégia, ao invés de a estratégia ser usada como ferramenta para entendimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvermos este trabalho de leitura com crianças, é necessário uma organização metodológica do trabalho pedagógico de uma forma que primeiro a criança observe o que o professor irá fazer, dizer e pensar ao ler, no sentido de “moldar” aquilo que ele espera que a criança faça depois ao realizar as atividades propostas.

Assim, como metodologia de ensino das estratégias utilizamos um livro de literatura infantil¹ que é lido. Falamos como estabelecemos aquela estratégia aos alunos, “moldando” o que eles podem pensar naquele momento para conseguirem realizar tal estratégia.

Na sequência ocorre a “prática guiada”. Neste momento, com a utilização de outro livro de literatura infantil, repetimos com a sala toda a estratégia que está sendo ensinada, permitindo que as crianças façam a atividade em conjunto (alunos e professor). Por fim, espera-se que a criança realize esta estratégia individualmente, utilizando outro livro de literatura infantil. Essa sequência didática deve levar em média de 50 a 60 minutos, sendo: 5 a 10 minutos para moldar; em torno de 40 a 50 para a prática guiada; 5 a 10 minutos para avaliar os novos conhecimentos adquiridos.

Desse modo, para que acontecesse a realização da pesquisa, decidimos em primeiro lugar, que iniciáramos nossas atividades práticas, aplicando uma entrevista semiestruturada com os discentes, para sabermos quais eram seus gostos literários, seus livros e autores favoritos e, também, para entendermos qual era o conhecimento e as informações de que eles dispunham sobre a leitura, ou seja: O que é ler? Para que serve? Por que temos que dominar de maneira tão profícua esse conhecimento?

As crianças responderam que leitura é somente *ler, escrever* e, até em alguns casos, *desenhar e interpretar as letras*. Não tendo ainda construído uma definição significativa sobre o ato de ler e não compreendendo a função social desse ato.

1 Aqui escolhemos trabalhar com textos literários infantis mas o docente pode utilizar textos como: informativos, televisivos, entre outros.

Depois em segundo lugar, realizamos uma busca prévia na biblioteca da escola a fim de identificar o que os estudantes tinham disponível para ler. Primeiramente, foi possível perceber que a escola possuía um bom e, até mesmo, grandioso acervo de livros literários, didáticos e paradidáticos, entre outros materiais lúdicos e educativos. Porém, observamos que não conseguiríamos realizar atividades em que cada aluno teria para si um livro individual para manejar nas aulas, porque na escola não havia vários volumes de uma mesma obra. Neste sentido, muitas vezes utilizamos o texto xerocopiado e entregamos aos alunos.

Em terceiro, fizemos uma reunião com as gestoras e a professora da unidade escolar selecionada, de modo a explicitar a proposta de trabalho, o plano de atividades e as metas e objetivos que pretendíamos investigar, analisar e alcançar com o ensino das estratégias de leitura. A partir desse primeiro encontro, ficou decidido que atuaríamos em uma sala de quarto ano do Ensino Fundamental, com alunos na faixa etária entre oito e nove anos de idade, que tinham níveis satisfatórios e não satisfatórios de leitura e compreensão textual. As atividades ocorreriam uma vez por semana, no período diurno, utilizando duas horas/aulas disponibilizadas pela professora.

Após a finalização do projeto e a coleta dos dados na escola, começou o processo de análise das atividades realizadas pelas crianças, que indicaram aos pesquisadores, desde a primeira aula na unidade escolar, as diversas dificuldades que esses alunos possuíam, quanto à forma como liam, escreviam e interpretavam seus textos.

Mediante os critérios estabelecidos acima, tendo como orientação principal as propostas que circundam o ensino das estratégias de leitura, no próximo ítem, demonstraremos cada estratégia ensinada nas aulas com as crianças na escola, como também a seleção das principais atividades que ilustra o desempenho dos alunos frente a essa nova proposta teórica e metodológica para o ensino da leitura.

PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E ANÁLISES DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS CRIANÇAS

Para cada estratégia ensinada às crianças, selecionamos um gênero textual que correspondia aos objetivos traçados para cada atividade. Pois, em cada aula, almejávamos que as crianças conseguissem, com as explicações, diálogos e atividades feitas em grupo ou individualmente, adquirir os conhecimentos necessá-

rios, os quais lhes possibilitariam compreender melhor os conteúdos programados, desde narrativas literárias até textos informativos e científicos.

De acordo com Souza et al. (2010) há, entre o repertório de estratégias de compreensão, uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, haja vista que é por meio dela que as crianças trazem para o ambiente leitor toda a sustentação dos aspectos da aprendizagem e entendimento. Sendo assim, esta foi a primeira estratégia trabalhada com os alunos.

Na primeira aula, pedimos às crianças para registrarem no quadro-âncora, as ideias e conceitos que eles faziam para si sobre as perguntas: “O que é leitura? O que é ler?”. Cerca de 40% a 50% dos estudantes alcançaram os objetivos da aula, pois conseguiram formular e demonstrar, na escrita, o conceito de leitura que esperávamos deles.

Os demais alunos não conseguiram expressar pela escrita ou pela fala as ideias e concepções sobre a leitura, haja vista que tratava-se de alunos com defasagem em leitura, portanto era de se esperar que muitos não conseguiriam responder adequadamente. Porém, vale ressaltar que eles tentaram se engajar em todas as etapas da aula, apesar das dificuldades, até mesmo com relação à liberdade que lhes foi garantida, porque muitas crianças se sentiram desconfortadas por terem que, sozinhas, expressar seus pensamentos e ideias, sem o auxílio constante de um professor.

Depois de todos os alunos terem escrito suas ideias acerca da leitura, os pesquisadores expuseram para as crianças a concepção de leitura que possuíam e que seria semanalmente retomada com eles na condução da pesquisa – ler significa, principalmente, compreender e, assim, atribuir e empregar todos os sentidos sensoriais, emocionais e racionais, advindos de nossos conhecimentos pessoais e escolares.

Conexão (Texto-Texto, Texto-Leitor e Texto-Mundo)

Na escola, com as crianças, foram realizadas algumas atividades de conexão, sendo que destinamos três semanas para que apresentássemos cada uma delas, aliada a uma proposta textual diferente, para que os alunos pudessem entender, aos poucos, as ligações que estabelecemos, enquanto lemos, com outros textos, com nós mesmos ou com os fatos do mundo em que estamos inseridos.

Além disso, realizamos uma atividade lúdica que nomeamos de “Tecendo Conexões”, em que abordamos os três tipos de conexão em uma mesma leitura. O livro escolhido para essa prática foi *O Natal do Carteiro*, do escritor Allan Ahlberg porque seu enredo, ambientação e personagens proporcionavam às crianças várias situações e fatos em que poderiam realizar todas as conexões.

Assim, para que houvesse um aproveitamento profícuo para os alunos, o planejamento da aula contemplou a utilização de materiais, como o quadro-âncora e a construção de uma teia com linhas de barbantes coloridas, capazes de propiciar às crianças a visualização concreta de como fazemos as conexões em nossa mente, no momento de nossas leituras. Conforme as crianças iam relatando o que estava escrito no cartaz, tecemos uma rede de conexões, que se estabeleceram da seguinte maneira: as linhas vermelhas representavam as conexões texto-texto, as linhas amarelas remetiam às conexões texto-leitor e as linhas azuis indicavam as conexões texto-mundo. Neste sentido, quando era ativada uma conexão, o aluno pegava a linha da cor correspondente à conexão efetivada e, segurando-a com uma das mãos, ficava com ela estendida até que outro fizesse o mesmo tipo de conexão e a linha fosse estendida do primeiro para o segundo leitor.

Ao final dessa atividade, fizemos uma discussão sobre a necessidade de entendermos a teia de nosso pensamento, que servirá de apoio às nossas leituras futuras e o alargamento de nossos conhecimentos prévios ativados no decorrer da leitura de um texto.

Por fim, realizamos uma atividade avaliativa, em grupo, com a leitura do livro *O Carteiro Chegou*, também de Allan Ahlberg, e, a cada conexão que realizaram, preencheram um gráfico organizador, esboçando tal conexão e escolhendo uma cor que a representasse.

Nas análises dessas atividades, optamos inicialmente por dividir entre as crianças que não fizeram a atividade daquelas que atingiram ou não a proposta de conexão. Procuramos perceber o que elas estavam querendo expressar, desde utilizar a primeira pessoa do singular em suas respostas, quanto citar partes do texto em suas conexões, como nos exemplos abaixo, de uma menina e de um menino que fizeram conexões texto-leitor e texto-texto:

Lembrei de uma história que a professora leu sobre um carteiro que foi viajar para o sul. (Menina)

Nessa história tem uma casa de pão de mel. Que nem na história do João e Maria.
(Menino)

Dessa forma, foi possível verificar, de acordo com a metodologia norte-americana, que as crianças fizeram as conexões com elementos de suas próprias experiências pessoais e escolares. Assim, de um total de 25 atividades coletadas, 8% das crianças não fizeram nenhum tipo de registro escrito, 48% fizeram seus registros e atingiram as propostas com as atividades de conexão, enquanto 44% dos estudantes não conseguiram compreender o que a atividade solicitava, mesmo com acompanhamento dos mediadores.

Apesar das dificuldades esboçadas por muitos alunos, foi importante observar que eles revelaram ter gostado da atividade, pois notamos que, para uma boa parcela deles, foi muito interessante saber que, para compreender um texto, realizamos a todo o momento conexões conosco, com outros textos e com fatos do mundo.

Visualização

Para esta estratégia planejamos e fizemos duas atividades de leituras literárias, para que pudéssemos explicar aos alunos em que consistia visualizar e para demonstrar os motivos que nos levariam a usar essa estratégia. Na primeira aula, escolhemos ler um texto em voz alta para que os discentes vivenciassem inicialmente os elementos da história apresentada e que, em seguida, registrassem suas próprias imagens e sensações experimentadas no decorrer da leitura.

O livro apresentado às crianças foi *A Fantástica Fábrica de Chocolate*, de Roald Dahl, por ser um texto conhecido das crianças, devido às versões cinematográficas realizadas a partir da literatura. No primeiro momento da aula, pedimos que, em trio, conversassem e refletissem sobre o significado da estratégia que seria trabalhada, ou seja, oferecemos aos alunos a oportunidade de dialogarem sobre os motivos que nos levam a imaginar situações, conflitos, fatos e sentimentos, enquanto lemos.

Após todos discutirem com os colegas as ideias que faziam sobre a estratégia de visualização, os mediadores retomaram as explicações teóricas e foram, aos poucos, demonstrando-lhes como surgem as imagens que criamos em nossa mente, a partir de uma leitura. Explicamos também a utilização que fazemos desses

acontecimentos, quando realizamos qualquer tipo de leitura em nossa vida. Em seguida, os mediadores forneceram às crianças, no momento da modelagem, desenhos que eles próprios confeccionaram, motivados pela leitura de um trecho da *Fantástica Fábrica de Chocolate*, contendo as imagens mais significativas para esses mediadores/professores, quando leram o referido texto.

No momento de realização das atividades avaliativas, os mediadores solicitaram que os discentes registrassem individualmente, em um gráfico organizador, com os espaços a serem desenhados e um trecho do texto extraído do livro, as imagens que eles mesmos criavam em sua mente, enquanto liam a história. Sendo assim, das 25 atividades coletadas, todos (100%) os alunos conseguiram finalizar a contento essa prática. Foi possível notar as diversas e possíveis atribuições de sentido que cada criança esboçou para si, de acordo com as percepções sensoriais e emocionais atribuídas ao texto.

Notou-se que todas as crianças souberam utilizar satisfatoriamente a estratégia de visualização para imaginarem trechos descritivos da história. Assim, alguns alunos registraram cenas de famílias em situações pitorescas ou taciturnas, fazendo alusão aos momentos vivenciados pelas personagens da família Bucket. Outros empregaram produtos de marketing e publicidade para personificar a fábrica de chocolate do senhor Willy Wonka (personagem do livro), como também para expressarem os sabores e sentimentos amistosos que lhes vêm à cabeça quando leem e visualizam histórias como esta.

Questionamento (Perguntas ao texto)

No ensino da estratégia de questionamento, aprendemos que podemos fazer, durante nossas leituras, perguntas ao texto. Quando lemos um texto, vamos fazendo perguntas que podem ou não ser respondidas no avanço da leitura. Uma atividade interessante para praticar essa estratégia é ensinar os alunos a separarem essas questões entre *magras* e *gordas*, ou seja, perguntas mais objetivas, que podem facilmente ser respondidas a respeito do enredo ou das características dos personagens, informações explícitas no texto são chamadas de questões magras. Aquelas que exigem um raciocínio e indagações maiores, aquelas cujas respostas não se encontram de forma tão fácil no corpo textual são as gordas.

Às vezes, a implicação de determinado ensino pode não ocorrer com tanta condescendência por parte dos alunos, pois eles, na maioria das vezes, estão

acostumados a resolver e a responder questões fáceis e formuladas pelo livro didático, que não exigem um senso crítico e indagador. Por isso, planejamos, por duas semanas, atividades que contemplaram o ensino desta estratégia, a fim de que os alunos pudessem adquirir ao máximo os conhecimentos necessários para entenderem e formularem suas perguntas.

Tanto para o momento de modelagem, em que os mediadores mostravam aos alunos como faziam para compreender um texto, utilizando essa estratégia de leitura, como para as atividades avaliativas dos discentes, foram selecionadas histórias do livro *O Livro dos Pontos de Vista*, de Ricardo Azevedo. Assim, os contos “Meu nome é gato” e “Meu nome é cachorro” foram escolhidos, pois ambos, em sua estrutura textual, expunham aos alunos situações cotidianas familiares e animais, que lhes proporcionavam indagações para os trejeitos, atitudes e comportamentos dos personagens nas histórias.

“Meu Nome é Cachorro”, foi utilizado para o momento da modelagem. A história foi, portanto, lida em voz alta para as crianças e explicitadas as questões que se passavam na mente do mediador no momento em que lia o referido texto.

Em seguida, pedimos aos discentes para lerem a história “Meu Nome é Gato” e preencherem um gráfico organizador com todos os trechos e/ou partes do texto em que realizavam suas perguntas, porque, assim, eles saberiam quais questões faziam e, sobretudo, teriam ciência de como as faziam.

Nas análises das atividades dos alunos, observamos que eles não só conseguiram elaborar questões antes, durante e após a leitura do texto, mas também fizeram perguntas ao próprio texto, como nos exemplos de duas crianças que indagaram sobre as atitudes do personagem central em uma das narrativas:

Por que o gato acha que é bonito se tem moscas em volta dele? Ou ele que não gosta de tomar banho? (Menina)

Por que a história se chama Meu nome é gato? Porque a história é sobre o gato e sua vida. (Menino)

Nessa perspectiva, mensurou-se que, em 24 atividades coletadas, 4% dos alunos não realizaram nenhum tipo de registro, 71% fizeram suas atividades e atingiram a proposta solicitada pelos mediadores, enquanto 25% das crianças se equivocaram e não elaboraram perguntas ao texto, mas concretizaram outros registros, como textos ou diálogos entre as personagens da história. Estima-se

que boa parte dos estudantes conseguiu compreender melhor as histórias depois de executarem as questões.

Inferência

Para iniciar o trabalho com a inferência, sentimos primeiramente a necessidade de suscitar nas crianças o aprendizado e o uso desta estratégia. Explicar a inferência neste sentido fez parte das aulas dos mediadores. Discernir sobre a diferença das perguntas ao texto e inferência, também. Assim, deixamos claro que ao ler um texto vamos, a todo momento, deduzindo os acontecimentos e fatos futuros, das páginas seguintes. Sendo assim, preparamos em uma das aulas, atividades com jogos de inferências, na expectativa de que todos os alunos aprendessem, de uma forma mais lúdica e reflexiva, os processos aos quais percorrem os leitores.

Como nas demais exposições, pedimos às crianças para dialogarem rapidamente sobre a estratégia de leitura que lhes seria ensinada. Em seguida, propusemos aos estudantes a participação em uma atividade, em que teriam que adivinhar, a partir de seus conhecimentos e experiências auditivas, os elementos que estavam depositados em pequenas caixas lacradas, que, ao serem balançadas, faziam sons que seriam familiares para alguns e desconhecidos para outros. Parcialmente, notamos que muitos alunos inferiram os objetos contidos na caixa por causa dos sons, porém, em respostas proferidas por certos discentes, percebemos que eles, por falta de conhecimento prévio (auditivo), não conseguiram inferir que, nas caixas, os objetos eram guizos, o arroz e pedras.

Ao fim dessa atividade, explicitamos aos estudantes que a inferência é a habilidade de ler e pressupor o que não está escrito no texto, utilizando para isso leituras e exemplos pessoais acerca da maneira como, durante o ato de ler, fazemos previsões e inferências para descobrirmos o destino de um personagem ou o desfecho de um enredo literário, por exemplo. Posteriormente, apresentamos aos discentes o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, mas como o objetivo principal da aula era fazer com que eles percebessem a forma estratégica como leitores proficientes inferem os acontecimentos trazidos e abordados pelo autor em suas histórias, primeiramente não lemos o conteúdo narrativo, mas solicitamos às crianças que fossem refletindo e, com base em seus conhecimentos prévios e nas dicas contidas no texto, registrassem em gráfico organizador cada

etapa inferencial, indicando os pormenores do texto que permitiam previsões antecipadas da história, antes mesmo de lê-la, assim como das inferências que seriam refutadas ou confirmadas, no decorrer da leitura.

Várias crianças fizeram registros interessantes da narrativa, sem lê-la previamente, a exemplo:

DICA: Capa do livro. PREVISÃO: Essa Chapeuzinho gosta do Brasil, principalmente da bandeira brasileira. INFERÊNCIA: Ela é muito medrosa, porque tem o chapéu amarelo. (Menina)

DICA: Capa do livro. PREVISÃO: Essa Chapeuzinho gosta das coisas do Brasil e deve ter medo de muita coisa. INFERÊNCIA: Gosta do Brasil, mas é medrosa. (Menina)

DICA: Capa do livro e ilustração. PREVISÃO: É brasileira e adora ver o jogo do Brasil. É medrosa e vai resolver brincar com o medo. INFERÊNCIA: Ela tinha medo de tudo, mas não era igual a Chapeuzinho Vermelho. (Menino)

As análises das atividades com a estratégia de inferência evidenciaram que muitas crianças tiveram facilidade em compreender o que havia sido proposto, pois, de um total de 27 atividades realizadas, 57% dos alunos preencheram o gráfico organizador e utilizaram as inferências executadas para lerem o fim da narrativa. Porém, observou-se que diversos alunos cometeram equívocos, no sentido de fazerem questões ao texto, ao invés de previsões e inferências, como se contabilizou em 43% dos registros avaliativos.

Sumarização

Para esta estratégia elaboramos uma aula na qual propusemos atividades capazes de proporcionar às crianças o exercício de identificar, resumir e extrair informações interessantes e importantes, utilizando um texto de gênero informativo, com cunho científico, extraído do site *Mundo Estranho*, sobre animais.

No dia de aplicação da aula, relembramos a estratégia de inferência discutida em outros momentos, para que os estudantes pudessem concatenar os conhecimentos e os exporem através do texto que seria lido. Com isso, pretendíamos verificar se as crianças sumarizariam o texto, isto é, se o resumiriam e o organizariam para extraírem as informações mais importantes e também as mais interessantes, através dos critérios textuais e pessoais, obtidos com a apresentação de novas ideias e informações. Para a modelagem, demonstramos como realizar

a sumarização com o texto “Qual a diferença entre o cágado, o jabuti e a tartaruga?”, fazendo as divisões entre as partes mais importantes e interessantes do texto, para que pudessem compreender o conteúdo veiculado no texto.

Para as atividades dos estudantes, extraímos do site Mundo Estranho – “Como surgiu a superstição de que quebrar espelho dá sete anos de azar?”, foi selecionado por conter muitas informações sobre os possíveis mitos, lendas e costumes culturais que deram origem a essa superstição. Dividimos as crianças em pequenos grupos e, com elas, concretizamos discussões que lhes possibilitavam verbalizar como estava sucedendo essa nova experiência de leitura em seu aprendizado, considerando as dificuldades, dúvidas, questões e equívocos experimentados, pois eles liam o texto e em seguida realizavam o preenchimento escrito e individual no gráfico organizador feito para a aula, que continha uma coluna com duas questões (O que é importante? O que é interessante?) sobre as informações presentes no texto.

Vários foram os percalços do texto proposto às crianças, porque, em diversos momentos, os mediadores tinham que atentar para o fato que havia alunos que ainda não eram plenamente alfabetizados, isto é, apresentavam déficits quanto aos processos de codificação e decodificação dos signos linguísticos. Dessa forma, nas 25 atividades coletadas, somente 40% das crianças conseguiram satisfatoriamente preencher seus gráficos organizadores e ainda fazerem uso da estratégia de sumarização, para compreender o que estava sendo exposto e discutido pelo texto. Por sua vez, 60% das crianças fizeram registros diferentes dos solicitados pela atividade, pois algumas copiaram trechos do texto lido e outras não utilizaram as diversas informações e curiosidades abordadas na leitura, mas informações advindas de outras fontes pessoais, televisivas e escolares, fazendo mais conexões do que propriamente a sumarização.

Dos registros coletados pelas crianças que conseguiram entender as informações centrais e secundárias abordadas pelo texto, fazendo o uso da estratégia de sumarização, percebe-se o seguinte:

– O que é importante? O Folclore e a Mitologia tem um monte de história sobre as propriedades naturais do reflexo, que dão pistas sobre a origem da superstição.

– O que é interessante? Quando surgiram os primeiros espelhos de vidros no século 16, na cidade de Veneza, na Itália, a superstição passou a ter também uma grande utilidade. (Menina)

- O que é importante? Quebrar espelhos dá 7 anos de azar, esse é o mito.
- O que é interessante? Os romanos adotaram o costume de adivinhação grega, acrescentando que a má sorte se estenderia por sete anos. (Menino)
- O que é importante? História de que quebrar espelho dá 7 anos de azar.
- O que é interessante? O exemplo mais famoso é o mito de Narciso que se apaixonou pela própria imagem refletida num lago, mas morreu de inanição ao passar o resto da vida tentando acariciá-la. (Menino)

A partir dessas respostas, atenta-se para o fato de que esses estudantes souberam identificar o principal assunto abordado no texto – a quebra do espelho dá 7 anos de azar. E selecionaram exemplos deste mito para a coluna “o que é interessante”. Em contrapartida, notamos a diferença que as crianças apresentaram em suas respostas retiradas de partes do texto, no que tange aos fatos que mais lhes intrigaram, uma vez que duas delas, por motivos pessoais, culturais e literários, interessaram-se mais pelas origens gregas e romanas do mito, enquanto a outra, pela questão do valor econômico e ideológico do surgimento dos espelhos.

Síntese

As últimas aulas na escola onde foi realizada a pesquisa destinaram-se ao ensino das estratégias de sumarização e síntese. Com isso, devido ao fato de ambas estarem próximas, porque possibilitam às crianças explorarem o que há de mais importante em um texto, considerando igualmente a importância de separarem os detalhes e ainda de compreenderem os procedimentos pelos quais conseguem resumir e/ou sintetizar as informações fornecidas, trabalhamos com os mesmos textos adotados na aula de sumarização. Isto porque houve a necessidade de fazer com que os estudantes retomassem o conteúdo anterior e tirassem as dúvidas suscitadas, para que pudessem trabalhar a síntese.

A organização, o planejamento e os objetivos elaborados para aula de síntese seguiram os mesmos critérios teórico-metodológicos da aula de sumarização. Assim, fizemos discussões com as crianças sobre as dúvidas que tinham e explicamos a concepção da estratégia, realizando, a modelagem com o mesmo texto extraído do site *Mundo Estranho*, modificando somente as explicações que se efetivariam nos registros dos gráficos organizadores.

Novamente, optamos por dividir os alunos em grupos, para que pudessem individualmente auxiliá-los nas atividades práticas. Após a distribuição do texto

da aula passada (“*Como surgiu a superstição de que quebrar espelho dá sete anos de azar?*”), explicamos aos discentes que eles deveriam primeiramente realizar a leitura do texto e, seguidamente, preencher no gráfico organizador as respostas para duas perguntas presentes em uma coluna, a saber: “O que é esse texto? O que ele me faz pensar?”.

Como nos demais dados coletados da aula anterior, os alunos apresentaram imensas dificuldades em identificar o tipo de síntese que deveriam realizar, já que as perguntas contidas no gráfico organizador exigiam que eles tivessem conhecimento do gênero textual. Quer dizer, os discentes precisavam saber identificar que aquele texto continha informações científicas, míticas e literárias, mas que, principalmente, tratava-se de um texto informativo, destinado a oferecer ao leitor um rol de informações e ideias que o fizessem conhecer as origens, suposições, causas e consequências acerca do assunto evidenciado e discutido.

Notou-se que essa foi realmente a atividade em que os alunos tiveram pior desempenho compreensivo, pois, de 23 atividades analisadas mediante os critérios avaliativos da metodologia norte-americana sobre as estratégias metacognitivas de leitura, somente 39% das crianças conseguiram preencher corretamente seus gráficos organizadores, explicitando o uso da estratégia de síntese para compreender o conteúdo lido em sala de aula. Todavia, 61% das atividades demonstraram equívocos textuais e compreensivos, pois um contingente de crianças não respondeu às perguntas, ao passo que outras simplesmente copiaram partes do texto, destituídas de sentido e nexos argumentativo.

Das atividades que obtiveram sucesso, em seus resultados, temos exemplos de dois meninos que utilizaram a estratégia de síntese para entender melhor o conteúdo do texto, mesmo apresentando algumas dificuldades:

- O que é esse texto? Ele dá informações sobre se você quebrar espelho pode dar 7 anos de azar.
- O que ele me faz pensar? Que eu não concordo, porque já quebrei um espelho e não aconteceu nada, é só mito. (Menino)
- O que é esse texto? Sobre as histórias de que quebrar espelho dá 7 anos de azar.
- O que ele me faz pensar? Se eu quebrar um espelho pode dar 7 anos de azar. (Menino)

É possível perceber a dificuldade que essas crianças apresentaram quanto a expressarem exatamente o que caracterizava o texto lido, ou qual o elemento

principal estava contido em suas informações, porque elas demonstram saber que a superstição de quebrar espelhos está envolta em mitos e lendas, que podem nos explicar a origem desse temor. Porém, os alunos não conseguem atentar para a principal função do texto, que está em disponibilizar aos leitores as informações, a fim de que eles, sozinhos, construam novos conceitos e, assim, pensem sobre as ideias e sentimentos que os levam a seguir e propagar determinada tradição cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os objetivos iniciais traçados para a execução da pesquisa apoiaram-se nos conceitos, que, juntos, partilhamos com Souza et al. (2010):

[...] trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental. (p. 108)

Não obstante, para que trabalhos como estes sejam efetivados e funcionem como bússolas que conduzam leitores ao caminho do aprendizado eficaz, profícuo e autônomo, priorizando a busca pela compreensão da leitura, faz-se necessário que mais iniciativas como esta adentrem os espaços escolares.

Com o desenvolvimento do projeto, ao longo do ano de 2011, foi possível perceber, pelas análises dos dados coletados, das entrevistas feitas com as crianças e das aulas realizadas, que a formação de leitores competentes necessariamente perpassa o ensino e o uso de estratégias de leitura que ajudam esses alunos a buscarem e alcançarem a compreensão dos conteúdos que leem, em diversos gêneros textuais.

Assim, ao se envolverem em atividades acadêmicas com as estratégias metacognitivas de leitura, os alunos criam e descobrem habilidades que os levam a ultrapassar as barreiras do entendimento, porque elas são mecanismos capazes de fazer com que eles descubram novos conhecimentos e os aliem aos seus conhecimentos de mundo já existentes, alargando assim, os conhecimentos prévios desses leitores.

Foi possível verificar, por meio de levantamentos qualitativos e quantitativos sobre os dados que compuseram o *corpus* da pesquisa, que as crianças tiveram um proveitoso e significativo avanço, em suas produções escritas e interpretativas – apesar das dificuldades mostradas por muitos discentes –, pois, utilizando seus conhecimentos prévios, aliados aos novos conhecimentos adquiridos com o ensino das estratégias de leitura, passaram a compreender melhor e de maneira mais abrangente os textos que lhes eram oferecidos. Isso, notoriamente, indicou o quão importante se fez a apropriação dessa metodologia, no cotidiano daquelas crianças, que, a passos lentos, estão se constituindo como leitores que buscam o sentido e a compreensão em cada texto que leem.

REFERÊNCIAS

- AHLBERG, A. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- _____. *O natal do carteiro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- AZEVEDO, R. *O livro dos pontos de vista*. São Paulo: Ática, 2006.
- BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL-MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.
- BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.
- CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DAHL, R. *Fantástica fábrica de chocolate*. São Paulo: Martins Editora, 2010.
- FOUCAULT, M. *A Infância Escolarizada dos Modernos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, P. *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers. 2007.
- ISRAEL, S. E. Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction. *International Reading Association*, 2007.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura, Escrita e Gramática no Ensino Fundamental: Das Teorias às Práticas Docentes*. Maringá: Eduem, 2010.

ROSA, F. G. M. G.; ODDONE, N. Políticas Públicas Para o Livro, Leitura e Biblioteca. In: *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, set./dez. 2006.

SANTOS, C. G. *A Escolha do Livro Didático da Língua Portuguesa e o Uso Desse Material em Sala de Aula: Implicações Para o Ensino da Escrita*. Campina Grande: PPGH, 2011.

SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; GIROTTO, C. G. G. S.; ARENA; D. B. *Ler e Compreender: Estratégias de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

7

CORPO E MOVIMENTO: O BRASIL (EN)CANTADO PELOS SEUS BATUQUES, CANTOS E DANÇAS

Wilton Carlos Lima da Silva

Julia Horesh Brettas

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: Realizar oficinas culturais no Galpão Cultural com 24 adolescentes do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ernani Rodrigues surgiu como uma possibilidade de trabalhar a diversidade cultural brasileira com os alunos, através da vivência com danças, percussão e cantos de manifestações tradicionais brasileiras. Dialogar com as práticas escolares foi um dos grandes desafios do projeto, de modo que os adolescentes pudessem estar em uma posição ativa, conhecendo novos possíveis, possibilitando vivências, reflexões e questionamentos. A intenção do artigo é relatar a experiência da Oficina de Ritmos Brasileiros, percebendo como se deram as relações com a escola, como foi possível dialogar com os Parâmetros Curriculares Nacionais e como o grupo de alunos pôde criar novas possibilidades de se mover e se inventar a partir dessas vivências.

Palavras-chave: Cultura tradicional; adolescência; oficinas culturais; escola; criação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz reflexões sobre o Projeto do Núcleo de Ensino “Corpo e Movimento: O Brasil (en)cantado pelos seus batuques, cantos e danças”, que aconteceu no Galpão Cultural durante 2011. O projeto teve como objetivo possibilitar o contato de crianças e adolescentes com manifestações da cultura tradicional popular brasileira através do aprendizado de danças, da percussão, das cantigas e de brincadeiras que envolvem o universo do maracatu, coco de roda pernambucano, cavalo-marinho, ciranda, frevo e jongo.

A possibilidade de realizar intervenções com crianças e adolescentes fora do espaço escolar é uma forma dos alunos ocuparem outra posição frente à relação ensino-aprendizagem. A prática do espaço escolar tem sido a de disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e produtivos, o que corresponde à lógica desta sociedade capitalista. O espaço da escola é estruturado como mais um dos espaços de

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

confinamento, assim como os asilos, hospitais e cadeias, que têm a função de controlar os corpos (FOUCAULT, 1996, p. 120).

A filósofa Viviane Mosé estuda as instituições educacionais e faz apontamentos importantes, considerando a escola como similar à fábrica, à medida que cumpre a função de acumular pessoas, estabelece um horário rígido e curto para cada atividade e os alunos obedecem a sinais, que os direcionam a determinadas funções e lugares. Nesta mesma perspectiva, a escola também pode ser pensada como um reformatório ou como uma prisão. As crianças têm que provar que aprenderam como se tivessem que ser absolvidas para passar de ano; estão a todo momento sendo vigiadas e julgadas (MOSE, 2010).

Hoje a escola pode ser pensada como um espaço de contenção, que garante que as crianças não estejam na rua, já que esta passou a ser vista como um local que reúne perigos, ameaças e “pecados”. Estes tantos pecados podem ser entendidos como tudo aquilo que distrai a atenção das crianças, que sai das normas e produz fuga, ruptura com o movimento de disciplinarização que é imposto às crianças. O pecado assim passa a ser a bebida, a droga, mas também o lazer, as convivências com outras pessoas, as brincadeiras, os bons encontros.

A possibilidade da escola romper com este modelo fechado em si mesma é extremamente difícil, mas é possível produzir brechas à medida que as pessoas que estão dentro desta grande máquina estão dispostas e abertas ao novo. Realizar oficinas com crianças e adolescentes dentro de um projeto que reúne diferentes organizações e grupos artísticos é algo extremamente positivo para que a escola esteja aberta ao mundo e foi viabilizado graças à parceria entre o Galpão Cultural e a Escola Estadual Ernani Rodrigues.

O BRASIL, OS BRASIS

As manifestações culturais tradicionais das diversas regiões do Brasil são restritas e pouco conhecidas e revelam desdobramentos de uma história que nem sempre foi contada. Penetrar pela via da cultura pode ser um importante caminho para que outros personagens possam ser descobertos, outros espaços percebidos e outros tempos rememorados. Existem ainda resquícios culturais que devem ser conhecidos e apropriados, de modo que a identidade do brasileiro seja colocada em choque e que se possa ter dimensão do que a mestiçagem produziu e tem produzido na subjetividade do brasileiro. Brasileiro em um sentido amplo

e que não pode ser reduzido a pouquíssimas máscaras sociais que lhes são impostas (CHAUI, 2003).

Através das oficinas realizadas semanalmente no Galpão Cultural, as danças, os cantos e a percussão foram utilizados como instrumentos pedagógicos, que possibilitam, através do reconhecimento de nossa diversidade, o questionamento acerca da ideia de “identidade”. Criada a partir da ideia de diferença, a Identidade é tida como aquilo que se é e diferença como aquilo que o outro é. Dessa forma, a noção de identidade tende a ser naturalizada, cristalizada e essencializada (LINS, 2007).

Embora a identidade seja construída a partir da noção da diferença ela pode ser entendida como uma coisa não fixa, que não esteja pautada na rigidez da oposição binária. Assim, podemos entender a questão da identidade a partir da ideia de Derrida de *différance*. Segundo esse autor, “o significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento” (WOODWARD, 2009, p. 28).

A identidade aqui será entendida como um “tornar-se”, que pode se modificar a cada momento, a cada vez que o corpo experimenta uma nova situação: “isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação” (WOODWARD, 2009, p. 28).

Sueli Rolnik e Felix Guatarri (2000) discutem o conceito de cultura e identidade como profundamente reacionários, pois estes conceitos carregam consigo concepções capitalistas, transformando a cultura em mercadoria. Comentam que as sociedades arcaicas ou comunidades tradicionais reuniam aspectos religiosos, econômicos, culturais, sociais nas mesmas manifestações. Não existia uma definição clara do que era cultura, do que era trabalho, do que era lazer, do que era religião, tudo fazia parte do cotidiano das comunidades e se constituía na produção de subjetividades (ROLNIK & GUATARRI, 2000, p. 73).

Nesta mesma perspectiva, Alfredo Bosi (1992) afirma que à medida que essas manifestações foram saindo exclusivamente dos terreiros e foram divulgadas, começaram a ter um caráter de apresentação, criando uma separação entre aquele que está assistindo e aquele que está atuando. Nos rituais populares as festas acontecem com a interação dos festeiros e convidados. O distanciamento entre os participantes e os artistas acontece na medida em que diferentes formas de

controle (como os meios de comunicação e o turismo) tomam conta destas práticas e assim a festa torna-se um espetáculo, deixando de ser partilhada. “Nesse exato momento, o capitalismo se apropriou do folclore, ocultando o seu teor original de enraizamento” (BOSI, 1992, p. 11).

À medida que o mercado se apropria de manifestações culturais, passam a ser classificadas e identificadas a um grupo social, criando categorias de cultura e identidades. Surge assim a ideia de uma cultura democrática, como se o capitalismo pudesse acolher todas as diversidades, enquadrando-as dentro de um modelo que não afirma a diferença, mas sim permite que elas existam dentro de um modelo estabelecido, que ocupa um lugar preciso dentro do mercado. Dessa forma, tudo pode ser comercializado e vendido, desde a música, a roupa e acessórios, até a forma de falar, de se movimentar e de se relacionar com as pessoas.

Esta categoria de cultura só passa a ser classificada na medida em que é descoberta pelo mercado, isso porque as etnias e grupos sociais não vivem essa noção de cultura como algo que está separado, como uma das esferas sociais de suas vidas. A cultura são todas as dimensões da dança, da música, dos cantos, das brincadeiras articuladas com sua maneira de produzir bens, de produzir relações sociais (ROLNIK & GUATARRI, 2000, p. 19).

A cultura espelha assim toda a história de um povo, é marcada pelos movimentos de resistência, pela religiosidade, pelas dominações políticas e econômicas. Bronowski concebe a arte como uma possibilidade para o próprio conhecimento a partir daquilo que é fruto do coletivo: “O ponto fulcral da obra de arte é a sua capacidade para nos comunicar uma coisa que reconhecemos imediatamente como um eco da nossa própria experiência e apresenta um sentido de experiência universal” (SANTOS, 2006, p. 57).

Ao pensar o corpo como forma de linguagem social e manifestação cultural, as oficinas buscam permitir que os participantes possam explorar as diferentes possibilidades do corpo a partir do contato com outras produções artístico-culturais, como as músicas e danças tradicionais, os mitos fundadores e as artes visuais. Desta forma, se trabalha a questão da pluralidade cultural a partir dessas produções artísticas, de modo que os sujeitos possam adquirir consciência de seu próprio corpo e o reconhecimento de suas potencialidades nos diferentes tempos e espaços, valorizando a espontaneidade dos movimentos no processo de criação do grupo.

Nossa expectativa é possibilitar que a arte e a educação estejam integradas, facilitando que as pessoas se reúnam e se reconheçam como seres com amplas capacidades intelectuais e corporais, agentes com potencial transformador e criador, sujeitos políticos e protagonistas de suas próprias histórias.

Não há a intenção de que os participantes tornem-se artistas, mas sim que o contato e a vivência de manifestações culturais possibilitem ações criativas e pró-ativas. Inaycira Falcão Santos (2006) faz referência a uma frase de Ana Mãe que ilustra esta preocupação afirmando que “nem toda criança virá a ser um produtor de arte, mas todos poderão ser observadores efetivos, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos” (SANTOS, 2006, p. 44).

PROCESSO, PARCERIAS E ENCONTROS

As oficinas foram realizadas no Galpão Cultural, espaço localizado na Vila Operária, na cidade de Assis, que desenvolve diferentes atividades culturais. A Vila Operária, bairro limite entre o centro e a periferia, é uma vila que teve grande atuação política no período da ditadura militar, abrigou os ferroviários da Fepasa e nela se localiza uma das escolas de samba mais importantes da cidade.

Este projeto é um dispositivo de cultura que congrega pessoas e coletivos interessados em diversas linguagens artísticas. Atualmente o projeto é conveniado com o Ministério da Cultura e a Secretaria de Cultura de São Paulo, integrando a Rede de Pontos de Cultura. Diversos coletivos fazem parte deste espaço e juntos participam de sua gestão, seja na questão da limpeza, do pagamento das despesas e planejamento de atividades. O Galpão Cultural é formado pelo Instituto Negro de Assis, pela ONG Circuito de Interação e Redes Sociais, pela Associação de usuários, familiares e Amigos da Saúde Mental e por grupos e agentes culturais que desenvolvem atividades no espaço, como capoeira, hip hop, teatro, circo e as oficinas de ritmos brasileiros.

O contato com o Galpão Cultural foi uma possibilidade concreta de encontrar parceiros em Assis e de poder criar espaços em que manifestações culturais pouco conhecidas na região pudessem caber. Em 2008 a oficina de Ritmos Brasileiros teve início, tendo como público adultos, em sua maioria estudantes da Unesp. O trabalho com jovens e adultos já acontece há mais de três anos e tem sido muito importante à medida que ocupa os espaços da cidade, realiza intervenções e

apresentações e possibilita que manifestações culturais tradicionais possam fazer parte do cotidiano de Assis.

O trabalho que é desenvolvido com adultos ao longo desses anos disparou a vontade de fazer uma oficina que tivesse como público crianças e adolescentes, como uma forma de possibilitar o encontro com novas culturas, estranhas para grande maioria e possibilitar que a história do Brasil pudesse ser refletida e questionada a partir desse contato.

Em 2011 passou a ser realizada semanalmente no Galpão Cultural uma oficina que teve como público crianças e adolescentes da Escola Estadual Ernani Rodrigues. Desde o princípio a Escola se mostrou aberta para a proposta e considerou extremamente interessante realizar um trabalho com músicas e danças tradicionais, já que agora as escolas precisam trabalhar temas transversais com os alunos, que envolve, entre outras coisas, o contato com diversas expressões culturais brasileiras.

O primeiro contato feito com os alunos e professores da escola se deu a partir de uma apresentação de maracatu de baque virado e coco de roda pernambucano, realizada pelo grupo de jovens e adultos que faz parte da oficina de ritmos que também acontece no Galpão Cultural. Apresentar os ritmos de forma prática foi uma tentativa de aproximar as crianças deste universo cultural tão desconhecido para a grande maioria dos alunos. Depois da intervenção foi realizada uma apresentação formal do projeto na reunião dos professores e a partir disso a oficina passou a ser divulgada para os alunos do quinto e sexto ano do Ensino Fundamental.

Como não tivemos apoio da Secretaria de Educação, as próprias professoras transportavam os 24 alunos que participaram da oficina, que tinham entre 10 e 12 anos. Três professoras e a diretora pedagógica da escola foram de fato parceiras para que este projeto fosse viabilizado e, ao longo do semestre, diversas vezes nos reunimos para que esta proposta fosse construída e tivéssemos em sintonia em relação ao que elas esperavam da oficina e o que nós esperávamos do projeto.

Ficou evidente a expectativa da escola em ter resultados, o que era entendido por apresentações em eventos da Secretaria da Educação, e esta demanda muitas vezes impedia e acelerava o processo que estava sendo desenvolvido com os alunos. Dialogar e negociar com a escola foi um dos grandes aprendizados deste projeto e a partir dessa expectativa dos professores foi possível perceber o quanto as escolas estão sem respaldos para colocar em prática a ideia de diversidade

cultural pautada no currículo do Estado de São Paulo e, além disso, como é exigido o tempo todo que sejam apresentados resultados que acabam por formar práticas que envolvem pouca reflexão e criação. Essa discussão será aprofundada ao longo do artigo.

O PARADIGMA DA PLURALIDADE CULTURAL E AS PRÁTICAS ESCOLARES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enfatiza a necessidade de que a parte diversificada dos currículos deva observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, sendo fundamental a construção de uma proposta de ensino voltada para a divulgação do acervo cultural dos estados e municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem os chamados “temas transversais”, elencando entre eles o da pluralidade cultural.

Existe um material complexo, elaborado pela Secretaria de Educação em 1997 – direcionado aos professores – que traz a discussão sobre a diversidade cultural no Brasil, desmistifica a ideia de um país homogêneo e questiona o que seria a identidade nacional. Há posta a ideia de que a pluralidade cultural deva ser vivenciada nas escolas sem que haja imposição de um modelo curricular homogêneo, onde a proposta política pedagógica valorize as diversidades culturais presentes em seu contexto escolar (SECRETARIA DE ESTADUAL EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997).

Está assim posta a possibilidade e a necessidade da escola se abrir ao mundo e estar em relação com toda a diversidade que existe nele. Passa a se valorizar as diferentes formas de se comunicar, como por exemplo, os mitos, lendas, histórias, contos, “causos” e cordel. Um dos objetivos que se espera dos alunos é o de reconhecer os

Grupos tradicionais do Brasil, representantes da diversidade cultural gerada internamente, em interação com o meio ambiente, vinculados, cada qual, a diferentes regiões do País, caracteristicamente ricos em tradição oral: caipira, sertanejo, ribeirinho, caiçara, caboclo, pantaneiro, seringueiro, habitante do mangue e outros. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 54)

A proposta de realizar oficinas que envolvam o universo da cultura tradicional brasileira é uma possibilidade dos alunos vivenciarem a pluralidade cultural e por isso, desde o início, a escola se mostrou interessada em firmar esta parceria,

apesar das dificuldades que existiram ao longo do ano. O que tem ficado claro a partir das oficinas e do diálogo com os professores é que a ideia das escolas trabalharem com temas transversais é muito interessante, mas não há preparo com os professores.

No primeiro semestre de 2011 os professores tiveram que trabalhar com música, relacionando-a as diferentes disciplinas. A ideia, em teoria, é a de possibilitar que a partir do tema da música fossem estabelecidas relações com a diversidade cultural, com política, economia, exclusão social e tantas outras questões que estão relacionadas e intimamente ligadas a esta manifestação cultural.

A tentativa do MEC, ao introduzir os temas transversais, é uma tentativa de viabilizar a interdisciplinaridade. Porém, a grande questão é que esta proposta continua a ser estruturada em um modelo curricular, baseado em uma lógica disciplinar e especialista.

A especialização dos saberes permitiu a especialização dos professores, do material didático e do espaço pedagógico. A fragmentação dos saberes permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques. [...] No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade acontece e assim por diante. (GALLO, 2004, p. 108)

Na experiência com os professores da Escola Ernani, o que ficou claro é que eles estão sem respaldos, sem ferramentas para introduzir estes diferentes temas e são cobrados por resultados e apresentações dos alunos. Os professores buscam juntar estes temas às suas disciplinas, mas não há uma “conversa” entre as várias áreas. Silvio Gallo aponta que “um dos fortes obstáculos à implantação de projetos interdisciplinares nas escolas é o fato de que os professores são formados disciplinarmente” (GALLO, 2004, p. 116).

Este paradigma dos parâmetros curriculares nacionais, pautados desde 1997, são ainda pouco conhecidos dentro da realidade escolar, por que muitas vezes as práticas escolares não estão sendo refletidas e não há um projeto e uma prática comum do corpo docente.

Há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural.

Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores. (SECRETARIA DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 123)

A possibilidade de sair do âmbito escola, permear as diversas áreas, romper com um conhecimento especialista é uma das possibilidades dos alunos vivenciarem situações que levem a experiência da diversidade cultural, mas para isso seria necessário pensar em um currículo que se estruture de fato em rede. Para isso é preciso que os professores sejam olhados, que haja discussão e formação, que haja produção e circulação dos saberes. Importante que existam ferramentas que contribuam com esta relação de produção de conhecimentos, garantindo a autonomia dos professores e ao mesmo tempo a valorização dos alunos e realidades escolares, em suas singularidades. Para isso se faz necessário superar

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (SECRETARIA DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 126)

A parceria entre o Galpão Cultural e a Escola Ernani pode ser entendida como um pequeno movimento de produção de rede, que foge do modelo disciplinar. Silvio Gallo traz a ideia de uma educação rizomática e parece ser essencial para se construir a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pensar em uma educação rizomática seria pensar em múltiplos fios e nós de interconexão; algo não hierárquico e potencialmente mais libertário. Pensar assim uma educação que se abre para multiplicidade e foge da ideia massificante da educação como uma forma de produzir alunos em série (GALLO, 2004, p. 118).

A OFICINA, OS ENCONTROS

Ao pensar o corpo como forma de linguagem social e manifestação cultural, as oficinas buscam permitir que os participantes possam explorar as diferentes

possibilidades do corpo a partir do contato com outras produções artístico-culturais, como as músicas e danças tradicionais, os mitos fundadores e as artes visuais. Desta forma, se trabalha a questão da pluralidade cultural a partir dessas produções artísticas, de modo que os sujeitos possam adquirir consciência de seu próprio corpo e o reconhecimento de suas potencialidades nos diferentes tempos e espaços, valorizando a espontaneidade dos movimentos no processo de criação do grupo.

Possibilitar que a arte e a educação estejam integradas, facilitando que as pessoas se reúnam e se reconheçam como seres com amplas capacidades intelectuais e corporais, agentes com potencial transformador e criador, sujeitos políticos e protagonistas de suas próprias histórias.

Há uma tendência de se perceber a cultura como algo que existe por si só, como se desse a priori e se enraizasse. É interessante perceber que as culturas existem enquanto contextos, que se dão através dos encontros e das relações que se criam. As manifestações tradicionais, apesar de terem origem há muitos anos, se atualizam e se modificam, pois o contexto e as relações se alteram. Não significa que se percam as características anteriores, mas é como se fossem feitas “dobras” e essas mesmas características se atualizam, se modificam e são incorporadas novas características (OLIVEIRA, 2006).

Todas as manifestações culturais não são apenas música ou dança ou política, ou religião. Quando cantamos um samba, por exemplo, há por trás toda a história desse ritmo, que tem como origem o jongo e o batuque de umbigada. Quando dançamos coco de Pernambuco, há por trás toda prática com o trabalho, com a terra; o cavalo marinho traz consigo toda uma crítica social dos cortadores de cana, que mostra a força desses trabalhadores, as relações de força do dia a dia.

Não há como pensarmos em nenhuma forma de cultura que não tenha história, que não seja marcada por relações de força, que não represente uma resistência política e religiosa. Ao longo deste processo, percebemos que a importância das manifestações tradicionais serem conhecidas, é possibilitar que possamos conhecer os vários “brasis”, possamos entender como se deram as formações religiosas, como as culturas africanas, indígenas e europeias foram incorporadas e modificadas ao longo desses anos. É a possibilidade de conhecermos essas manifestações, que por muito tempo foram proibidas e ficaram restritas a poucas regiões do Brasil (CHAUI, 2002).

A possibilidade de estudarmos e nos apropriarmos de manifestações culturais que existem há mais de dois séculos é a possibilidade de “atravessarmos o tempo”. Não há a intenção de entender de forma linear a história do Brasil, mas sim compreender como se deu a formação dessas manifestações, como se deram as relações políticas, as religiões e tantas outras “linhas” que se entrelaçam e se constituem ao longo do tempo.

Entender a importância que o “tempo” tem na construção dessas manifestações culturais significa entender como elas se formaram, como resistem e como se transformam, entendendo assim a forma como os sujeitos constroem essa relação, temporalmente, com as culturas. É necessário fugirmos da ideia de ciclo vital, pois, nessa concepção, não existe uma linearidade que tem um início e um fim demarcados. Nesta perspectiva, as manifestações culturais não são analisadas como estando em fase de evolução ou não, e sim como um processo que se estabelece nas relações com os sujeitos.

Dessa forma, passamos a entender que quando pensamos em manifestações culturais que se formaram há muito tempo e em “tradições”, não estamos falando em expressões que se formaram, se constituíram e apenas se repetem. Estas manifestações culturais se transformam a todo instante e não estão em um processo de evolução e por isso o sujeito atravessa o tempo, se constitui a partir dele à medida que também constitui esse tempo. Quando estudamos as origens das manifestações, o seu “passado”, estamos em uma relação com o presente, estamos entendendo os efeitos que essas manifestações tradicionais têm hoje e, ao mesmo tempo, construímos outro passado, com outras relações.

Ao longo dos encontros, as manifestações culturais que pareciam a princípio tão distantes das crianças, foram sendo vivenciadas como estando ligadas à história de cada um e percebidas como fazendo parte da História do Brasil. Foram diversos os momentos em que as crianças faziam perguntas e eram levadas a pensar sobre temas como a escravidão, como é ser negro nos dias de hoje e como essas culturas sobreviveram por tanto tempo.

Este movimento nos leva a reflexão da arte como resistência e como potencialmente revolucionária, como estando ligada às práticas do cotidiano e tendo uma força política. Jacques Rancière contribui muito com a questão de como a arte resiste e afirma que “resistir é assumir a postura de quem se opõe à ordem das coisas, rejeitando ao mesmo tempo o risco de subverter essa ordem” (RANCIÈRE, 2007, p. 126).

A arte resiste a uma forma de se viver, colocando novos paradigmas e ideais. Esta resistência e essa possibilidade de se criar um novo não está baseado em modelos, mas sim nas singularidades, que não podem ser prescritas em leis, em formas determinadas a priori. Só é possível entender a arte como uma possibilidade de resistência à medida que entendermos a arte como diretamente ligada às pessoas, tanto àquelas que a constroem diretamente, como toda a humanidade, pois a arte é uma voz, é uma passagem daquilo que está acontecendo no mundo, da mesma forma que o mundo é atravessado pela arte. “O artista deve fazer intencionalmente uma obra capaz de emancipar-se como potência do impessoal e do inumano” (RANCIÈRE, 2007, p. 136).

A arte se manifesta e se cria a partir da relação com o corpo, com as relações no trabalho, com a família, com a disciplina, etc. O corpo marca aquilo que o sujeito vive, o corpo são nossas ideias e isso nos leva ao pensamento da importância de “se pensar com o pé”, se “pensar com os olhos” ou com qualquer outra parte do nosso corpo. No caso dos artistas populares fica claro que a arte não se faz de fora, pelo contrário: tudo se cria a partir das relações em que o corpo está. Não há uma separação entre aquilo que é arte e o que é a vida. Os cantos, as danças, as experimentações do som, tudo se faz a partir da relação com o dia a dia.

[...] é preciso que o artista tenha ele próprio passado “do outro lado”, que ele tenha vivido algo de demasiado forte, de irrespirável, uma experiência da natureza primordial, da natureza inumana da qual ele retorne “com os olhos avermelhados” e “marcado na carne. (RANCIÈRE, 2007, p. 137)

Nesta mesma concepção, Artaud afirma que o essencial na arte é aquilo que ela provoca e desencadeia tanto no corpo de quem a cria, como de quem a contempla. Essas mudanças que ela produz são capazes de alterarem o próprio corpo da cultura e da civilização. A arte traz assim a possibilidade de “re-existir na opacidade do sensível”, o que significa que a arte pode provocar revoluções moleculares, isto é, a nível micropolítico (ONETO, 2004, p. 209).

Mas a resistência é – antes de qualquer coisa, e como indica o prefixo “re” – repetição de um movimento, e só em segundo lugar um movimento contrário a algo. Resistimos porque insistimos [...] “resistir” surge agora como “voltar a ser”, no sentido de estar novamente lançado na vida como devir. [...] resistir seria ainda re-existir ou

se projetar para fora novamente, continuar permanentemente a tornar-se o que se é. (ONETO, 2007, p. 202)

Nas manifestações tradicionais não há um modelo a ser seguido: não há um ideal de corpo a ser alcançado, não há uma única forma de se tocar. As singularidades parecem caber à medida que todos os corpos podem estar em relação. O aprendizado da dança se dá através da observação e da repetição, mas um repetir-se que não busca a cópia, não busca um modelo, mas sim a compreensão daquele ato e um repetir que não é um imitar. Ao longo dos anos, as manifestações tradicionais foram se atualizando, em um movimento de resistir (ou se preferirmos pensar reexistir), o que significa que está em um permanente movimento de criação.

A experiência de realizar oficina com os adolescentes foi muito interessante e foi desafiador construir propostas em conjunto com as escolas, principalmente, porque existiram poucas possibilidades de criação nesse processo conjunto. Apesar de a escola buscar essa parceria, a demanda parecia ser a de produzir resultados práticos e para isso garantir que todos os alunos aprendessem na mesma velocidade. A ideia de respeitar as singularidades, a história de vida e corporal de cada criança ia contra o que a escola de fato pareceu desejar dessa oficina.

Apesar de ter sido uma experiência curta, foi muito importante fazer um trabalho que estivesse em contato direto com as professoras e as práticas das escolas, tendo que lidar com entraves burocráticos e do próprio dia a dia do espaço escolar.

Foi um processo a longo prazo fazer com que as pessoas se aproximassem deste movimento cultural e compreendemos que as oficinas têm um papel importante na ocupação dos territórios das cidades. À medida que são realizadas apresentações em espaços públicos, que são feitos convites para participar de eventos da cidade, é possível ter dimensão que este trabalho tem produzido efeitos na cidade de Assis.

Está posto um movimento de resgate e respeito a expressões culturais que existem há anos. Perceber estas manifestações como patrimônios culturais é entender a importância de que sejam preservadas, reconhecendo o valor cultural que têm para o Brasil. Este movimento de respeito e valorização é com certeza um processo que não é simples: foram muitas as pessoas que manifestaram falas carregadas de preconceito quando tocamos ou dançamos pelas ruas, mas entendendo que o mais importante é ver quando não apenas os participantes das oficinas

conhecem a respeito dos ritmos, mas quando as pessoas das cidades passam a conhecer e valorizar estas diferentes expressões.

A proposta é sempre a de sair dos espaços onde são realizadas as oficinas e ir para fora, ocupando as praças, parques e ruas da cidade, espalhando a dança, o canto, a percussão e as brincadeiras deste vasto universo da cultura popular brasileira. Desta forma, ocupando a cidade, manifestações culturais tão desconhecidas passam, aos poucos, a fazer parte da cidade e a possibilidade de afirmar que essas culturas, consideradas pela população como sendo tão diferentes, são brasileiras tem sido muito importante para que a questão da identidade do brasileiro possa ser pensada como uma construção histórica, social e política.

CONCLUSÃO

Realizar oficinas com os adolescentes foi um processo muito interessante para utilizar as manifestações culturais tradicionais brasileiras como dispositivos para discutir a história do Brasil. Possibilitar o contato com uma história que não aparece em livros didáticos, mostrando a importância que os negros africanos tiveram na formação cultural é um modo de lutar em defesa dos direitos étnicos, em defesa de uma sociedade mais justa, igualitária e não preconceituosa.

Pensar a oficina como uma prática de diálogo e construção coletiva foi sempre o princípio que norteou os encontros. A proposta sempre foi a de realizar oficinas, o que é muito diverso da ideia de realizar aulas, pois a ideia de oficina traz consigo a noção do processo de ensino aprendizagem como um espaço em que as pessoas precisam estar em relação e que a ideia de grupo é fundamental para que as manifestações culturais possam ser vivenciadas e não apenas apreendidas na sua técnica.

Nessa perspectiva, as crianças e adolescentes foram levados a experimentar e construir um espaço onde a diversidade pudesse caber, onde tiveram que ser agentes criativos e criadores de novos possíveis, se colocar e respeitar aquilo que chegava até eles. Perceber as crianças e adolescentes ocupando uma posição ativa parece ser possível porque foram postas outras relações, que não se baseiam simplesmente em uma linguagem verbal e, principalmente, porque a relação ensino aprendizagem depende do grupo e não apenas de cada um para acontecer.

As práticas educacionais, em sua maioria, lidam com as crianças em uma perspectiva do vir a ser, educando-as em vias do que elas vão se tornar e de que

forma vão contribuir com a sociedade; dessa forma, dificilmente a criança tem sido pensada como alguém que já “está sendo” e que já é parte constituinte dessa sociedade.

As escolas valorizam assim as crianças que se assemelhem aos adultos: que saibam a hora certa de falar, que façam silêncio, que respeitem as outras crianças, que não corram, que não sejam agressivas, que sejam inteligentes e educadas. Criam-se assim mini adultos, crianças robôs que devem ser dóceis e obedientes. Todas as crianças que fogem deste padrão são enquadradas como tendo algum problema psicológico, algum distúrbio de aprendizagem, alguma questão de ordem neurológica ou, no mínimo, uma família desestruturada. São criados especialismos médicos, psicológicos, educativos que impõem uma forma de agir e lidar com as crianças, normatizando a forma de ser mãe, de ser criança, de ser professora, estando todos nós enquadrados em manuais de instrução.

A parceria com a Escola Ernani Rodrigues foi a possibilidade das crianças virem ao Galpão Cultural, dentro do período escolar, experimentar possibilidades que fogem de tudo aquilo que é esperado que elas gostem e façam. São ensinados ritmos marginalizados, que são muito pouco divulgados nas mídias e elas puderam experimentar outra forma de se relacionar com a aprendizagem e com o grupo. Há assim a valorização do que as crianças são, sem transformá-las em mini adultos, contribuindo para a formação de pessoas atuantes e criativas.

Faz-se necessário considerarmos o Brasil como sendo um país amplo, formado por uma miscigenação de culturas. Compreender a diversidade cultural, conhecendo e respeitando as diferentes formas de se manifestar culturalmente é extremamente importante para que as expressões culturais brasileiras não caiam no esquecimento.

A discussão sobre etnia, cultura e o respeito à diversidade tem crescido amplamente nas escolas. Os eixos temáticos incorporados pelo MEC nas escolas estaduais revelam a preocupação em mostrar um Brasil complexo, formado por um emaranhado cultural, que não pode ser reduzido a estereótipos. Um Brasil que é música, dança, canto. Mistura de sotaques, de temperos, corporeidades. Resistência ao mesmo tempo em que é se fazer na mistura.

Toda esta miscigenação cultural pode se tornar ferramenta de trabalho no cenário da educação, mas é preciso constantemente criar formas de atuação durante o fazer cotidiano. Tais produções culturais acabam servindo de instrumentos para pensar uma educação mais sensível e com um maior campo de pos-

sibilidades de intervenção e um processo de trabalho mais criativo, libertador e multiplicador de sentidos.

Faz-se urgente sensibilizar os professores para uma educação mais atenta às singularidades, que favoreça os processos criativos e se deixe contaminar por outras linguagens além da verbal – pela linguagem do corpo, das sonoridades, das sensações – entendendo também que esses processos só se tornam possíveis quando construídos em um coletivo, privilegiando o trabalho em rede.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira – Temas e Situações*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CHAUI, Marilena. *O Mito fundador e a sociedade autoritária*. Revisão Maurício Balthazar Leal e Vera Lúcia Pereira. 1. ed., 2000, p. 67.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 13. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica Cartografias do Desejo*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 327.

LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche/Deleuze: Arte, resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

OLIVEIRA, Érico José Souza de. *A roda do mundo gira: um olhar sobre o cavalo marinho Estrela de Ouro (Condado – PE)*. Recife: Sesc, 2006, p. 632.

SANTOS, Inaycira Falcão dos. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. 2 ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006, p. 160.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

WOODWARD, Kathryn & SILVA, Tomaz Tadeu & HALL, Stuart (Org.). *Identidade e Diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Site consultado

Café Filosófico com Viviane Mosé. Disponível em: <<http://www.cpflcultura.com.br/site/2010/07/21/cafe-filosofico-cpfl-a-educacao-viviane-mose/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

8

SENTIDOS POÉTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PASSOS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇA

Kathya Maria Ayres de Godoy
 Fernanda de Souza Almeida
 Fernanda Sgarbi
 Roberto de Mello Júnior
 Rosana Aparecida Pimenta
 Instituto de Artes/Unesp/São Paulo

Resumo: Este artigo apresenta a primeira etapa do projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica” realizado pelo Grupo de Pesquisa: Dança Estética e Educação (GPDEE). Tal etapa abrange um curso de formação continuada em Dança para professores da Educação Básica com o objetivo de formar multiplicadores (tutores) para trabalhar com a formação de professores cursistas. Para tanto, o GPDEE optou por trabalhar com a linguagem da dança integrada às outras linguagens artísticas e aprofundamentos em aspectos da área de Arte, trazendo o ensino e a reflexão sobre o espaço da dança no ambiente escolar. Desta maneira apresentamos os pressupostos para a elaboração do curso e o passo a passo da construção do programa. O trabalho desenvolvido com os quinze multiplicadores (tutores) foi intenso e significativo no que se refere à discussão e estudo de uma abordagem de dança na escola e à formação de professores reflexivos. O GPDEE espera que os multiplicadores (tutores) consigam fazer a transposição didática reflexiva desta proposta para os professores cursistas de modo que ambos se tornem agentes multiplicadores da linguagem da dança na escola. Por fim, a importância da atuação nesse tipo de projeto, reside no compromisso político de colaborar com a qualidade do ensino e, principalmente de inserir a Dança de fato no currículo do ensino formal.

Palavras-chave: Arte; dança, dança na escola, educação básica, formação continuada.

UMA POÉTICA PARA A DANÇA NA ESCOLA

A Dança é muito antiga. Em suas diversas manifestações, liga-se à raça humana de maneira tão intrínseca, que só se extinguirá quando deixarmos de existir. O homem, antes mesmo de falar, se comunicava por meio de gestos e sons. Nas cavernas como as da Serra da Capivara, no Piauí (Brasil), de Altamira (Espanha) e de Lascaux (França), existem desenhos nas paredes com cenas de pessoas em

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

roda, correndo, saltando, dançando. Vemos também, nessas pinturas rupestres, homens vestidos com peles de animais imitando suas posturas. Trata-se de representações muito antigas, nas quais imputamos os primórdios da arte da dança. Dançar naquele período era a maneira do homem se comunicar com o sobrenatural e relacionar-se com a natureza por meio de rituais e oferendas. Essa dança primitiva era o elo de comunicação entre o homem e o cosmos, por isso elas expressavam ações cotidianas como a caça, a colheita, etc. (GODOY, 2011).

Desse modo, a Dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões, as atividades de lazer, os rituais. Em todos esses momentos dançantes, encontramos significados e pensamentos explorados pela Dança, com uma semelhança: o corpo em movimento como meio de expressão e comunicação. Por isso, como expressão e comunicação humana, pode contribuir para que a criança, o adolescente e por que não o adulto, compreenda seu potencial expressivo, desenvolva e amplie suas capacidades comunicativas, propiciando uma sensível compreensão da comunicação não verbal.

Godoy (2007) destaca que a Dança pode ampliar o repertório motor, despertando a possibilidade de utilização corporal com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Dessa maneira, tal linguagem artística proporciona o desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, noções de espaço e tempo e musicalidade. Além de favorecer o desenvolvimento da autoestima, a construção da imagem corporal, a atenção, a percepção, a imaginação e a criatividade, aspectos fundamentais para o crescimento individual e consciência social (BRASIL, 1997).

Portanto, quando discutimos a dança na escola, ressaltamos que esta linguagem artística precisa ser vista com espírito de investigação, conscientizando a criança que o gesto e o movimento são manifestações pessoais e culturais que possuem qualidades estéticas (GODOY, 2007).

O ensino de dança na escola pode oferecer subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, comunicar, criar, compartilhar, interagir na sociedade em que vivemos. (GODOY e ANTUNES, 2010 p. 39)

Por esses motivos, a linguagem artística da dança foi introduzida no currículo do ensino formal, como parte do componente curricular Arte, por meio da implementação da LDB 9394/96 e, posteriormente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A presença da Dança nos PCNs gerou uma demanda de professores licenciados e capacitados a trabalhar com esta linguagem nas escolas, estimulando o comprometimento de universidades com a formação e com a pesquisa (MARCQUES, 2005).

Os estudos de Strazzacappa e Morandi (2009) mostram que nos últimos anos houve um aumento da pesquisa nas áreas da Dança e Educação, mas as autoras consideram a produção insuficiente para atingir a demanda do ambiente educacional. Godoy (2010) assegura que a escola tem se encontrado desprovida de propostas que contemplem, ampliem, fortaleçam e implementem esta linguagem artística e, para que isso de fato aconteça, é necessário aproximar os profissionais do magistério dessa linguagem como forma de conhecimento.

Diante de tal contexto e por acreditar ser fundamental a presença transformadora da Dança na educação básica, o Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp e liderado pela Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, vislumbrou a criação do Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica como uma oportunidade para o ensino de Artes e para a introdução efetiva da Dança nesse nível de escolaridade.

Este projeto vinculado ao Núcleo de Ensino do Instituto de Artes e articulado à PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp visa desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de formação continuada com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica. Para tanto, foi dividido em três etapas de realização. A primeira etapa efetuada no segundo semestre de 2011, almejou a formação de quinze professores multiplicadores (tutores). A segunda etapa, a ser realizada no primeiro semestre de 2012, é um desdobramento da primeira, na qual esses professores multiplicadores, juntamente com o GPDEE, formarão aproximadamente 40 professores cursistas na aquisição de elementos que possibilitem a introdução Dança no espaço escolar dialogando com as outras linguagens por meio da construção e aplicação de projetos artísticos educacionais. Na terceira etapa

esses professores cursistas atuarão em suas escolas com aulas de Dança, acompanhados pelos professores multiplicadores e pela equipe do GPDEE.

Nesse momento, será apresentada a primeira etapa do projeto, a qual teve por objetivo a formação de multiplicadores (tutores) em Dança Criativa, organizada no intuito de trabalhar aspectos da educação integral para alunos da Educação Básica por meio da linguagem da dança articulada às outras linguagens artísticas. Sendo assim, esse artigo tem por finalidade apresentar os pressupostos que subsidiaram as ações do GPDEE e refletir sobre o “passo a passo” do curso nos dez encontros dessa primeira etapa finalizada em dezembro de 2011.

Figura 1



A CONSTRUÇÃO DO CURSO

A primeira etapa do curso preparou quinze professores multiplicadores (tutores), das redes pública e privada do Estado de São Paulo para atuarem na segunda etapa, como agentes multiplicadores. Esses professores apresentam formação inicial em Pedagogia, Artes, Educação Física e Dança e, atuam com dança na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Para tê-los conosco, postamos no site do Instituto de Artes e nas principais redes sociais, uma chamada para inscrição no processo seletivo do curso. Além disso, atrelamos o projeto à parceria já estabelecida com a PROEX em Atendimento ao Edital do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educa-

ção Básica, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e de Educação Especial (publicado no Diário Oficial da União nº 25 – Seção 3, de 5 de fevereiro de 2010, p. 24), aprovado em 2010, na medida em que estabelece ações integradas a Proposta de Curso de Formação Continuada de Professores.

O critério de seleção dos participantes, para esta fase, foi a disponibilidade corporal dos inscritos para trabalhar com atividades que envolvesse o movimento. Além disso, foi avaliada a aproximação do professor com o universo artístico e cultural; o reconhecimento da dança como linguagem artística; e a disponibilidade para atuar como formador/tutor em uma segunda etapa do projeto.

Esse processo seletivo envolveu duas fases: a primeira foi o preenchimento de uma ficha de inscrição com dados pessoais, profissionais, formação, experiência e conhecimento sobre Dança e, interesse em participar do curso. Antes da análise das fichas, o GPDEE, definiu alguns critérios para a seleção dos professores, tais como: ter curso superior completo – pelo fato do curso ser uma formação continuada; possuir formação que o possibilite atuar com a dança na escola – porque o objetivo do projeto envolve a formação continuada de professores para trabalhar com a dança na escola por meio da construção e aplicação de projetos artísticos educativos. E atuar na educação básica – este critério se justifica pela intencionalidade do projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica”.

Após analisar 48 fichas, o GPDEE, selecionou 15 professores para participar da segunda fase, a entrevista, a qual se desdobrou em:

- a) uma dinâmica corporal dançada, registrada em vídeo e posteriormente analisada;
- b) uma conversa com os professores para esclarecimentos sobre o projeto;
- c) revisão de algumas questões da ficha de inscrição respondidas por eles na primeira fase;
- d) preenchimento de um questionário complementar relacionado a aspectos da dança na escola e à disponibilidade e interesse dos professores em atuar como multiplicadores (tutores) na segunda etapa do projeto.

Com esse material, a filmagem da dinâmica e os questionários, o GPDEE, iniciou a análise, considerando os critérios já mencionados, para selecionar 15 dentre os 48 professores (no caso, todas mulheres) inscritas para a realização do curso de formação continuada nessa primeira etapa.

Tais ações foram definidas justamente pelo caráter da primeira etapa do projeto: formação de multiplicadores. Portanto, os selecionados deveriam ter familiaridade com a Dança e estarem dispostos a formar outros professores. Esse processo como um todo se deu de fevereiro a julho de 2011.

Sendo assim, com o primeiro grupo formado, iniciamos os encontros a partir de agosto de 2011.

Para cada encontro, os seis orientadores integrantes do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) passavam juntos por quatro momentos:

- a) planejamento;
- b) ação;
- c) reflexão sobre a ação; e
- d) volta a ação de maneira diferenciada.

Tal atitude revela um dos pressupostos teórico e metodológico que subsidia a formação de professores do grupo e é difundido por Donald Schön (2000), a epistemologia da prática, o aprender por meio do fazer e o investimento na reflexão antes, durante e após a ação.

O planejamento, reflexão anterior à ação, feito pelos membros do GPDEE foi coletivo e considerou a característica do grupo de multiplicadores (tutores), os conceitos com os quais queríamos trabalhar, a escolha de conteúdos para tal e o espaço/tempo da aula relacionado com as demandas do contexto escolar. Além disso, auxiliou os orientadores/integrantes do GPDEE a estar preparados para lidar com as situações imprevisíveis geradas pela própria prática.

A proposição das atividades desenvolvidas em cada encontro era dividida entre os orientadores do GPDEE, de modo que cada um contribuía com as discussões e práticas vinculadas com suas pesquisas individuais. Esse movimento de relacionar as pesquisas individuais de iniciação científica, mestrado e doutorado com o projeto coletivo do grupo de pesquisa foi produtivo para ambas as partes e principalmente para a construção do curso.

A reflexão sobre a ação, realizada após o término de cada encontro, com discussões coletivas sobre a dinâmica da aula, os procedimentos utilizados, o envolvimento dos professores, foi importante para rever algumas práticas e tornar o trabalho mais eficaz no próximo encontro. O fato de o grupo de pesquisadores desenvolverem o trabalho coletivamente facilitou e enriqueceu as discussões, pois permitiu que as observações individuais fossem submetidas ao

grupo, possibilitando a todos perceberem seus encaminhamentos e aprenderem uns com os outros.

Essa dinâmica de trabalho permitiu transformar a ação do GPDEE, como grupo de formadores, a partir da prática, refletida, analisada e pensada. Dessa maneira, utilizamos a ação-reflexão-ação como procedimento, na qual uma prática é analisada, refletida, pensada e gera uma nova prática (CANDAU, 1997). Isso permite a construção de novos conhecimentos e contribui para uma maior compreensão da própria prática (SGARBI, 2010).

Por este viés, o curso foi construído com a preocupação em formar professores críticos e transformadores da sua realidade, como diz Schön (2000), professores reflexivos. Para tanto, o GPDEE procurou abordar cada tema central, situando-os em um contexto mais amplo da Educação, da realidade local e da sociedade; investindo na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em dança na escola, tendo em vista um professor que conheça e aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento, a Arte e a Dança, para que possa mediar e problematizar as percepções corporais e comunicativas de seus alunos.

Apostar na reflexão crítica é problematizar grande parte do tempo, recusando o trabalho com “receitas de bolo”, com formas de “sucesso” prontas, com o “é assim que se faz!”. Em nenhum momento do curso o caminho de aproximação da escola com a Dança foi mostrado. Foram utilizadas muitas perguntas para provocar reflexões acerca dos saberes docentes, da relação uma entre teoria e prática, adotando procedimentos participativos e de diálogo. Tais fundamentos presentes no trabalho de formação continuada do GPDEE muitas vezes incomodaram os cursistas, suscitaram a saída da “zona de conforto” e desestruturaram o arcabouço da educação tradicional com a qual muitos dos professores multiplicadores estavam acostumados a lidar.

Essas afirmações foram reveladas pelos próprios participantes em uma reunião após a finalização do curso, fato que fez com que os membros do GPDEE refletissem sobre como os resquícios do ensino tradicionalista estão fortemente presentes e como aprofundar essa discussão considerando a dança na escola. Afinal, o curso visou oferecer ao professor da educação básica elementos que o levem a instigar o potencial criativo da criança por meio do lúdico, possibilitando uma visão abrangente das linguagens artísticas. E assim, aproximar a escola da Dança, sem a imposição de restrições técnicas ou de estilo; tendo em vista que qualquer criança pode dançar e se expressar com o corpo (GODOY, 2007).

PRESSUPOSTOS EM AÇÃO: O PASSO A PASSO DO PROGRAMA DO CURSO

Com base em tudo aqui discutido até então, o programa do curso de formação de multiplicadores (tutores) da primeira etapa do projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica” foi organizado em dez encontros totalizando 60 horas. Isso se deu de agosto a dezembro de 2011.

O GPDEE optou por trabalhar com a integração de linguagens e aprofundamentos em aspectos da área de Arte, trazendo o ensino e a reflexão sobre o espaço da dança no ambiente escolar. Assim, foram abordados os conteúdos curriculares de Dança, com questionamentos acerca de que Dança se ensina no espaço escolar. O apoio teórico veio dos princípios preconizados por Rudolf Laban (1978, 1990). Desse modo, foram abordadas as temáticas: o corpo e o movimento expressivo; fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência; jogos. Para contextualização da integração das demais linguagens artísticas com dança foi traçado um panorama histórico da Dança e relações com as artes. Além disso, houve o aprofundamento em temas ligados a formação continuada de professores, apreciação estética, estrutura formal de apresentação cênica em Dança e Teatro; e projetos artísticos culturais, concluindo dessa forma a primeira etapa de formação de multiplicadores.

Assim, essas temáticas foram distribuídas nos dez encontros da seguinte maneira:

1º encontro: Chegada, sensibilização e integração

Este encontro priorizou duas ações: o acolhimento e a interação dos professores multiplicadores e, um diagnóstico dos conceitos deles em relação à Arte, integração das linguagens artísticas, avaliação e dança na escola. A opção para abordar tais ações foi apostar no jogo, um dos pressupostos da prática educativa do GPDEE.

O historiador holandês, Johan Huizinga (1993) atribui diversas características para definir o jogo. Em primeiro lugar deve ser uma atividade voluntária, livre, que se imposta, deixa de ser prazerosa. O prazer é outra qualidade do jogo; haverá sempre um sentimento de alegria que o acompanha.

O jogo envolve o fazer, a ação e abre espaço para o novo; abriga a totalidade do ser, nos seus aspectos cognitivo, sensível, expressivo, imaginativo e motor. Além disso, o jogo é uma forma privilegiada de interação social, no qual o jogador aprende a lidar com regras, tomar decisões, expressar suas opiniões e sentimentos

e, se relacionar e comunicar com o outro por meio de diferentes linguagens (CARNEIRO, 2009).

Entretanto, no jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador ou respostas pré-estabelecidas, assim como não há um único padrão de movimentação e de expressão que deve ser seguido (JESUS, SGARBI e GODOY, 2011). Tudo dependerá das motivações pessoais ou da conduta de outros parceiros.

Por tais características, o GPDEE acredita que o jogo possui um papel fundamental nas proposições pedagógicas na medida em que possibilita o diálogo, a criação e recriação de laços afetivos e favorece “transformar [as] relações corporais consigo, com o outro e com o meio” (MARQUES, 2009, p. 156).

Assim, o jogo se conecta a Dança, pois ambos se realizam por meio do corpo e do movimento; são veículos de comunicação e expressão do ser; propiciam uma interação social ao estar com o outro; são produtos sociais e culturais e; permitem o conhecimento da sociedade. Portanto, o jogo pode ser uma estratégia adequada no ensino da dança.

Nos projetos desenvolvidos pelo GPDEE, os jogos escolhidos envolvem o corpo e o espaço em relação à Dança. Os jogos estimulam a improvisação e a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo. Desta maneira a linguagem corporal se constrói na prática do corpo que dança. Uma das opções de jogo sedimenta-se nos jogos teatrais¹ justamente pela proximidade com a Dança, acima citada.

2º encontro: Espaço, PCNs e Além

Este encontro seguiu o formato do primeiro, com atividades de interação, jogos e posterior reflexão sobre as opiniões acerca da Arte, integração das quatro linguagens artísticas, avaliação em arte e dança na escola, iniciadas no encontro anterior. A partir da discussão, promovemos uma exposição dialogada por meio das perguntas: “O que a área de Arte estuda?”, “Qual a função da Arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a Arte traz para a educação do ser humano?”, “Qual o espaço da Arte na escola?”, “Como se aprende a criar, experi-

1 Jogos teatrais: é uma estratégia de improvisação que parte de jogos recreativos. Foi desenvolvido por Viola Spolin. Para saber mais: SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

mentar e entender a Arte e qual a função do professor nesse processo?”. Tais provocações foram complementadas pela leitura do seguinte trecho do PCN de Artes (1997, p. 15):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Considerando essas questões, os professores trouxeram depoimentos sobre a realidade das escolas nas quais trabalham apresentando falas de outros professores de Arte e as práticas de dança dessas instituições de ensino. Nesse momento, os professores multiplicadores (tutores) puderam apresentar suas experiências, sejam elas profissionais ou pessoais relacionadas com a Arte e a Dança.

Essas questões, além de estimularem a reflexão crítica, procuraram considerar os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI et al., 2002).

Figura 2



3º encontro: O espaço na dança e o espaço da Dança

Iniciado com uma breve explanação do conteúdo programático e apresentação da bibliografia básica para que os multiplicadores pudessem identificar quais autores são usados como referências no grupo de pesquisa, este terceiro encontro, tratou da Dança relacionada com o espaço, qual é esse espaço da e na Dança. E como esta linguagem artística é um saber do corpo e no corpo. Propusemos então, experimentações corporais inspiradas nos estudos de Rudolf Laban (1978, 1990) envolvendo movimentos das articulações, ações corporais² e níveis.³ Essa ação submeteu os multiplicadores às mesmas atividades, jogos e procedimentos que o GPDEE utiliza com os alunos, oportunizando a vivência do processo de ensino e aprendizagem, a exploração do potencial criativo e expressivo do professor e a integração das linguagens artísticas. Além disso, valorizar a prática como eixo central da formação é estimular um processo de investigação do próprio professor sobre o seu processo de ensino e aprendizagem (SGARBI, 2009).

Nesse momento o grupo de pesquisa revelou que a Dança que acredita participar do ambiente educacional é inspirada nas teorias de Laban (1978, 1990) e nos seus interlocutores brasileiros: Marques (1999, 2005, 2010), Rengel (2005, 2008), Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011) e Strazzacappa (2001, 2009), as quais vinculam os estudos de Laban ao ambiente escolar contemporâneo e às propostas atuais de ensino e aprendizagem em dança, centradas não apenas nos alunos, mas na sociedade e nas relações entre ambos (MARQUES, 1999).

O GPDEE defende que a dança na escola estimule a descoberta e não a padronização, a improvisação e não a repetição e reprodução de movimentos previamente determinados. Uma Dança que não aprisione o movimento, mas que liberte a imaginação, a criatividade e a expressão. Que seja uma possibilidade de brincar com o corpo, de conhecer-se, de conhecer o outro e o meio que o cerca, destacando-se como elemento transformador. Uma Dança que incentive a criatividade, que respeite a individualidade e que estimule uma relação mais sensível e consciente do aluno com seu corpo. Esta Dança objetiva reforçar as faculdades naturais de expressão do aluno, preservar a espontaneidade do movimento,

2 Ações Corporais: sequência de movimentos conectados aos aspectos emocionais, intelectuais e físicos do corpo (RENGEL, 2000 e 2008). Envolve o andar, correr, parar, saltar, girar, rolar, entre outras.

3 Níveis: é a relação de posição no espaço organizada em alto, médio e baixo.

fomentar a expressão artística e integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa (LABAN, 1990), sem padrões de movimento ou de corpo.

Neste contexto, ao ensinar dança é preciso partir das formas básicas universais de movimento (andar, saltar, correr, girar, rolar, entre outras) e, não da preparação de coreografias, com conjuntos de repertórios prontos. A ênfase está no processo de construção pessoal e coletiva da linguagem que pode gerar, ou não, um espetáculo (SGARBI, 2008).

Além disso, o grupo de pesquisa parte de dois princípios:

- a) o movimento como forma de expressão e comunicação do aluno; e
- b) todos nós, que somos corpo, podemos: criar, aprender, exercitar, reinventar, assistir e refletir sobre as diferentes danças.

4º encontro: De qual território de Dança falamos?

Este momento foi reservado para os multiplicadores (tutores) e para os integrantes do GPDEE socializarem suas referências para o desenvolvimento de trabalhos em Dança. Após o diálogo, realizamos uma atividade corporal que culminou em uma composição coreográfica precedente de uma reflexão sobre representação, expressão, comunicação e espaço cênico. Também discutimos o quanto de nossas referências estão no nosso corpo, na nossa prática e na nossa Dança. Todos os textos socializados pelos multiplicadores foram disponibilizados para empréstimos entre todos.

5º encontro: Tempo e composição – que tempo é esse!!

Inspirado no fator de movimento *Tempo* da teoria de Laban (1978), este encontro teve início com experiências de movimento envolvendo ritmo biológico e métrico e, tempo prolongado e repentino. Em seguida, os multiplicadores (tutores) puderam apreciar o Grupo de Músicos do Projeto de Extensão Grupo de Choro do Instituto de Artes da Unesp, coordenado pelo Prof. Giácomo Bartoloni, o qual fez uma apresentação de chorinho.

Essa integração da linguagem da dança com a da música inspirou a proposição de uma *jam session*, uma sessão de improvisação corporal em dança, que aconteceu em formato de roda com determinadas regras, para que todos pudessem participar.

Improvisar em dança, segundo Haselbach (1988) significa dar forma espontânea aos movimentos, sob condições específicas, antecipadas para esse fim, ou decorrentes de um momento anterior da aula. Em outras palavras, improvisar em dança é combinar e recombinar movimentos, baseados em algum tema, motivação, objeto, música, parceiro, entre outros. Essa combinação resulta, segundo Lima (2009) em alguns casos, na criação de novas formas de se movimentar, inéditas e inusitadas.

No caso da experimentação feita na *jam session*, os multiplicadores (tutores) e os orientadores/integrantes do GPDEE dançaram/improvisaram junto com os músicos, que também improvisaram suas partituras. E houve composição corporal/musical com elementos constituintes da linguagem da dança estudados nos outros encontros.

Saraiva-Kunz (1994) salienta que a improvisação permite o resgate de movimentos pertencentes ao repertório motor do indivíduo, sejam eles do cotidiano, aprendido em atividades físicas ou explorado em brincadeira; em um novo espaço e/ou com diferente estímulo. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de escolher seus movimentos conforme a situação e/ou suas preferências.

A improvisação, além de proporcionar o alargamento do repertório motor, possibilita a ampliação da consciência corporal e da capacidade de criar, por meio de uma intensa investigação corporal. Pode contribuir também, para auto-expressão e espontaneidade.

Recomendada por Laban (1990) para a iniciação da criança ao mundo da dança, a improvisação desvia-se dos tradicionais processos de ensino e aprendizagem, puramente técnicos e estereotipados, proporcionando a escolha de movimentos, oportunizando a expressão de gestos.

A possibilidade da expressão pessoal que a improvisação carrega contribui para a ampliação das capacidades comunicativas do indivíduo e, compreensão e sensibilização em relação à expressividade facial e corporal do outro; ações importantes para a promoção de uma boa relação em grupo, solidariedade e cooperação.

Assim, lançamos mão da improvisação como uma estratégia importante para o ensino da dança e investigação das amplas possibilidades de se movimentar e expressar.

A presença do grupo de chorinho, a utilização dos jogos teatrais de Viola Spolin e do Clown, anteriormente citados e, as atividades envolvendo as artes visuais que serão posteriormente comentadas, demonstra a preocupação do GPDEE com a in-

tegração das quatro linguagens artísticas, uma vez que está inserido em um Instituto de Artes e almeja a compreensão por parte do alunado, da Arte como um todo.

A integração das linguagens trata da articulação de saberes no qual a “linguagem mãe” do grupo, a Dança, dialoga com as demais, propiciando a educação dos sentidos, enriquecendo a sensibilidade sobre si e sobre o mundo e, despertando um novo olhar para a realidade.

6º encontro: O tempo e o vento – ações multifuncionais

Este encontro retomou a discussão sobre o tempo a partir do texto “Elogio da Lentidão” de autoria de Milton Santos (2001), provocando reflexões sobre o tempo da criação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho nos dias de hoje. A discussão foi encaminhada para o tempo histórico da dança, pois a intenção do GPDEE era o reconhecimento, por parte dos multiplicadores, das formas de movimento presentes na história da humanidade, nos diferentes contextos sociais e culturais e a relação com a Dança.

Além disso, a opção por voltar aos rastros do passado, sobre os caminhos já percorridos, tangenciava a compreensão de que os fatos vão emergindo de diversas concepções presentes na trajetória da humanidade e o conhecimento da história nos serve de patamar para a contextualização, problematização e construção de projetos contemporâneos. E, esse processo não é diferente com a Dança.

Ainda nesse encontro apreciamos o espetáculo “Corpos Utópicos”, criação do Grupo de Extensão Universitária IAdança. O grupo é coordenado pela Prof^a Kathya Godoy e pelo Prof. Ítalo Faria Rodrigues. Esta apreciação objetivou refletir sobre a importância da formação de público, a percepção das relações entre arte e espectador e ampliar o universo cultural dos participantes do projeto.

Tal iniciativa ofereceu aos multiplicadores a experiência estética da apreciação e estimulou uma fruição para além do senso comum, proporcionando “uma visão artística e educacional da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade” (GODOY, 2010, p. 50). Aspectos importantes para o entendimento da dança como linguagem artística e compreensão dos aspectos gerais da Arte.

7º encontro: Projetos – esperas e expectativas

O GPDEE utiliza-se de projetos artísticos educacionais para incentivar a inserção e a efetivação da Dança na matriz curricular do ensino. Nesse sentido, o

7º encontro dedicou-se a apresentar os teóricos que embasam essa nossa ação. Por isso, apresentamos aos multiplicadores (tutores) alguns pressupostos e conceitos utilizados pela equipe proponente. Para tanto, discorreremos sobre mediação, ação cultural e educativa e os conceitos de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu (2005, 2007).

A discussão fomentada no encontro visava estimular uma concepção de aula que admitisse a participação criativa do indivíduo (aluno) nas aulas de Arte. Ou seja, a vivência e a experimentação de técnicas e manipulação de materiais pelo indivíduo. O que deve ser propiciado, paralelamente a instigação da contemplação estética pelo indivíduo – no sentido imaginativo proposto por Marcuse (1977, p. 11) que no livro “A dimensão estética”, explana sobre a Arte em sua plenitude: “O potencial político da arte na própria arte, na forma estética em si”.

E por último, a ação de contextualização da Arte no tempo e no espaço, por meio de sua história, e da história da cultura, com o objetivo de tornar conscientes as diversas maneiras de pensar sobre Cultura e Arte, bem como as implicações decorrentes para o sujeito.

Para a elaboração de projetos de ação cultural e educativa no GPDEE, consideramos o conceito de *habitus*, que representa a interiorização, por parte dos indivíduos da ideia que se tem de suas condições de classe, de grupo social e de sua localização no campo social. Assim, o conceito de *habitus* compreende a incorporação de conceitos pelos indivíduos, em pequenas doses, ao longo do tempo.

Figura 3



De forma, que apresentamos de maneira sucinta, os conceitos acima mencionados, além de um roteiro para elaboração de um projeto, o qual foi utilizado pelos multiplicadores (tutores) para construir em grupos, um projeto de dança na escola para ser apresentado no último encontro.

8º encontro: A sur marionete

Insistindo em uma visão mais ampla de Arte, por meio da integração das linguagens, agora entre Dança e Teatro, o 8º encontro recebeu o Projeto de Extensão Universitária “Atrás do Grito” composto por alunos da graduação em Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da Unesp. Esse projeto é coordenado pelo Professor Wagner Cintra, especialista em Teatro de Formas Animadas. Os integrantes do projeto ofereceram para os multiplicadores (tutores) e para equipe do GPDEE, uma oficina de construção de bonecos para manipulação. Os bonecos foram feitos com jornal, fita crepe e barbante e, dependem do corpo do ator para ganhar vida.

Para haver sincronia entre boneco e ator, o ator necessita ter uma boa consciência corporal, vivenciando de forma sensível os movimentos resultantes de cada parte do seu corpo, de suas articulações e a expressividade resultante disso. Essas características se aproximam da Dança e contribuem para a consciência do corpo dançante, podendo ser uma estratégia de ensino e aprendizagem.

A oficina de construção e manipulação dos bonecos não só mostrou outras possibilidades de trabalho corporal expressivo, como trouxe um encantamento para o curso “Poéticas da Dança na Educação Básica”.

Ao final deste encontro, foi proposto um trabalho de composição coreográfica por meio da produção de uma cena com um tema contemporâneo da Educação, que envolvesse o boneco construído em cada um dos grupos de multiplicadores e a integração da criação artística em Dança com uma das linguagens sorteadas por eles (música, artes visuais ou teatro). Essa cena foi apresentada no último encontro.

9º encontro: Formação de professores

A partir da discussão do artigo “O olhar para a formação de professores” de Fernanda Sgarbi, o 9º encontro teve por objetivo discutir os pressupostos que embasam a atuação do GPDEE nessa esfera. Afinal na segunda etapa do projeto,

os multiplicadores é que serão os formadores do novo grupo e estarão imersos em um processo de formação de professores e, por isso, precisam considerar que a formação continuada deve abordar as necessidades dos professores e não tratar de temas abstratos e desvinculados da realidade deles. Precisam também participar do cotidiano da escola.

Segundo Schön (2000), cada professor se atém a diferentes fatos e a estes estabelece diferentes significados. Portanto, uma formação continuada não pode deixar de considerar questões como as representações e os significados que os professores têm de sua prática, de seus saberes, de sua formação e do processo educativo, como também de sua reflexão.

Para que os multiplicadores entendessem a relação deles com a formação de professores, o GPDEE explicitou novamente as etapas seguintes do projeto, nas quais eles atuarão, em conjunto com os membros do grupo de pesquisa, como formadores.

Ao final desse encontro assistimos a apresentação do espetáculo “Em tempo” do Grupo de Extensão “IAdança”. Neste espetáculo o tempo é destacado por meio de cenas nas quais os bailarinos retratam o cotidiano das pessoas que se “perdem” na “falta” do tempo. Como dimensioná-lo? Ao término houve uma discussão sobre o tempo no espaço escolar.

10º encontro: Ação, reflexão, ação diferenciada

Neste último encontro houve a apresentação das cenas solicitadas no 8º encontro, com integração de pelo menos duas linguagens artísticas (dança e outra linguagem – música, artes visuais e teatro) e o boneco construído pelos multiplicadores. Em seguida, houve a discussão de cada cena apresentada, explorando aspectos trabalhados durante todo o curso.

Neste momento, o GPDEE, aproveitou para retomar os temas abordados no decorrer do curso e enfatizou que o processo de formação continuada dos multiplicadores teria continuidade durante as etapas seguintes do projeto por meio do aprofundamento dos temas já apresentados.

O fechamento dessa primeira etapa foi realizado com a explanação dos projetos artísticos e educacionais sobre dança na escola criado pelos grupos seguido de uma reflexão. Também aplicamos um questionário para avaliação dos multiplicadores (tutores) a respeito do curso.

A DANÇA POETIZANDO PRÁTICAS

O curso de formação continuada, parte da primeira etapa do projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica” realizado pelo Grupo de Pesquisa: Dança Estética e Educação (GPDEE), finalizou sua primeira etapa em dezembro de 2011.

Os envolvidos no projeto tiveram a possibilidade de refletir sobre questões relacionadas ao ensino da dança, experimentando no corpo, como a linguagem da dança se estabelece a partir da relação com o outro e das interfaces com as práticas educativas. Além disso, o projeto procurou instigar o olhar do professor para a educação estética, o que não é exclusividade das aulas de Arte, mas de um contexto maior de ensino, estando presente em diferentes espaços e tempos, dentro e fora da sala de aula.

Dessa maneira, estes professores multiplicadores (tutores) puderam vivenciar a integração das linguagens artísticas, na qual a Dança dialoga com as outras linguagens da Arte como veículo expressivo de autoconhecimento do corpo e de possibilidades de comunicação com o contexto educativo.

O trabalho desenvolvido pelo GPDEE nesta primeira etapa com os quinze multiplicadores (tutores) foi intenso e significativo no que se refere à discussão e estudo de uma outra abordagem de dança na escola. O processo de formação continua por mais um ano com a segunda e a terceira etapas, tempo este destinado para aprofundar conceitos, discutir e propor novas experiências, problematizar e repensar práticas pedagógicas.

Figura 4



O GPDEE espera que os multiplicadores (tutores) consigam fazer a transposição didática reflexiva desta proposta para os professores cursistas de modo que ambos se tornem agentes multiplicadores da introdução da linguagem da dança na escola com projetos artísticos que ampliem o universo cultural do espaço educativo. Espera também, os mesmos resultados para os professores cursistas em relação aos seus alunos e, ainda a difusão do projeto por meio da publicação de artigos científicos e organização de vídeo documentário.

A ideia de processo, de *continuum* (SCHÖN, 2000), premissa do Projeto “Poéticas da Dança na Educação Básica”, revela a necessidade do compromisso da Universidade com a formação continuada de professores. A importância da atuação, nesse tipo de projeto, reside no compromisso político de colaborar com a qualidade do ensino e, principalmente de inserir a Dança de fato no currículo do ensino formal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. 1ª a 4ª serie. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CANDAU, Vera (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbato (Org.). *Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2009.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.
- _____. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotea Machado (Orgs.). *Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes*. 2. ed. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.
- _____. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). *Algumas perguntas sobre Dança e Educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.
- _____. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação inicial e continuada. In: KERR, Dorotea Machado (Orgs.). *Caderno de formação:*

formação de professores: conteúdos e didática de artes. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v. 5, p. 20-28.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). *Dança Criança na Vida Real*. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

_____. (Orgs.). *Movimento e Cultura na Escola: Dança*. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

HASELBACH, Bárbara. *Dança, Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física*. Traduzido por Gabriela Elizabeth Annerl Silveira. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JESUS, Natasha Curuci de; SGARBI, Fernanda; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Uma experiência de construção de saberes no projeto dançando na escola: a oficina o jogo teatral e a dança. In: PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Orgs.). *Núcleos de Ensino Unesp: Artigos dos projetos realizados em 2008*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2011, v. 1, p. 147-155.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. *Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009.

MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARQUES, Isabel de Azevedo. *Ensino de dança hoje, textos e contextos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Dançando na Escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. In: BEMVENUTTI, Alice. *O Lúdico na Prática Pedagógica*. Curitiba: IPEX, 2009.

_____. 2010. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.). *Algumas perguntas sobre Dança e Educação*. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 23-38.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RENGEL, Lenira Peral. *Os Temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII*. São Paulo: Annablume, 2008.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. Ensinando Dança através da improvisação. *Revista Motrivivência*: UFSC, dez., n. 5, 6, 7, p. 166-169, 1994.

SANTOS, Milton. *Elogio da lentidão*. São Paulo: Folha de São Paulo, 11 mar. 2001. Jel: I.

SCHÖN, Donald A. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda. Vamos dançar? In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). *Dança Criança na Vida Real*. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

_____. *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp: São Paulo, 2009.

_____. O olhar para a formação de professores. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de & ANTUNES, Rita de Cássia Souza Franco (Orgs.). *Movimento e Cultura na Escola: Dança*. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. São Paulo. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

_____. MORANDI, C. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus Editora, 2009.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

9

A ARTE E O LÚDICO EM CENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BRINQUEDOS, MUSICALIDADE, TEATRO, MOVIMENTO E ARTES VISUAIS

Ana Paula Cordeiro

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: No presente texto apresentamos o trabalho voltado para as artes e o lúdico desenvolvido pelo Projeto LUDIBUS, ligado ao Departamento de Didática e ao Núcleo de ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Câmpus de Marília, junto a escolas de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I), nos anos de 2010 e 2011. A principal característica do Projeto é a existência de um ônibus itinerante, adaptado e organizado para o trabalho com artes, Literatura Infantil, jogos e brincadeiras. Nossos objetivos: discutir e avaliar com professores da Educação Básica sobre a importância de tais atividades para a formação das crianças e oferecer um trabalho junto às crianças que as estimule a criar, apreciar e refletir a respeito do fazer artístico e lúdico. Metodologicamente fizemos uso da Pesquisa-ação. Como procedimentos, realizamos reuniões organizacionais com a equipe do Projeto para a realização do trabalho, desenvolvemos propostas de atividades nas escolas, observação participante, anotações em diários de pesquisa e elaboração de avaliações e relatórios do trabalho realizado. Os resultados indicam que nossos objetivos foram alcançados, na medida em que professores participaram das discussões realizadas e as crianças criaram no campo das artes visuais, do teatro, da música, etc.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; arte; lúdico; LUDIBUS.

INTRODUÇÃO

Muito se fala a respeito da importância das linguagens artísticas e lúdicas para o bom desenvolvimento infantil. As brincadeiras, bem como as diversas formas de arte (música, artes visuais, dança, teatro, cinema, etc.) auxiliam a criança a desenvolver-se mais plenamente: ampliam seu repertório cultural, estimulam a imaginação, formam o gosto e o senso estético, contribuem para que haja descobertas em relação ao corpo, aos movimentos, ao espaço; também contribuem para os processos de socialização e melhor compreensão da realidade. Infelizmente, nem sempre as brincadeiras e as artes encontram o espaço merecido no

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

processo de educação formal das crianças. E mesmo quando tais atividades são desenvolvidas, elas o são muitas vezes dentro de uma perspectiva de reprodução, com desenhos prontos para colorir, peças de teatro ou coreografias elaboradas por adultos para que as crianças as executem em festas ou datas comemorativas. Em relação às brincadeiras, observamos muitas vezes o “brincar livre” ou a inserção de jogos com finalidades didáticas. Refletir sobre novas propostas e práticas se faz necessário no cenário educacional.

Nesse sentido apresentamos o trabalho desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 pela equipe do Projeto LUDIBUS, ligado ao Departamento de Didática e ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília.¹ O Projeto LUDIBUS tem como característica a existência de um ônibus adaptado e organizado para o desenvolvimento de atividades literárias, artísticas e lúdicas em seu interior. Tem por objetivos desenvolver atividades e pesquisas relacionadas ao campo das linguagens artísticas e do lúdico na Universidade Pública e em instituições educacionais de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I), da cidade de Marília/SP. O ônibus do Projeto funciona como biblioteca, brinquedoteca e ateliê de artes itinerante, realizando visitas às escolas parceiras.

O Projeto nasceu em 1999 e desde então trabalha em duas frentes: de um lado, com a formação inicial e continuada de professores e de outro, com a formação artística e lúdica das crianças da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I). Apresentar seus objetivos, pressupostos teóricos e metodológicos, bem como os resultados do trabalho realizado nos últimos dois anos no campo da formação de professores e de crianças da Educação Básica é nossa meta neste texto.

O PROJETO: OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O Projeto LUDIBUS nasceu inspirado nas bibliotecas e brinquedotecas itinerantes surgidas em meados dos anos 90 em algumas capitais do Brasil. A ideia de levar arte, brinquedos e brincadeiras, livros e diversos materiais a praças e lugares públicos das cidades deu lugar à outra, de levar um trabalho artístico, literá-

1 Ao longo desse texto utilizaremos a sigla FFC para nos referirmos à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.

rio, lúdico e educativo a escolas de Educação Básica (de forma contínua e intencional), permeado pelos seguintes objetivos:

- Sensibilizar os professores das escolas públicas envolvidas no Projeto, bem como estudantes dos cursos de graduação (Pedagogia, Filosofia e outros) da Unesp de Marília, para o fato de que jogos e brincadeiras, atividades artísticas e literárias são importantes elementos da cultura e auxiliam no processo de educação formal do aluno.
- Oferecer aos alunos da Educação Básica (Educação Infantil e do Ensino Fundamental) oportunidades de vivências e aprendizagens no plano do lúdico, do artístico e do literário, como elementos que integram a sua formação.
- Proporcionar aos alunos bolsistas, participantes da Equipe do LUDIBUS, uma formação mais consistente, tendo em vista a diversidade de experiências adquiridas durante a realização das ações do projeto, que lhes possibilita aproximar teoria e prática.
- Realizar pesquisas e desenvolver atividades de caráter artístico e educacional junto às escolas do projeto, tendo o lúdico como elemento integrador das aprendizagens dos demais componentes curriculares.
- Manter arquivo das principais atividades realizadas nas escolas, com amostras das produções, registros fotográficos e filmagens, a fim de construir um acervo-memória do projeto.
- Divulgar, em eventos acadêmicos e científicos, os resultados do trabalho desenvolvido.

Para tanto, contamos com uma equipe formada pela coordenadora do Projeto e por estudantes dos cursos de Pedagogia e Filosofia da FFC, que se reúne semanalmente para discutir, organizar, selecionar, preparar, analisar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas junto às escolas parceiras. A equipe também se reúne para estudar sobre questões relacionadas à arte, ao lúdico, à educação e à infância. Consideramos que nossas ações precisam estar pautadas em sólidas concepções de infância, criança, arte e ludicidade, a partir de referencial teórico pertinente às temáticas.

Compreendemos que o trabalho a ser empreendido deve ser o estímulo à criação, à apreciação, à reflexão, ao desenvolvimento da imaginação no campo das artes e do lúdico. Nesse sentido, pensamos numa criança ativa e produtora de

cultura. Trabalhamos essencialmente com crianças na faixa etária dos 3 aos 10 anos. E para melhor compreendermos a criança que brinca, que cria, que faz arte, nos utilizamos dos pressupostos da Sociologia da Infância.

Para a Sociologia da Infância “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Nessa perspectiva, a infância é vista como categoria social, como forma estrutural e parte da sociedade. Para as crianças, é um período temporário, pois se tornarão adultas. Mas para a sociedade, a infância é forma estrutural ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente.

Quando pensamos na criança, pensamos em seu desenvolvimento em ambientes coletivos, tais como as escolas, onde ela entra em contato com adultos diferentes da família e com outras crianças. Consideramos que as crianças, em contato com o coletivo, são coconstrutoras de suas infâncias e da sociedade. Corsaro (2011) chama essa relação de “cultura de pares”. O autor define as culturas de pares infantis como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011).

É pensando numa criança ativa, construtora e produtora de cultura que consideramos que o trabalho com as artes e o lúdico ganha sentido e força educacional na medida em que as possibilidades de criação e experimentação estão presentes. Cabe explicitarmos nossas concepções relacionadas à arte e ao lúdico para uma melhor compreensão de nosso trabalho.

Pensamos em arte com linguagem, que comunica, como atividades que estimulam no homem a sensibilidade, imaginação e apreciação (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 1998). Também corroboramos com Canclini que afirma que arte tem a ver com

[...] atividades ou aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou de uma classe social, em função de uma práxis transformadora. (CANCLINI, 1984, p. 207)

Em nosso trabalho com arte consideramos que transformar é essencial: deixar para trás atividades repetitivas, obsoletas, que não possuem sentido para as crianças e optar por um trabalho que vá ao encontro de um fazer artístico ampa-

rado em teorias que priorizem os processos de criação humana. Ao defendermos que as linguagens artísticas devem estar presentes no processo de educação formal das crianças, consideramos que vale a pena refletir sobre a função da arte na contemporaneidade, que para Fischer (1971), além de nos reportar à magia primordial deve ser também e principalmente a de incitar o indivíduo à ação, na busca de melhor compreender o mundo que o cerca.

As linguagens artísticas devem ser introduzidas na vida das crianças desde a Educação Infantil por meio de jogos e brincadeiras. Devem ser vistas como áreas de conhecimento e fazer parte das propostas pedagógicas da Educação Infantil, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O lúdico, que consideramos o elemento de prazer que permeia as atividades humanas não deve desaparecer do trabalho com as crianças na passagem para o Ensino Fundamental. Ao contrário, consideramos que deve existir mais espaço para a arte e para as atividades lúdicas no dia a dia das escolas de Ensino Fundamental.

Para tanto, faz-se necessário que professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuam condições de oferecer atividades diversificadas e adequadas ao trabalho com arte e ludicidade. Sabemos que nem sempre os cursos de formação privilegiam estas áreas do conhecimento, o que ocasiona lacunas em relação aos saberes e fazeres diários do profissional. Nesse sentido, o Projeto LUDIBUS visa a privilegiar a formação artística e lúdica de professores por meio de cursos, diálogos com professores das escolas parceiras e formação da equipe de trabalho. Visamos instrumentalizar os professores com referencial teórico pertinente às temáticas, bem como oferecer momentos de vivências relacionados a estas áreas.

Do ponto de vista teórico, pautamos nosso trabalho em autores como Corsaro (2011), Kishimoto (2003), Fischer (1971), Martins, Picosque e Guerra (1998), Spolin (1992), Boal (1991), Huizinga (1990), Laban (1978), Vigotskii, Luria & Leontiev (2001), Faria, Demartini & Prado (2009), Weiss (1993), entre outros.

MÉTODO

Organizamos nosso trabalho relacionado à equipe do Projeto da seguinte forma:

- realizamos reuniões semanais, nas quais selecionamos, preparamos e avaliamos as atividades a serem desenvolvidas nas escolas junto às crianças;

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

- organizamos o material a ser utilizado nas atividades;
- elaboramos planos de trabalho e propostas de atividades a serem desenvolvidas junto aos professores, tais como cursos de curta e longa duração, momentos de vivências relacionados às artes e ao lúdico;
- desenvolvemos estudos e discussões relacionadas às temáticas do Projeto dentro da equipe de trabalho;
- elaboramos registros e relatórios do trabalho desenvolvido nas escolas;
- desenvolvemos pesquisas e projetos ligados às áreas da arte e do lúdico na Educação Básica;
- participamos de eventos acadêmicos e científicos, compartilhando os resultados de nosso trabalho à comunidade acadêmica.

Nosso trabalho, como já salientamos, ocorre em duas grandes perspectivas: a da formação artística e lúdica de professores e de crianças da Educação Básica. No campo da formação de professores, consideramos que uma primeira contribuição do Projeto é a própria formação da equipe de trabalho que desenvolverá as atividades junto às escolas. São estudantes de cursos de graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências que juntamente com a professora coordenadora organizam, discutem e avaliam o trabalho a ser realizado nas escolas. Anualmente contamos em média com seis alunos bolsistas do Núcleo de Ensino e da PROEX – Pró Reitoria de Extensão Universitária da Unesp.

Levando em conta estes aspectos, do ponto de vista metodológico o referencial de nosso trabalho é o da Pesquisa – Ação, que segundo Thiollent 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 o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1986, p. 14)

O autor ainda diz que

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (1986, p. 15)

A Pesquisa-ação é o referencial mais adequado ao nosso trabalho, tendo em vista tratar-se de uma construção coletiva, que visa fomentar o avanço de pesquisas na área, mas também intervir de forma direta e prática na realidade educacional.

Quanto às ações desenvolvidas nos anos de 2010 e 2011 organizamos, no campo da formação de professores, os seguintes momentos de vivências e cursos: participação da equipe do Projeto em curso de capacitação de professores para a apresentação das propostas da 29ª Bienal de Arte de São Paulo (2010); organização e participação no do mini – curso intitulado “Linguagem teatral na Educação Básica (crianças de 0 a 10 anos): propostas de oficinas de jogos dramáticos, teatrais e de movimento” durante a 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília (2010); organização do curso de extensão, com duração de 32 horas/aula intitulado “Linguagens Artísticas e Lúdicas na Educação Infantil: brinquedos, musicalidade, movimento, teatro e artes visuais”(2011).

No campo da formação das crianças, demos continuidade à nossa parceria com a instituição “SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II”,² realizando atividades periódicas junto a duas turmas do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, e com visitas esporádicas a inúmeras escolas da cidade. Apresentamos a seguir os resultados do trabalho realizado.

RESULTADOS

No ano de 2010, no âmbito da formação de professores, desenvolvemos um contínuo intercâmbio entre a equipe do Projeto e a instituição parceira, com trocas de ideias e partilha de conhecimentos. A equipe do Projeto LUDIBUS também participou de um curso de formação e divulgação sobre a 29ª Bienal de Arte de São Paulo. O “Projeto Educativo da 29ª Bienal de Arte de São Paulo” ofereceu no mês de agosto um curso de arte e estética, cujo objetivo consistiu em levar professores, estudantes e artistas do interior do Estado a refletirem sobre a arte e o “fazer artístico” na contemporaneidade a partir de obras selecionadas para a

2 O SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II é uma instituição de caráter filantrópico e educacional mantida pela Congregação Religiosa dos Irmãos do Sagrado Coração, fundada em 1989. Recebe auxílio por meio de parcerias com a Prefeitura municipal de Marília – Secretaria da Educação e Secretaria do Bem Estar Social. Em 1998, o SEAMA passou também a receber a designação de Casa do Pequeno Cidadão II.

29ª Bienal de Arte de São Paulo. A equipe do Projeto LUDIBUS participou do curso oferecido pela Fundação Bienal, no intuito de refletir sobre a arte e suas manifestações e conhecer mais sobre propostas inovadoras no campo das artes visuais, tais como o vídeo, a fotografia e as instalações.

O tema da Bienal foi “Há sempre um copo de mar para um homem navegar” – verso do poeta Jorge de Lima, presente em sua obra “Invenção de Orfeu” (1952). Com a ideia de que arte e política são indissociáveis, a Bienal esteve aberta ao público no período de 25 de setembro a 12 de dezembro e trouxe, em relação a outras edições, uma novidade: seis espaços de convívio e reflexão que foram pelos curadores chamados de “terreiros”. Os “terreiros” constituíram-se em espaços de convivência onde sempre ocorriam apresentações artísticas, discussões e debates.

A participação no curso do Projeto Bienal foi muito importante para a equipe, que criou um projeto que foi desenvolvido junto às crianças a partir da ideia básica dos “terreiros”. Pensando nesses “espaços de convivência” onde a vida acontece, a equipe organizou cinco encontros temáticos para serem desenvolvidos com as crianças dos terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental. Os encontros foram desta forma idealizados:

1. Apresentação do Projeto, com exposição de todo o material: livros, brinquedos e jogos.
2. “Eu” – as crianças foram estimuladas a falar de si por meio de uma apresentação, dizendo o nome e uma característica marcante de sua personalidade. Organizou-se a seguir uma roda de conversa e, após o diálogo, houve o convite para que elaborassem seus autorretratos.
3. “Sonhos” – as crianças falaram sobre seus sonhos, anseios e desejos. Houve a apresentação de músicas e poesias e a elaboração de textos e desenhos que retrataram os seus sonhos.
4. A partir do livro “Quem tem medo de quê”, de Ruth Rocha contamos a história e, a partir dela, conversamos sobre os medos e temores infantis. As crianças escreveram suas próprias histórias sobre o tema.
5. No quinto encontro abordamos o tema da amizade. Fizemos perguntas como: “o que é a amizade?” “O que é um amigo?” “O que faz bem para uma amizade?” “O que prejudica uma amizade?” Utilizamos de leitura de

poemas relacionados ao tema. As crianças foram convidadas a escrever e a trocar correspondências com os membros da equipe do LUDIBUS.

Destacamos também o curso oferecido durante a 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília³ intitulado “Linguagem teatral na Educação Básica (crianças de 0 a 10 anos): propostas de oficinas de jogos dramáticos, teatrais e de movimento”. O curso contou com cerca de 45 participantes e visou discutir com professores em processo de formação inicial e continuada sobre a importância do movimento e dos jogos dramáticos e teatrais na Educação de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Ciclo I), bem como oferecer aos participantes subsídios para um trabalho que valorize a arte teatral, tendo como premissa básica o jogo, a ludicidade e a liberdade.

Partimos, nesse sentido, de algumas premissas básicas e norteadoras de nossas propostas. Com Boal (1991), corroboramos com a ideia de que todo ser humano é capaz de criar e de atuar num palco. Todos, indistintamente, podemos ser atores. E pessoas capazes de refletir sobre a realidade e transformá-la por meio da arte. Com Laban (1978), partimos do pressuposto de que o ser humano possui uma enorme capacidade de movimentação e de reflexão sobre suas formas de movimentar-se, podendo, inclusive, modificar ações. Nesse sentido, é imprescindível que experimente novas formas de movimentar-se, novas estratégias de ação por meio de jogos e brincadeiras.

Assim, no ano de 2011 demos continuidade ao trabalho desenvolvido em 2010, ampliando a ideia de formação por meio da arte. Oferecemos a professores da rede pública de Marília e a alunos da Pedagogia o curso de extensão “Linguagens Artísticas e Lúdicas na Educação Infantil: brinquedos, musicalidade, movimento, teatro e artes visuais”. O curso foi idealizado pela equipe do Projeto, que também auxiliou no momento de ministrá-lo. Teve por objetivos: sensibilizar professores(as) em processo de formação inicial e continuada para a importância das linguagens artísticas e atividades lúdicas dentro do processo educacional de crianças da Educação Infantil; apresentar aos participantes referencial teórico pertinente ao tema, dentro de uma perspectiva histórica e sociológica, para o embasamento de discussões e análises sobre atividades artísticas e lúdicas na

3 As Jornadas do Núcleo de Ensino de Marília são eventos de caráter acadêmico e científico que ocorrem anualmente na FFC/Unesp.

Educação Infantil; oferecer propostas de trabalho prático aos participantes que contemplassem as linguagens artísticas e lúdicas dentro de uma perspectiva de criação individual e coletiva.

Organizamos o curso observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que, em seu Artigo 6º pauta a Educação Infantil na observância de princípios éticos, políticos e estéticos. As Diretrizes também determinam, em seu Artigo 9º, que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil possuem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que devem permear o aprendizado das diversas áreas de conhecimento. Detivemo-nos no inciso II deste Artigo, onde há a orientação para que os eixos norteadores “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009).

Desta forma, o curso foi dividido em oito encontros, com duração de quatro horas cada um. Cada encontro tratou de uma temática distinta no campo das artes, com uma parte dedicada a discussões teóricas e outra a vivências artísticas e lúdicas. No primeiro encontro algumas questões centrais nortearam nossas discussões e apresentação da temática. O que é arte? Por que ela é necessária ao homem? Qual sua função? Como inseri-la no processo de educação formal? Discutimos essas questões a partir da premissa básica de que a arte é área de conhecimento, linguagem que comunica e vivifica, é elemento da cultura, direcionamos a uma melhor compreensão da sociedade contemporânea e, portanto, deve estar presente de forma efetiva no processo de educação formal. Também conhecemos o grupo com o qual trabalharíamos: 17 participantes, entre alunos dos cursos de Pedagogia e professoras da rede pública de ensino de Marília.

Nosso segundo encontro tratou do tema “Musicalidade”. Para tratar da parte teórica do assunto, convidamos um músico formado pelo Conservatório “Carlos Gomes” da cidade de Marília, que nos apresentou de forma simples e didática noções relacionadas ao fazer musical. Música foi definida como “linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998). Os participantes puderam adquirir noções ligadas a gêneros musicais, elementos musicais (ritmo e harmonia), características geradas pelo som e pelo silêncio, como altura, duração, intensidade,

timbre e densidade. Trabalhamos com o conceito de musicalização enquanto construção musical, que favorece o aprendizado relacionado à música por meio de métodos específicos de musicalização.⁴

O trabalho prático girou em torno de propostas de exercícios e jogos voltados para a elaboração de sons (BOAL, 2005). Apresentamos algumas das propostas oferecidas:

- unificar o ritmo dentro do círculo: todos iniciam, juntos, um ritmo, com a voz, as mãos e as pernas e vão modificando os ritmos lentamente, até que um ritmo novo se imponha e assim, sucessivamente;
- cada participante faz um ritmo isoladamente, até que todos se unifiquem num único ritmo;
- a um sinal dado, todos iniciam um ritmo próprio junto de um movimento que acompanha esse ritmo. Depois devem ocorrer aproximações entre os participantes dentro de proximidades rítmicas. Busca-se a partir daí uma homogeneização de ritmos e movimentos;
- máquina de ritmos: um participante vai ao centro do círculo que deverá se formar para esse jogo e imagina ser uma peça de engrenagem de uma máquina complexa. Produz um movimento e um som para essa peça. Cada participante deve, a partir daí, ir ao centro e juntar-se ao outro, como peças dessa máquina, cheia de ritmos e sons que se complementam;
- como variante, imaginar uma máquina de ódio e uma máquina de amor;
- produzir sons com o corpo e com objetos de uso cotidiano. (CORDEIRO, et al., 2012, p. 8)

O movimento, base para as ações diárias e diversos tipos de aprendizagens, foi abordado em nosso terceiro encontro. Dança, teatro, brincadeiras e inúmeras outras atividades necessitam de movimentação e melhor conhecimento do corpo. Conhecer o próprio corpo e sua capacidade de movimentação é imprescindível ao bom desenvolvimento humano. Nesse sentido, trabalhamos com autores estudaram e ofereceram caminhos para um trabalho prático relacionado ao movimento, tais como Laban (1978), Spolin (1992) e Boal (2005). Laban, bailarino

4 Nos exercícios de musicalização pode-se valer de estímulos visuais para criar associações com os estímulos sonoros ou estimular o desenvolvimento da percepção rítmica e melódica através de exercícios que se utilizam do canto e de atividades corporais, etc.

e coreógrafo, revolucionou no século XX o enfoque da dança com suas pesquisas relacionadas ao movimento. Afirmou que o homem sempre se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Também defendeu que o ser humano, apesar de aparentemente limitado em relação a outros animais, possui uma gama enorme de possibilidades de movimentação. Pode modificar posturas e movimentos, porque reflete sobre o que faz.

Boal (2005) e Spolin (1992) oferecem exercícios relacionados à percepção, descobertas sobre o corpo, movimentação e noção espacial como importantes premissas para o trabalho do ator no palco, mas que podem ser utilizados para a dança e outras formas de manifestação humana. Apresentamos aqui algumas das propostas desenvolvidas no curso:

- Ocupação do espaço cênico com caminhada alternando passos rápidos, lentos e normais, observando o corpo durante a caminhada;
- Realização de movimentos inusitados com partes do corpo e com todo o corpo, dentro do espaço cênico (sala), em três níveis de espaço propostos por Laban (1978): baixo, médio e alto. No nível baixo o participante experimenta todos os movimentos possíveis rolando pelo chão, engatinhando, arrastando-se, agachando-se. No médio, caminha, corre, senta. No nível alto salta, eleva braços e pernas, fica nas pontas dos pés, etc.

Exercícios em duplas:

Espelho: na brincadeira, uma pessoa é o espelho que refletirá e realizará os mesmos movimentos da outra, que se posiciona à sua frente. Depois de um tempo de movimentação, a dupla troca de papel.

- Hipnotizador e hipnotizado: nesta proposta uma pessoa é o hipnotizador e a outra é o hipnotizado. O hipnotizador deve colocar sua mão direita próxima do rosto do hipnotizado e a movimentar de forma a que o outro execute movimentos com o corpo, acompanhando a mão que se movimenta. Depois os componentes da dupla trocam de papel.
- Composição: uma pessoa da dupla inicia movimentos com o corpo e a outra pessoa deve acompanhar seus movimentos, de forma a complementar os movimentos iniciais, formando uma composição improvisada de movimentos.

- Viagem à Terra da Árvore dos Confeitos: nesta proposta os participantes realizam uma viagem cheia de aventuras a uma terra mágica onde quem consegue atravessar um percurso cheio de obstáculo encontra a “Árvore dos Confeitos” (CORDEIRO, et al., 2012).

No quarto encontro enfocamos o jogo dramático e teatral. Trabalhamos com autores que definem este tipo de jogo e oferecem caminhos para um trabalho com o teatro por meio do jogo. O jogo faz parte da vida do ator, mesmo o profissional. Oficinas, exercícios e jogos não permitem que a técnica e o trabalho do ator se cristalizem. No caso de nosso curso, visamos discutir com os participantes sobre a importância dos jogos dramáticos e teatrais na Educação Infantil. Não raro presenciamos crianças atuando em peças prontas em momentos de datas comemorativas ou festas da escola. Tais peças, muitas vezes, possuem um final moralizante ou um “ensinamento” a oferecer. O mundo do jogo, ao contrário, é dinâmico, cheio de possibilidades. Japiassu afirma que

No jogo dramático entre sujeitos, todos são ‘fazedores’ da situação imaginária, todos são ‘atores’. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e de observadores, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma plateia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. (2001, p. 21)

O jogo dramático, segundo Courtney (1980) é um tipo de jogo que contém identificação ou personificação, diferentemente do teatro, que é para o autor um momento de entretenimento e fruição ordenados, onde há atores, palco, plateia, uma peça ou roteiro a serem apresentados. Nas situações de jogo dramático na Educação Infantil, a criança testa hipóteses, percebe que um problema pode ser resolvido por vários caminhos possíveis, interage com o grupo, imagina situações, age dramaticamente.

Os participantes vivenciaram várias situações de jogos, nas quais criaram cenas e histórias a partir da construção de figurinos ou personagens. Os dois encontros,

destinados ao trabalho com movimento e ao trabalho com jogos dramáticos e teatrais foram muito bem avaliados e despertaram muita curiosidade e empenho por parte dos participantes.

No quinto e no sexto encontros trabalhamos com artes visuais, pensando nas possíveis contribuições do desenvolvimento de um trabalho com História da arte na Educação Infantil. Salientamos a importância das artes visuais na vida cotidiana e discutimos sobre a obra do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário, que trabalhou com os mais diversos tipos de materiais e objetos em suas obras. Tido como esquizofrênico-paranoico, Bispo do Rosário passou grande parte da sua vida na Colônia Juliano Moreira, internado como doente mental. Dono de uma arte monumental que fugiu aos cânones da arte comumente exposta em grandes galerias, Bispo do Rosário também construiu brinquedos com madeira e diversos materiais. A partir das obras do artista, os participantes elaboraram suas próprias obras, como releituras da obra do autor, utilizando-se dos mais diversos tipos de materiais.

Nos últimos dois encontros nós abordamos a temática do brinquedo, enquanto objeto material, suporte das brincadeiras infantis (KISHIMOTO, 2003). Discutimos sobre o brinquedo a partir do trabalho de autores que o veem como objeto e elemento da cultura humana, dado pelos adultos às crianças, que o recontextualizam em suas brincadeiras. (BENJAMIN, 1984). Questões relacionadas à indústria do brinquedo, consumismo, produção artesanal de brinquedos, o brinquedo enquanto objeto que encerra sentidos e significados culturais, foram abordadas e discutidas. Em relação às vivências, o grupo elaborou brinquedos a partir de diversos materiais, com destaque para a confecção de bonecos em feltro. Ao fim de cada encontro e também ao final do curso elaboramos avaliações do trabalho realizado, com discussões sobre as propostas, exequibilidade, dificuldades encontradas, espaços possíveis de realização, sensações relacionadas ao fazer artístico, propostas lúdicas, etc. Estes foram alguns dos resultados obtidos a partir do trabalho que desenvolvemos junto ao Projeto LUDIBUS.

CONCLUSÃO

Apresentamos neste texto os objetivos, pressupostos teóricos, metodologia e procedimentos, bem como alguns resultados obtidos por meio do trabalho realizado pela equipe do Projeto LUDIBUS na FFC/Unesp e nas escolas públicas do

município de Marília/SP. O trabalho realizado junto aos professores visou a partilhar teorias e práticas que consideramos as mais adequadas para o trabalho com as linguagens artísticas e lúdicas na Educação Básica. Consideramos que é por meio do diálogo, da troca, de estudos e de vivências na área que podemos, mesmo que de forma modesta, operar transformações no fazer artístico e lúdico nos ambientes escolares.

No trabalho junto às crianças, o LUDIBUS se configurou como um Projeto que leva Arte, Literatura, atividades lúdicas e magia às escolas, a bordo de um ambiente inusitado e cheio de surpresas. As exclamações de alegria, os olhares de contentamento e o “barulho” gostoso das crianças a bordo do LUDIBUS nos sinaliza que estamos no caminho certo. Organizamos um ambiente especial, cheio de alegria. Fantoches, livros, gibis, jogos, fantasias, brinquedos variados, papéis coloridos, lápis de cor, tintas, enfim, todo o nosso material foi retirado dos baús e colocado à disposição das crianças. A equipe ofereceu propostas, brincou junto, ensinou a manusear as tintas, ensinou as regras dos jogos, contou histórias, estimulou a criação por parte das crianças nesse ônibus que é ateliê, brinquedo, brinquedoteca e biblioteca para as crianças. Por meio deste Projeto, visamos aliar ensino, pesquisa e extensão por meio de um trabalho onde a arte é soberana e criar é palavra-chave!

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 5, dez. 2009. Brasília: MEC, 2009.
- CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CORDEIRO, A. P. et al. Contribuições das linguagens artísticas e lúdicas na formação inicial e continuada de professores: teatro, música, artes visuais, movimento e brincadeiras

na educação infantil. In: XIV JORNADA PEDAGÓGICA: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONTEXTO, ANÁLISE CRÍTICA, PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES. 2012, Marília, SP. *Anais*. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 1-13.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F. & PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FISCHER, E. *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JAPIASSU, R. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LABAN, R. *Domínio do Movimento*. Ed. Organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do Ensino da Arte: A Língua do Mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998, p. 41.

MATERIAL EDUCATIVO DA 29ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. Caderno dos Professores. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

THIOLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – Ação*. São Paulo, Cortez, 1986.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISS, L. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1993.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

10

A BUSCA DE CAMINHOS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS

Márcia Regina Canhoto de Lima

José Milton de Lima

Alice Abade do Nascimento

Bruna Cardoso Gregório

Eduardo Tomoyoshi Horimoto

Geise Mara Souza da Silva

Janaina Hellen Lima Santos

Lucas Silvestre dos Santos

Stephanie de Souza Alves

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal do Ensino Fundamental, Ciclo I no município de Presidente Prudente. Teve como objetivos investigar como a Educação Física escolar, embasada na perspectiva freireana, pode contribuir para uma reflexão crítica a respeito dos limites e das possibilidades, que se manifestam no âmbito das diversas práticas da cultura corporal de movimento e como uma educação amparada nesta abordagem pode auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes de si, do mundo e da sua ação na sociedade. A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção. Apesar dos resultados neste tipo de pesquisa ser colhidos a longo prazo, foi possível observar que o trabalho realizado promoveu várias mudanças em relação aos alunos da instituição parceira. As aulas de Educação Física contribuíram para promover uma aprendizagem mais conscientizadora, que permitiu ao aluno pensar, questionar, debater, argumentar, intervir de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para o exercício da cidadania ativa.

Palavras-chave: Educação Física; cultura corporal de movimento; conscientização; humanização.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de caráter interventivo e colaborativo, que foi realizada durante o ano de 2011 em uma Escola de Educação Fundamental, Ciclo I, da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente. Contou com a

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

participação de docentes e discentes do curso de Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente, todos membros do CEPÉLIJ – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude e foi financiada pelo Programa Núcleo de Ensino da Unesp.

Teve como objetivo investigar como a Educação Física escolar, embasada na perspectiva freireana, contribui para uma reflexão crítica a respeito dos limites e das possibilidades, que se manifestam no âmbito das diversas práticas da cultura corporal de movimento e como uma educação amparada nos pressupostos freireanos pode auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes de si, do mundo e da sua ação na sociedade. A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção.

Buscou-se nesta pesquisa estabelecer um diálogo da teoria libertadora de Paulo Freire com a Educação Física escolar, que apontasse caminhos possíveis para romper com a visão tecnicista, seletiva e excludente que permeia a prática educativa na área. O desafio não foi a construção de uma nova proposta, mas a busca de um caminho alternativo para a organização de uma educação formal, crítica e sensível que fosse dinâmica, viva e produtora de culturas.

A Educação Física no Brasil por muito tempo assumiu, no seu processo histórico, posturas biologizantes e acríticas que não almejam a busca pela emancipação humana. Ghiraldelli (1989) aponta várias tendências que atravessaram o século XX, destaque para a Educação Física Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivist e a Popular.

A partir da década de 1980, a Educação Física ganha novos enfoques. Inicia-se então um amplo movimento de questionamentos e reflexões sobre a Educação Física, numa tentativa de reconduzir sua compreensão, enquanto prática articulada às questões da organização social, econômica, e política do país, buscando a superação das concepções predominantes até então.

Nesse contexto histórico, surgiram abordagens críticas da Educação Física Escolar, pautadas na Antropologia e na Sociologia, que passaram a considerar a dimensão política e as questões relacionadas à luta de classes, produzindo conhecimentos e reflexões críticas sobre temas como: discriminação, justiça social, gênero, sexualidade, etnia, religião, preconceitos, entre outros. Partia de uma perspectiva multicultural e buscava resistir e se opor às tendências de mercadorização, exacerbção da competição e do consumo que se instalou mundialmente, cujos interesses de uma minoria privilegiada se sobrepõem aos interesses da maioria.

A Educação Física mesmo pautada na cultura corporal de movimento, revela facetas distintas, dependendo muito de quem a orienta, pode conduzir a vários caminhos: ao medo, angústia, fracasso, vergonha, tristeza, exclusão, opressão ou em contrapartida, alegria, sucesso, diversão, cooperação, realização, solidariedade, prazer, humanização, libertação e uma qualidade de vida melhor. E é nesta edificação de caminhos que podemos optar por uma formação da pessoa numa perspectiva holística, libertadora e humanizadora.

A Educação Física atual ainda se mantém valorizando o corpo estereotipado, o “corpo sarado”, atlético, domado e, na maioria das vezes, o corpo alienado. A ideia da imagem corporal aliada à ascensão social através do esporte ainda está muito presente e com isso os conteúdos da Educação Física não têm colaborado para a formação da consciência crítica das pessoas. Não é difícil presenciar práticas de professores de Educação Física que transformam suas aulas num espaço de reprodução de competições de alto rendimento, nas quais, os alunos “fracos” são eliminados, e os fortes são valorizados, recompensados e privilegiados e como consequência influencia a autoestima do aluno de uma maneira negativa. Nesta perspectiva, dentro das escolas, a Educação Física vem sendo caracterizada por práticas corporais acríticas, sem reflexões, cujo principal objetivo é “cuidar” do físico, enquanto as outras disciplinas se responsabilizam pelo desenvolvimento das aptidões intelectuais, reproduzindo uma dicotomia histórica e que promove a ruptura entre corpo-mente. Um modelo que ao se preocupar apenas com “o físico” leva a acomodação, a passividade, que inibe a possibilidade do pensamento crítico. Esse modelo traz como consequência o desenvolvimento de uma cultura do silêncio,¹ como revela Paulo Freire ou de uma consciência coisificada² como aponta Adorno (1995).

1 Para Paulo Freire, *cultura do silêncio* significa o impedimento de homens e mulheres poderem pronunciar sua palavra, ou seja, “é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular” (FREIRE, 1969, p. 39. apud GADOTI, 1996, p. 719).

2 “Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130).

Em relação a abordagem de Educação Física assumida pelo Projeto, o conceito de cultura é compreendido como um conjunto de práticas que abarca diversas culturas relacionadas à expressão do movimento humano que integra o biológico, o social e o cultural.

Esse conceito de cultura apareceu por volta dos anos de 1980, 1990, devido a crise de identidade pela qual a disciplina passou neste período. Momento, no qual pensadores comprometidos com um projeto de Educação Física, numa vertente progressista e envolvidos com outras áreas do conhecimento entre elas: Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Educação, fizeram a crítica às visões reducionistas da área centrada nos modelos das Ciências Naturais, com bases empíricas e quantificáveis.

Sob a perspectiva da Educação Física como prática social, várias terminologias apareceram entre elas destaque para: “cultura corporal de movimento”, “cultura de movimento”, “cultura corporal”. Elas têm em comum a representação corporal de diversas manifestações humanas, do qual a (cultura do movimento, corporal) está presente à dimensão no comportamento humano e é resignificada.

Nesta pesquisa adotamos o conceito “cultura corporal de movimento”, por entender que a Educação Física é tratada como uma área que lida com as expressões corporais que o homem produziu socialmente e foram historicamente acumuladas pela humanidade. Necessitam ser transmitidas, difundidas, vivenciadas e resignificadas entre gerações para que se alcance o processo de humanização. Destaca-se como elementos da cultura corporal de movimento os jogos, os esportes, as danças, as lutas, a ginástica, o teatro, o malabarismo, as mímicas, as brincadeiras, entre outros.

Neste sentido, essa projeto tem como ponto de partida o princípio da ação-reflexão, que visa à participação ativa e consciente das pessoas, para que estas possam se tornar cidadãos emancipados. Os alunos necessitam ser questionados constantemente para que reflitam sobre o seu papel na sociedade, partindo do seu contexto social.

A ação pedagógica, precisa ser processada numa perspectiva dialógica, conforme defendida por Paulo Freire, pois assim ela representa uma atitude de humildade, de amor e de compromisso político, que contribui para práticas democráticas, conscientizadoras, emancipadoras, libertadoras, favorecendo a ampliação da visão de mundo dos educandos. Freire não separava sua base filosófica da sua

atuação política, de modo que todo o seu pensamento estava permeado por uma relação direta com a realidade, condenando esquemas prontos, burocráticos, de qualquer tamanho ou em qualquer instituição.

A sua proposta refletia-se num projeto educativo que pressupunha a emancipação dos oprimidos, no qual o trabalho pedagógico seria significativo e relevante, na formação do aluno, e a prática da pedagogia bancária³ seria abolida de vez, reafirmando e incorporando os princípios de uma educação problematizadora.⁴

Nesta educação bancária apenas o professor tem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem a comunicação é unilateral não havendo diálogo. O que se propõe nesta pesquisa é o oposto a essa concepção, ou seja, é trabalhar o conceito de educação problematizadora, que acredita ser função da escola a apreensão do mundo pelos seres humanos que a compõem, e o desafio para a consecução desse objetivo inicia-se pela construção de uma pedagogia crítico-dialógica, discutida e assumida por todos nela envolvidos. É imprescindível que a escola valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos, procurando sempre ouvir o que eles têm para dizer, estimulando a participação efetiva em todos os níveis.

Para que tal escola, feita de pessoas e não apenas de concreto, seja possível, o ponto de partida é a elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os alunos notarem a “boniteza”⁵ do ato educativo, aprendendo naturalmente a arte de participar, criticar, questionar e debater, e incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, “molhado, ensopado” pela experiência social. Para isso Paulo Freire propõe “a priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno e à valorização do conhecimento que o aluno traz” (FREIRE, 2000, p. 82-83).

Para que se estabeleça uma relação horizontal perante a ação-reflexão deve haver o diálogo professor/aluno. Não podemos mais aceitar atitudes subsidiadas

3 Na concepção bancária, a educação manifesta-se por relações (burguesas), onde o educador tudo sabe e os educandos nada sabem. A educação é vista como um ato de depositar (como nas instituições bancárias); o saber fica restrito apenas a uma doação dos que se julgam mais sábios. Nessa concepção, a dialogicidade é negada (GADOTTI, 1989).

4 Educação problematizadora (método da problematização) consolida-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando; nesse processo, ambos aprendem juntos (Ibid.).

5 Conceito utilizado por Freire em vários escritos, entre eles sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998, p. 67).

pelo monólogo e que o professor, utilizando-se da invasão cultural e acreditando saber mais, deposite o conhecimento, como algo mensurável, naquele que considera “saber menos”. Na pedagogia freireana, o diálogo é fundamental e ele é compreendido sob uma concepção da teoria da ação cultural, do qual fazem parte as matrizes antidialógica e dialógica.

Na matriz antidialógica, estão presentes a domesticação, a alienação, a reprodução, a invasão e a imposição. As pessoas que atuam sob essa concepção não conseguem enxergar o ser humano na sua totalidade visto que, para elas, o indivíduo é como uma lata vazia que precisa ser preenchida de informações e conhecimentos. Para Paulo Freire, o profissional que desenvolve sua ação pautada no conceito do “homem lata”⁶ não possui compromisso com a construção da verdadeira humanização (FREIRE, 1983, p. 23).

O autor destaca quatro características da teoria antidialógica. A primeira é a *necessidade da conquista* que aponta os métodos e conteúdos dessa conquista variam historicamente, mas o que permanece igual, enquanto existir elite dominadora, é a opressão. A segunda característica é *dividir para manter a opressão*, o que consiste em manter as pessoas mergulhadas em sua própria realidade sem condições de perceber que têm problemas comuns, impedindo-as de tomar decisões coletivas para superá-los. A terceira é a *manipulação*, empregada como mais um instrumento de dominação. A quarta e última característica é a *invasão cultural*, que se traduz pela imposição, às pessoas, de uma visão de mundo diferente da sua, tolhendo-lhes a criatividade e inibindo seu desenvolvimento. O modelo pautado na invasão cultural coloca como centro do processo o papel do sujeito invasor e reduz os outros a meros indivíduos manipuláveis, numa relação de autoritarismo e alienação. “Toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade” (FREIRE, 2002, p. 42).

Na Educação Física, quando a ênfase está pautada na dimensão biológica, na aptidão física e no rendimento padronizado, seus objetivos principais, voltam-se para a domesticação, a alienação, a reprodução, a invasão e a imposição, presentes na matriz antidialógica. O professor treinador, técnico desportivo, disciplinador, que tem como objetivo principal de suas aulas o esporte formal, ufanista, com

6 Homem Lata: conceito utilizado por Paulo Freire em sua obra *Educação e Mudança* (1983, p. 23).

suas regras inquestionáveis e imutáveis, por consequência forma seus alunos para a submissão, dominação e domesticação.

A teoria antidialógica precisa ser combatida, pois em qualquer situação tem implicações na formação dos educandos. Partindo deste princípio defendemos uma educação comprometida sendo uma via de mão dupla, do qual o diálogo é o ponto de partida. A atitude dialógica e a abertura à reflexão são pontos de partida para a promoção de transformações e ações, no interior da escola, que podem levar os seus atores ao compromisso político e à formação numa perspectiva humanizadora.

As aulas de Educação Física devem possibilitar a abertura de novos espaços de diálogo, para que os alunos possam se desenvolver integralmente e viver melhor. As aulas precisam se transformar num espaço de vivências significativas, de descobertas, de criações, de debates, de produção de conhecimento e, principalmente, de reflexão crítica sobre a experiência. A defesa aqui é para que ao incorporarem tais práticas nas suas aulas, eles os façam de maneira significativa, prazerosa, inclusiva, acolhedora e que se relacione com o mundo e a vida dos sujeitos envolvidos no processo.

Kunz (2004, p. 165), pautado na fenomenologia existencial defende que o movimento humano é uma linguagem de comunicação e relacionamento com o mundo. Para ele a libertação das referências externas são “experiências significativas e individuais, onde pelo *Se-movimentar* o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo”. Para o autor, é necessário instrumentalizar os alunos com conhecimentos significativos para que seja possível não somente realizar a prática, mas principalmente fazer um diálogo sobre a complexidade do fenômeno esportivo a nível social, econômico, cultural e político.

Segundo o autor, por meio de um processo de reflexão-ação, os alunos passam a recriar os movimentos. O esporte, conteúdo abordado pelo autor, aqui é desmistificado passando a ser encarado como uma invenção social e não um fenômeno natural. O diálogo usado nesta perspectiva, favorece ações comprometidas com a transformação social, através de uma teoria do conhecimento que prioriza o aluno como sujeito da sua aprendizagem.

Neste sentido, um instrumento forte nessa luta é a característica da práxis, ou seja, a ação-reflexão, uma vez que o ato de conhecer permite ao ser humano

tomar consciência de sua qualidade como sujeito. Ao tomar consciência de si mesmo, ele estabelece uma relação dialética entre sua liberdade e os problemas que o limitam, de modo a compreender que a função do ser humano, no mundo, não deve ser de passividade, de acomodação ou de ajustamento, mas a de atuar como sujeito interferidor.

Nesta perspectiva, a Educação Física através da ação-reflexão, problematizando as práticas da cultura corporal de movimento, pode colaborar para que os alunos se tornem mais conscientes, sentindo-se mais fortes e seguros em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva, porque, para que mudanças sociais ocorram, é necessário primeiramente que haja mudanças internas, o que pode ser possível através de uma educação dialógica, problematizadora, crítica e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi desenvolvida, por um ano, em uma escola de um Distrito da cidade de Presidente Prudente e contou com a participação de docentes e com aproximadamente 180 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse Distrito se caracteriza por abrigar uma população considerada de classe média baixa, com atividade profissional bastante diversificada. Grande parcela da população não tem acesso a lazer ou projetos culturais, ou por não haver disponibilidade local, ou por não possuir recursos financeiros que permitam usufruí-los em outros lugares.

A instituição parceira é localizada na parte mais afastada do bairro e os alunos são provenientes do próprio bairro, das chácaras próximas e dos sítios adjacentes. Nesta escola não tem professores de Educação Física, o que torna o projeto de pesquisa-intervenção ainda mais necessário, pois as educadoras das salas relataram que não sabiam trabalhar com a cultura corporal de movimento, necessitando de orientação, formação continuada e estudos nesta área do conhecimento. Em todas as intervenções as docentes responsáveis pela sala estiveram presentes, com o plano de aula em mãos, participando, intervindo, questionando e avaliando as atividades realizadas. Durante a semana assumiam o compromisso de desenvolver as aulas de Educação Física com as suas crianças.

No diagnóstico realizado, ficou constatado que o tempo para brincar e jogar da maioria dos alunos dessa instituição é muito escasso, pois as mesmas ajudam

nos afazeres domésticos e também quase não contam com amigos, como vizinhos, pois as casas encontram-se distantes uma das outras. A escola, então, torna-se um dos únicos espaços de socialização e expressão da cultura corporal de movimento, por isso, a necessidade de um trabalho intencional e comprometido com a realidade dos educandos desta comunidade escolar.

A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção. Vários autores discutem e abordam essa pesquisa de várias e diferentes maneiras. Entendemos que por sua atitude crítica, ela se distancia de posturas negativista, reducionistas, baseadas em julgamentos e em discursos instituídos. Esta metodologia amplia as possibilidades de um trabalho compartilhado, que tem como preocupação central a indissociabilidade entre produção de conhecimento e transformação da realidade investigada. Para Portugal (2008, p. 18) a pesquisa intervenção,

[...] não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas.

Uma metodologia que nos obriga a refletir sobre o conhecimento científico, considerando os determinantes éticos e políticos e buscando caminhos para resolver os problemas de maneira interativa com a participação de todos os envolvidos. Aqui o pesquisador não se coloca “fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação” (CASTRO, 2008, p. 27).

Esta opção metodológica possibilita uma experimentação em situação real, na qual os participantes estão intervindo de maneira conscientes e preocupados com as mudanças e avanços na realidade estudada. A pesquisa-intervenção é sempre participativa e numa relação próxima, dialógica, interativa entre pesquisadores e o grupo de participantes. No processo de produção de conhecimentos ela somente tem sentido se tiver uma cumplicidade, uma parceria entre todas as partes envolvidas.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram realizadas várias ações como: análises bibliográficas sobre a temática, investigações a respeito dos alunos e da escola, intervenções na EMEF parceira, observações com o uso de diário

de campo, entrevistas, questionários, fotos e filmagens. Quanto ao grupo da FCT/Unesp, uma vez por semana, juntamente com a professora coordenadora do projeto e colaboradores, reuniam-se para estudar vários textos e autores, avaliar e sistematizar os dados coletados da semana anterior e preparar as aulas, que eram passadas por e-mail para a escola com uma semana de antecedência. Quinzenalmente, participaram do grupo de pesquisa: *Cultura Corporal: saberes e fazeres*.

Inspirados no “Método Paulo Freire”, desenvolvido no Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP),⁷ o trabalho realizado contou com cinco eixos estruturadores que foram: mapeamento temático, escolha temática, vivência, problematização e conscientização, que estão sendo incorporados em todas as aulas que são ministradas na EMEF investigada.

O primeiro eixo designado de mapeamento temático teve como enfoque o estudo sobre a realidade a ser investigada. Foi colhida informações sobre o contexto sócio-cultural vivido pelos alunos, buscando uma relação mais informal que inclui a dimensão subjetiva e afetiva. Neste eixo, foram realizados junto às crianças, desenhos e questionários para saber sobre o modo de vida, os gostos, as preferências e tudo o que permeia a vida deles. A sistematização dos dados apontou que os jogos de toda a natureza estão muito presentes na vida desses educandos.

Essas informações contidas no mapeamento temático são fundamentais, pois, é preciso que os educadores e educadoras estejam atentos ao contexto geográfico, econômico, social, cultural dos educandos. Para ilustrar essa necessidade de entender e valorizar o contexto vivido pelas crianças, reporto-me à experiência vivenciada por Paulo Freire, quando foi Secretário Municipal de Educação.⁸

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristezas e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois pro-

7 Esse método foi estruturado num primeiro momento em três etapas, que são: etapa da investigação, de tematização e de problematização.

8 Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão de Luiza Erundina do dia 1 de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991.

fessores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE, 1998, p. 154)

Para o autor, é preciso abrir-se para a realidade do mundo, da cidade, da comunidade escolar, diminuindo a distância que nos separa das condições subumanas em que vivem as pessoas oprimidas e excluídas. A luta deve ser constante contra o sentimento negativo, comum entre os profissionais da educação que, misturado à decepção e à impaciência, ao sectarismo e ao ceticismo, leva à postura dogmática de que nada pode ser feito, tudo já está prescrito e nada pode ser mudado.

Depois então, do trabalho realizado nesse primeiro eixo, partimos para o segundo que foi a escolha temática. Através do diagnóstico realizado elegemos então, os jogos como conteúdo selecionado. Os alunos bolsistas e colaboradores, semanalmente, as quartas feiras, desenvolveram por um período de 50 minutos em cada sala, esse conteúdo em parceria com as professoras da sala que a cada intervenção já tinham em mãos o plano de aula.

Desenvolvemos primeiramente os jogos já conhecidos e destacados pelos alunos e gradativamente fomos incorporando outros que eles ainda não conheciam, num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita. Para isso, Paulo Freire propõe “a priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o aluno traz” (FREIRE, 2000, p. 82-83). Também destaca o autor, que a cultura popular é essencial como ponto de partida, mas precisa ser superada, pois a apropriação da norma culta, além de ser um direito das classes populares, também representa um instrumento importante de luta na transformação social.

Em relação aos jogos, vários autores elaboram análises e justificativas a respeito deles e das brincadeiras, dando várias contribuições sobre o uso de uma ou outra terminologia. Na visão de Brougère (1998), a brincadeira é simbólica, livre e possui um fim em si mesma, enquanto o jogo é funcional, tem regras preestabelecidas e tem um objetivo final, que é a vitória.

Para Lima (2008), a brincadeira tem menor grau de complexidade, evolui, passando de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocul-

tas, 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 (2008), os jogos e as brincadeiras são determinantes no desenvolvimento das potencialidades humanas. Quando brincam, jogam, representam, dançam, as crianças desenvolvem capacidades humanas 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.

Quando começamos a trabalhar com os jogos, observamos que o jogo de competição era o preferido das crianças, entretanto, a competição exacerbada praticada por elas, gerava entraves que prejudicava as aulas, pois dificultava o relacionamento entre os alunos, gerando um clima de agressividade, hostilidade e rivalidade muito grande. Fomos aos poucos, diversificando as formas de jogar, introduzindo estratégias que permitiam a participação de todos e os jogos cooperativos tornaram-se importantes aliados, pois neutralizava a exacerbação da competição.

Não pretendemos ser sectários⁹ em relação à cooperação e à competição, mas a partir das suas possibilidades e limitações, compreender que ambas não se excluem, mas complementam-se. O importante é saber que a:

Competição e Cooperação são processos sociais e valores humanos presentes no Jogo, no Esporte e na Vida. São características que se manifestam no contexto da

9 A sectarização é negativa, reacionária e castradora, pelo fanatismo que a sustenta, pois, ao assumir posições fechadas, é emocional, acrítica e antidialógica, representando assim um obstáculo à emancipação das pessoas.

existência humana e da vida em geral. Porém, não representam, nem definem e muito menos substituem, a natureza do Jogo, do Esporte e da Vida. Somente o melhor conhecimento desse processo, pode oferecer condições para dosar Competição e Cooperação, nos diferentes contextos nos quais se manifestam. Particularmente, interessa saber como balancear o grau de Competição e Cooperação no Jogo e no Esporte. (BROTTO, 1999, p. 44-45)

O terceiro eixo foi à vivência. Neste eixo os alunos tiveram oportunidades de experimentar os jogos de maneira criativa, ampliando a sua cultura lúdica e a autonomia em relação ao seu fazer corporal. Adotamos a categorização proposta por Orlick (1989) e trabalhamos o *Jogo cooperativo sem perdedores*, nesse jogo não tem perdedores e os alunos jogam juntos para superar um desafio comum, *jogos cooperativos de resultado coletivo*, do qual são feitas várias equipes e o objetivo é o resultado comum a todos, *Jogo de inversão*, que consiste numa dinâmica muito grande, onde os jogadores trocam de time a todo instante, sendo difícil reconhecer ganhadores e perdedores, *Jogos semicooperativos*, aqui as estruturas do jogo competitivo e cooperativo se entrelaçam e apesar dos times jogarem um contra o outro, o resultado não tem tanta importância, pois o mais importante é o envolvimento e alegria em realizar o jogo. Nestes jogos, independente da habilidade individual, todos têm as mesmas oportunidades.

Oferecemos várias alternativas de vivências, da qual a preocupação não era a adaptação às regras e ao resultado final, mas a ludicidade, a criatividade, a cooperação, a diversão, o prazer de se movimentar e jogar com o outro e não contra o outro. Os jogos cooperativos, segundo Brotto (2001, p. 54) têm como objetivo a superação de desafios, “não para derrotar os outros; joga-se para gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos”.

As vivências foram relevantes, pois além delas possibilitarem a ampliação da cultura lúdica, do desenvolvimento das habilidades motoras, também propiciaram a reflexão de ideias, conceitos e ponto de vista. Serviram para criar vínculos, vivenciar e compreender as dificuldades da prática, trocar informações e conhecimento, favorecer o enriquecimento de todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa e realizar outras ações pertinentes e coerentes com a metodologia da pesquisa-intervenção.

Os educandos fizeram muitos jogos, de futpar, nó humano, golfinhos e sardinhas, pessoa para pessoa, queimada escudo, queima inverte queimado, pega-cor-

rente e pega abraço, rela-vela, polícia x ladrão, esconde-esconde, pula-corda, balança-caixão, a fada e a bruxa, o gato e o rato, elefante colorido, todos por um, serpente, piaba, macaco pula, também brincaram de futebol, de voleibol, de basquetebol, de esgrima, dançaram, interpretaram, cantaram, pularam, se divertiram, ou seja, como se diz no ditado popular “pintaram e bordaram”. Puderam desenvolver os jogos que mais gostavam e perceber a importância de aprender atividades novas, que proporcionaram um maior conhecimento sobre as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Houve grande envolvimento dos educandos nas aulas, na qual foram observados grandes momentos de alegria, diversão, satisfação, prazer em estar jogando, vivenciando e sentindo-se fazendo parte da aula. A partir da vivência, os alunos souberam distinguir competição de cooperação, sendo a segunda a mais solicitada por eles. Nesta categoria de jogo, os alunos sentem-se mais a vontade para expressar seus sentimentos e não sentem medo ao praticar esta ou aquela atividade.

As situações de experimentação e de vivência tiveram como objetivo principal o princípio da inclusão, pois é preciso ter respeito com as necessidades, histórias de vida, experiências e conhecimentos diversos dos alunos. As diferenças étnicas, corporais, cognitivas, sociais, culturais, religiosas e de gênero, entre outras, precisam ser reconhecidas, valorizadas e trabalhadas, pois, deverão ser consideradas como ponto de partida para a construção do conhecimento, representam soluções e não problemas. Por isso, a aceitação e o respeito às diferenças individuais e a mobilização do coletivo na busca pela igualdade de oportunidades de desenvolvimento podem possibilitar o processo de relações sociais na escola e na sociedade menos injusta. Neste sentido, possibilitar que os alunos através de uma vivência significativa, possam ter uma participação bem sucedida nas aulas foi o principal objetivo desse eixo, pois cada movimento executado pelo aluno é particular e único e deve ser valorizado e incentivado por todos: educandos e educadores.

No quarto eixo tivemos a problematização, que foi realizada sem seguir formas rígidas de execução. Todas as atividades foram comentadas e debatidas pelas crianças e vários instrumentos foram utilizados entre eles: o debate, o questionamento, o desenho, questionários, entrevistas, campeonatos (gincana), pesquisas individuais e coletivas, observações realizadas pelas crianças, entre outras. Várias questões foram levantadas, como: *todo ser humano já nasce competitivo? A escola precisa ensinar a competir, para que a gente possa ter mais sucesso na vida? O*

mundo é dos espertos? Por que algumas crianças não quiseram participar das atividades? Quem respeita as regras do jogo, aprende a respeitar as regras da sociedade? Por que não premiar quem ganha em primeiro lugar? O juiz cometeu injustiças na arbitragem? Quem tem o controle do jogo? Por que respeitar as regras que fizemos? O que sentiu quem perdeu no jogo? Como você se sente num jogo competitivo? A regra pode ser mudada? A competitividade está presente em outros momentos na escola? A competição na escola é motivada pelos alunos ou professores? Os jogos cooperativos podem ser competitivos? Quais dificuldades foram sentidas na realização das atividades? Quais as propostas para superação de tais dificuldades? Quem pode colaborar para a superação das dificuldades apresentadas? Eu preciso ser o melhor? Por que levar vantagem em tudo? Por que ser o primeiro?

Em todos os questionamentos a interlocução do educador foi fundamental, para que o diálogo a respeito das experiências e conhecimentos trazidos por meio do eixo do conteúdo: jogo acontecesse. Através da ação-reflexão, problematizando as atividades desenvolvidas, foi fomentado o debate, instigando o pensamento reflexivo que foi realizado em diversos momentos, ou seja, antes, durante ou depois das atividades propostas. Neste sentido, não basta somente pensar e refletir, mas problematizar, conduzir o processo para que os alunos possam ter uma visão crítica levando-os a uma ação transformadora.

Na reflexão, no diálogo, os educadores vão se desenvolvendo como pessoas e como profissionais, adotando uma postura crítica em relação ao saber técnico, científico e humano. Esse diálogo é aspecto essencial para a problematização de situações reais vivenciadas pelos alunos. Neste sentido, segundo Freire (1983), problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade, para que os alunos possam reconhecer a necessidade de mudança, cuja ênfase será dada neste próximo eixo.

O quinto e último eixo foi a conscientização, do qual, a partir da vivência significativa e da problematização foram observadas mudanças em relação aos alunos. Apesar dos resultados neste tipo de pesquisa serem colhidos em longo prazo, foi possível observar através das intervenções, depoimentos e entrevistas realizados junto as docentes das salas e gestoras da escola, que o trabalho realizado promoveu várias mudanças em relação as crianças. Vários depoimentos ilustram essa afirmação, como: “eu ainda não consigo jogar muito bem, mas vou jogar, é direito meu participar”, “pare Roberto, você não vê que a Michele está

precisando de ajuda, você não pode agir assim”, “não precisa apitar prô, a bola bateu fora da linha, é ponto da outra equipe”, “prô, essa regra não deu certo, acho melhor a gente pensar em outra forma de jogar”, “não precisa acabar primeiro, o importante é fazer bem feito e aprender de verdade”, “vamos ajudar a Lúcia, assim ela termina a lição mais rápido e pode brincar com a gente na quadra”, “prô, se a gente não tenta, não consegue nunca, tem que tentar até conseguir”.

Outra situação que nos chamou atenção foi o fato das crianças do 4º ano durante a semana, terem ido por decisão própria conversar com a diretora da escola e reivindicar o direito de usar a quadra da escola nas horas vagas, intervalos e saída de período. A diretora explicou para a gente, que a quadra estava fechada a muito tempo, pois tinham medo das crianças se machucarem, mas depois da reivindicação das crianças, ela refletiu e resolveu deixar a quadra aberta. Segundo a diretora, a escola ficou mais alegre, mais dinâmica, pois nos períodos livres, as crianças ficavam na quadra fazendo as atividades que aprenderam nas aulas de Educação Física ministradas pelos alunos da Unesp.

Essa atitude dos alunos do 4º ano gerou uma transformação social, não apenas para um grupo pequeno, mas para toda a escola, que passou a contar com mais um espaço de manifestação das suas culturas. Neste sentido, formar para a participação crítica, exige uma postura que se apoia na ideia de que as grandes transformações começam, na verdade, pelas pequenas mudanças. A esse respeito, Gadotti (2001, p. 178) transcreve Paulo Freire:

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra – digo certeza porque precisamos de certezas para pensar e agir –, hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.

Os conteúdos trabalhados com as crianças através dos jogos têm influência direta no que se refere à formação do ser humano. A Educação Física na escola não tem como finalidade a formação de atletas, destacar talentos, a vitória a qualquer preço. É preciso, possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano nas várias dimensões, aprender a cooperar, a resolver conflitos. E isto gradativa-

mente nas aulas foi ocorrendo, as crianças tiveram avanços no que se referem às habilidades motoras e conseqüentemente na autoestima, já que se sentiam mais confiantes na realização das atividades. Atitudes como: cooperação, confiança, respeito ao outro, saber falar, ouvir, opinar, refletir, realizar tarefas, organizar, controlar a vontade, capacidade de pensar por si mesmo, começaram a ser percebidas no contexto investigado. Foi possível observar que os educandos começaram a se perceber como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e atitudes de criticidade foram sendo percebidas durante as intervenções na escola.

A partir deste eixo conscientização que compõe a temática da pesquisa, podemos ressaltar que os alunos se tornaram mais conscientes de si, e de suas ações, reconheceram seus limites, possibilidades, erros e procuraram aprimorar suas capacidades. Ações mais solidárias foram percebidas frente às diversas situações, na qual a cooperação esteve presente e contribuiu para o desenvolvimento dos educandos. Os alunos compreenderam que é possível jogar, se divertir, se sentir parte de um coletivo, sem se preocupar apenas com o resultado final.

Para Paulo Freire (2000), os alunos necessitam ser desafiados constantemente a refletir sobre o seu papel na sociedade, partindo da realidade que os cercam, para que eles possam compreender o contexto vivido e tomar suas próprias decisões com autonomia, pois:

Não basta saber ler que “Eva viu a uva” [...]. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE. In: GADOTTI, 1996, p. 2)

Desta forma, partindo dos pressupostos freireanos, podemos inferir que esta pesquisa-intervenção, atingiu alguns resultados que contribuíram para promover uma aprendizagem mais conscientizadora, que permitiu ao aluno pensar, questionar, debater, argumentar, intervir de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para a necessidade da transformação.

Uma transformação que apontou como ponto de partida a elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os alunos sentirem, como dizia Paulo Freire, a “boniteza” do ato educativo, aprendendo naturalmente a arte de participar, criticar, questionar e debater. Incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, “molhado, ensopado” pela experiência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador não deve olhar o aluno como uma possibilidade no futuro, mas sim como um sujeito do presente para que as mudanças feitas neste primeiro momento sejam relevantes para os educandos, visando transformações no seu entorno e até mesmo na sociedade, de maneira mais geral. Essa luta não está descartada, ela existe, mas, para que ela ocorra, é preciso começar por transformações menores, pela incorporação de novas atitudes, hábitos e posturas, não adianta almejar mudanças e transformações macros, sem mudar e transformar os espaços de que se dispõe. Neste sentido, é necessário que cada disciplina na escola possa contribuir nessa direção e a Educação Física, através da cultura corporal de movimento precisa pensar as práticas corporais, não no campo da reprodução, da automação, da mecanização e padronização, mas no campo das linguagens, repletas de códigos e representações que foram construídas culturalmente e socialmente. Desta forma são cheias de intencionalidade e por isso devem ser analisadas, vividas e resignificadas de maneira crítica e comprometida, respeitando as diferenças individuais de cada aluno.

Historicamente a Educação Física sempre se colocou ao lado dos fortes, dos privilegiados, atendendo interesses da classe dominante. Isso foi possível talvez pela formação acrítica, apolítica dos professores, que por não compreenderem a dimensão política do seu trabalho, condicionam a sua prática pedagógica a um conjunto de técnicas e táticas esportivas, desprovida de um sentido educacional consciente e emancipatório.

É tarefa dos profissionais da área contribuir no processo de superação de concepções de Educação Física como meios de alienação e padronização. Os conteúdos trabalhados nesta área do conhecimento não são neutros, neles encontram-se embutidos a visão de mundo, de sociedade e de ser humano de quem os selecionam e os empregam na prática educativa. Os profissionais precisam compreender a função ideológica desempenhada pela Educação Física ao longo dos tempos, entendendo a escola, como espaço de contradições, no qual existe uma multiplicidade de significados, que envolvem conflitos e alianças.

Neste sentido, é preciso romper com a Educação Física eletista, classificatória, excludente e opressora, dando a oportunidade para que todos os alunos vivam a sua corporeidade de maneira completa, harmônica e solidária, desenvolvendo intensamente todas as dimensões humanas em todas as situações disponibilizadas.

Enfim é preciso atualmente em nossa sociedade possibilitar a todos a vivência de um corpo crítico, lúdico, solidário, que brinca, que sente, que ama, que vive a própria história e que busca ser feliz, numa sociedade mais humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 1. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- _____. *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2001.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 220.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 165.
- _____. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 93.
- GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- _____. A Voz do Biógrafo Brasileiro – A Prática à Altura do Sonho. p. 69-115. In: *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; Unesco, 1996, p. 765.
- _____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GHIRALDELLI, P. J. *Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico – Social dos conteúdos e a Educação Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2004.
- LIMA, J. M. *O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo. Cultura Acadêmica: Universidade Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- ORLICK, T. *Vencendo a Competição*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO L. R. de; BESSET V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008.

11

O USO DO TRABALHO EM GRUPO EM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO (ILHA SOLTEIRA/SP)

Carolina Buso Dornfeld

Joana Ortega de Lima Amorim

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: As pesquisas em ensino de ciências vem cada vez mais buscando elementos pedagógicos que possam se adequar às práticas de ensino levadas às salas de aula pelos professores. O trabalho em grupo como ferramenta pedagógica é um elemento favorável ao desenvolvimento de relações humanas que enriquecem a interação social e motiva os educandos. Por meio de aulas expositivas seguidas de trabalho em grupo foi proposto aos educandos discutir os temas abordados tais como, Energia, Meio Ambiente, Gerenciamento de Resíduos e Consumo. Ao final de cada atividade um questionário foi aplicado com o objetivo de se obter informação sobre a qualidade da dinâmica proposta e sobre os conteúdos apreendidos com ela. À partir das respostas foi possível constatar a aprovação e adequação dessa prática utilizada em sala de aula. Na análise qualitativa das respostas dissertativas observou-se a presença de palavras e conceitos-chave necessários a um bom entendimento do conteúdo trabalhado.

Palavras-chave: Trabalho em grupo, meio ambiente, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Segundo Damiani (2008), Vygotsky é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Assim há produção de modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas. A interação com outros indivíduos têm, para Vygotsky, um outro caráter que não cumpre apenas a função de desenvolver a tolerância ou a solidariedade.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Ela é uma necessidade ontológica, ou seja, é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se humaniza (SILVA; DAVIS, 2004).

Na prática escolar, a teoria de Vygotsky aparece nas aulas favorecendo a interação social, onde os professores falam com os estudantes e utilizam a linguagem para expressar aquilo que aprendem, podendo estimular a expressão oral e escrita e nas classes onde se favorece e se valoriza o diálogo entre os membros do grupo (PRASS, 2012).

Existe um descompasso entre o mundo interior da escola e o mundo exterior das relações sociais que se manifestam de maneira mais evidente no ensino médio, situação em que a falta de clareza dos próprios objetivos é mais diretamente observável, muito embora outros níveis não estejam excluídos desse cenário (SILVA, 2008), isto é, aparentemente as relações sociais são mais favorecidas nos ambientes externos à escola.

Buscando trabalhar este contexto os professores podem ter que aprender a didática do guiar e não do dizer sendo induzidos a criar ambientes sem padrões e critérios rígidos, mas livres e encorajantes, para os seus alunos construírem o conhecimento e para que possam produzir seus próprios significados (LABURÚ, et al., 2003).

Todos os modelos e metodologias trabalhados, mesmo os mais óbvios, possuem suas limitações que implicam certa restrição quanto a sua aplicação. Deve-se então como alternativa buscar um conjunto de metodologias adequadas ao conjunto teórico demandado. Os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem são extremamente diversificados o que enfatiza a necessidade de uma pluralidade metodológica que permita ao professor trabalhar de uma forma mais rica as diversas áreas da ciência e biologia (ZIMERMAN, 2004).

Muitos estudiosos citam os trabalhos em grupo como elementos favoráveis ao desenvolvimento das relações humanas, que também podem ser utilizados pelos professores como recurso metodológico para enriquecer as aulas no sentido de promover a interação social, motivar os educandos e favorecer a integração de saberes no ambiente escolar (MOURA, 2006).

As dinâmicas de grupo são citadas no processo metodológico. No entanto, a prática desse recurso não é frequente pela maioria dos professores apesar de todos concordarem que são importantes para o fortalecimento das relações interpessoais na sala de aula.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O termo Dinâmica de Grupo compreende exercícios, brincadeiras e outras atividades que movimentam e agrupam os educandos despertando sua atenção e proporcionando à sala de aula um ambiente mais acolhedor e favorável às relações interpessoais. Assim, entende-se que a eficácia dessa metodologia está na sua prática continuada que deve ser coerente com os objetivos de ensino traçados para cada conteúdo. A participação do educando é fundamental, mas não deve ser uma imposição que possa constrangê-lo, deve ser feita de maneira gradativa onde a motivação do educador motiva o educando.

Utilizando as metodologias de aula expositiva e trabalho em grupo combinadas, buscamos como objetivo verificar a aceitação dessas atividades em um Projeto de Educação Ambiental junto aos alunos do ensino médio, propondo momentos de reflexão e motivando os alunos a discutirem em grupo sobre os temas abordados no projeto.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho é um recorte do projeto denominado de “Energia, meio ambiente e sociedade: a educação ambiental na ETEC (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza) de Ilha Solteira (SP)” aprovado pelo Programa Núcleos de Ensino – NE – Prograd/Unesp, no ano de 2011.

As atividades foram realizadas uma vez por semana no LECBio (Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia – Unesp – Câmpus de Ilha Solteira), durante cinco semanas consecutivas e tiveram duração total de duas horas. Os alunos participantes (em média 19 alunos – variando de 27 a 6 alunos) realizaram as atividades no período contrário às aulas na escola de origem.

O conteúdo teórico e informativo foi apresentado aos educandos em 5 aulas expositivas de 50 minutos cada, utilizando apresentações em multimídia abordando os temas Energia, Meio Ambiente, Gerenciamento de Resíduos e Consumo. Após a aula expositiva solicitou-se que os alunos realizassem trabalhos em grupo. As aulas teóricas e os trabalhos em grupo estão descritos a seguir.

As aulas teóricas foram expostas de acordo com os seguintes temas e conteúdos:

Aula 1 – Resíduos Sólidos: A aula apresentou os tipos de resíduos sólidos classificados em domiciliar, industrial, hospitalar e comercial. Foi explicada a ori-

gem e a matéria prima dos resíduos, o tempo de vida e de decomposição e a disposição adequada dos resíduos de acordo com sua classificação.

Aula 2 – Gerenciamento de Resíduos Sólidos: Nesta aula foi apresentado aos alunos o que é gerenciamento de resíduos, os dados quantitativos dos resíduos sólidos descartados no Brasil, como é feita a coleta seletiva (por quem, como deve ser feita, órgãos responsáveis), o tratamento destinado aos resíduos e o destino final de armazenamento dos resíduos em lixões, aterros controlados, aterros sanitários e ao final foi apresentada a atual Política Nacional de Resíduos Sólidos nº 12.305, instituída em 2010.

Aula 3 – Embalagens e Consumo: Nesta aula foram apresentados os símbolos encontrados em embalagens de cada material reciclável (papel, vídeo, alumínio), a classificação e função dos diferentes tipos de plástico: PET, PEAD, PVC, PEBD, PP, PS e outros, foram citados materiais de origem bem como os impactos causados na produção de embalagens que constituem o resíduo sólido domiciliar. Foi discutido em aula também o real valor das embalagens como meio de propaganda e incentivo ao consumo.

Aula 4 – Reciclagem e Coleta Seletiva: Nesta aula foi apresentado aos alunos os aspectos positivos e negativos da implantação da coleta seletiva no Brasil, como funciona a coleta seletiva e Pontos de Entrega Voluntária, a separação adequada dos resíduos recicláveis (identificação dos símbolos, resíduos secos e úmidos, etc.), funcionamento das Usinas de Reciclagem e Cooperativas de Catadores. Ao final desta aula foram exibidos alguns vídeos sobre cooperativas de catadores.

Aula 5 – Consumo x Consumismo: Nesta aula foi apresentado o conceito de consumo e de consumismo, suas relações históricas e influencias econômicas, o conceito de consumo sustentável e sustentabilidade, o tratado sobre consumo e estilo de vida (incluindo os 3 R's – reduzir, reutilizar e reciclar), tipos de consumidores, produtos essenciais para consumo e como devem ser administrados.

Após exposição teórica dos conteúdos, os educandos foram separados em grupos de 2 a 5 alunos para o desenvolvimento das atividades em grupo.

Com exceção da Dinâmica 2, denominada de “Meu Aterro Sanitário”, que foi elaborada pelas estagiárias do projeto e baseia-se em discutir e solicitar aos alunos que proponham medidas para evitar o esgotamento de um aterro sanitário,

as Dinâmicas 1 – Saco de Lixo; 3 – Discutindo sobre resíduos; 4 – Concordo, tenho dúvidas e muito pelo contrário e 5 – Calcanhar de Aquiles, foram adaptadas das dinâmicas de grupo com os mesmos nomes apresentadas no livro organizado por Meira et al. (2007) “Da pá virada: revirando o tema lixo; vivências em educação ambiental e resíduos sólidos.”

Abaixo estão descritas as atividades:

Dinâmica 1 – Saco de Lixo: Nesta atividade os alunos receberam um saco de lixo com variados exemplos de resíduos domésticos como embalagens de papelão, plástico, metal e vidro. Os alunos retiraram um item por vez e responderam as questões do roteiro de acordo com o objeto sorteado.

Ex: Item 1: _____

() plástico () metal/alumínio () papel/papelão () vidro () Outros

Qual a origem deste produto, qual a matéria prima utilizada para sua fabricação?

Qual você acha que é o período de vida útil desse item? Quanto tempo leva a decomposição desse material quando não é reaproveitado?

Qual seria a sugestão para reaproveitamento desse item, de acordo com o grupo?

O objetivo desta atividade era estimular um “mergulho” no lixo e a reflexão sobre o que é lixo, sua classificação e sua relação com o consumo de materiais. Discutir origens e destinos possíveis e ideais para diferentes materiais descartados. Além disso, levantar questões sobre o ciclo de vida dos produtos.

Dinâmica 2 – Meu Aterro Sanitário: Foi proposto aos alunos um desafio. O grupo era responsável por um aterro sanitário cuja vida útil estava se esgotando devido ao excesso de resíduos que chegavam todos os dias. Foi proposto então ao grupo elaborar em conjunto alternativas para buscar reverter o processo e evitar que a cidade ficasse sem coleta de resíduos. As propostas foram entregues por escrito e apresentadas oralmente. Em uma aula seguinte foi feita uma revisão desta dinâmica onde foram discutidas as alternativas e soluções propostas.

Dinâmica 3 – Discutindo sobre resíduos: Foi proposto aos alunos analisar algumas embalagens de produtos consumidos diariamente. Eles discutiram em grupo questões sobre o impacto causado pela produção das embalagens, o apelo

do slogan publicitário e analisaram o rótulo da embalagem e suas informações. Após refletir sobre essas questões foi discutida a influência que as pessoas sofrem ao comprar produtos sem a real necessidade, colocando em discussão os hábitos de consumo.

Dinâmica 4 – Concordo tenho dúvidas e muito pelo contrário: Foram selecionadas frases polêmicas sobre o tema Lixo e Consumo e apresentadas aos alunos em uma folha de atividade. Os alunos deviam discutir entre si as frases e selecionar as opções “Concordo”, “Tenho dúvidas” e “Muito pelo contrário”. Ao término desta etapa os alunos apresentaram as frases e suas opiniões sobre elas com o objetivo de problematizar a temática do lixo, englobando todo o conteúdo trabalhado, levantando dúvidas e controvérsias do grupo sobre este assunto e possibilitar o debate sobre elas. A análise de frases polêmicas pôde estimular o desvelamento crítico do tema lixo, suas múltiplas facetas e as relações sociais envolvidas, ampliando as perspectivas de debate.

Dinâmica 5 – Calcanhar de Aquiles: Nesta atividade a proposta era fazer os alunos pensarem em suas atitudes cotidianas que não estavam de acordo com o conteúdo trabalhado ao longo do projeto. Individualmente foram entregues folhas em branco divididas em dois campos. No campo superior o aluno deveria refletir e escrever sobre suas práticas de consumo que não estariam colaborando positivamente para a conservação do meio ambiente. Após a troca dos papéis entre os alunos, eles deveriam escrever no campo inferior uma resposta, maneiras de como contornar e corrigir essas práticas de acordo com o conteúdo trabalhado ao longo das semanas, propondo sugestões e dicas para o colega. Ao final da atividade foi realizada a leitura do material e os tópicos discutidos, e assim, cada aluno obteve uma sugestão ao problema que descreveu. A atividade não somente fez com que os alunos tornassem suas opiniões públicas como também transmitiu um senso de valorização quanto aos conselhos oferecidos aos colegas.

Após o término das atividades foi entregue para que os alunos preenchessem individualmente uma avaliação anônima sobre o desenvolvimento da dinâmica de grupo contendo as seguintes questões:

1. Você gostou da dinâmica? Sim () Não ()
2. A duração da dinâmica foi: Longa () Adequada () Curta ()
3. O desempenho do professor foi: Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Péssimo ()

4. Os materiais empregados (textos e slides) foram:

Adequados () Inadequados ()

5. O que você aprendeu participando da dinâmica?

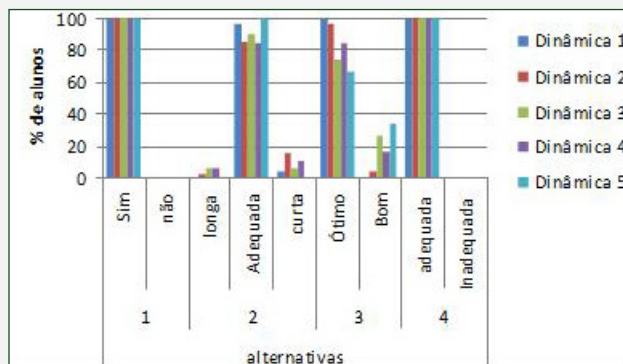
A análise das questões fechadas foi realizada de forma quantitativa, obtendo-se as porcentagens de respostas para cada questão. Na questão dissertativa (questão 5) foram buscadas palavras e conceitos-chave, segundo a metodologia qualitativa de análise textual de agrupamento em categorias sugerida por Moraes (2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da Figura 1 permite observar a opinião dos alunos em relação a alguns aspectos metodológicos aplicados nas Dinâmicas de Grupo.

De acordo com os resultados observados na questão 1, as atividades aplicadas foram bem recebidas, todos os alunos que responderam que gostaram da atividade desenvolvida.

Figura 1 Respostas dos alunos (em porcentagem) em relação às quatro questões presentes na avaliação sobre as dinâmicas de grupo.



Segundo Zimmerman (2004), as técnicas de discussão em grupo que permitem um grupo numeroso dividir-se em diversos grupos menores a fim de facilitar a discussão permite a participação de todos os presentes numa atmosfera informal, estimula a troca de ideias, encoraja a divisão de trabalhos e a responsabilidade ajudando os membros a se libertarem de suas inibições e participarem do debate.

A grande maioria também concordou, na questão 2, que o tempo de duração da dinâmica foi adequado. As dinâmicas duravam em média 50 minutos e eram

aplicadas após 50 minutos de aula expositiva sobre o tema a ser desenvolvido. O tempo de duração de uma dinâmica de grupo pode variar de acordo com o número de participantes ou do tipo de atividade a ser desenvolvida, mas deve-se evitar prolongar a duração da atividade que pode levar à desmotivação dos alunos.

O desempenho dos professores (estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) foi descrito como ótimo em relação à maioria das dinâmicas aplicadas. As práticas de ensino consolidadas como disciplinas das licenciaturas dependem de fatores variados e vem sendo cada vez mais trabalhadas em pesquisas no ensino de ciências indicando novas perspectivas aos graduandos (MARANDINO, 2003).

Essas práticas permitem uma melhor instrumentalização, onde uma variedade de práticas pedagógicas cria uma pluralidade metodológica que facilita a comunicação com os alunos, permitindo trabalhar de forma variada as diversas áreas da ciência e biologia (ZIMERMAN, 2004).

Além disso, observou-se que a escolha dos materiais didáticos utilizados foram considerados adequados em todas as dinâmicas trabalhadas. Durante as dinâmicas também foram trabalhados textos de apoio, apresentações em multimídia e documentários.

Na Figura 2 estão representados alguns momentos com os estudantes participando do trabalho em grupo.

Figura 2 Imagens obtidas durante a realização dos trabalhos em grupo.



A questão número 5 (dissertativa) foi analisada de forma quali-quantitativa, separando-se em palavras-chave e realizando o agrupamento das mesmas. Assim, a questão solicitava aos alunos que escrevessem o que haviam apreendido participando da dinâmica em grupo.

Na dinâmica 1 (Saco de Lixo) participaram 27 alunos. As categorias mais apontadas pelos estudantes foram o tempo de decomposição (14 citações), e reutilizar/reaproveitar (14 citações). Em seguida foi a de caracterização/classificação dos materiais, tais como origem, duração e tempo de utilização, com 9 citações. As demais categorias foram: 3R's (4 citações), Reciclar (3 citações) e gastar menos (1 citação).

Na dinâmica 2 (Meu aterro sanitário), a categoria com maior número de citações foi Disposição final do lixo (onde jogar, maneiras de descartar, gerenciamentos, destinação correta, separação), com 14 citações. A segunda categoria mais citada foi a respeito dos Aterros Sanitários (com respostas incluindo o gerenciamento, o não esgotamento, prolongar/durar mais), com 12 citações. As demais categorias foram: Lixo (transformação, diminuição/redução e produzir menos – 4 citações), Lixões (3 citações), Política nacional de Resíduos Sólidos (1 citação) e Doenças (1 citação). Dessa dinâmica participaram 27 alunos.

Na dinâmica 3 (Discutindo sobre resíduos), participaram 19 alunos. A categoria com maior número de citações foi a da Embalagem (slogan, propaganda, design, aparência), com 9 citações, seguida por Reduzir (5 citações). Duas categorias tiveram 4 citações cada: Pensar antes de comprar e Reciclar (reciclagem, tipos de reciclagem). A categoria de Reutilizar teve 2 citações. As categorias com apenas 1 citação cada foram: 3R's, Aterros, O que fazer com o lixo, Conscientizar, Lixeiras compactas.

Na dinâmica 4 (Concordo tenho dúvidas e muito pelo contrário), a categoria com maior número de citações foi Reciclagem (sobre recicláveis, tipos de plástico, símbolos, tipos de reciclagem, colaborar com, galpões de tratamento, cooperativas, catadores, diminui o consumo de energia, aumenta o tempo do aterro), com 21 citações. A categoria Lixo foi composta de termos como, como separar, como descartar adequadamente, recolhimento, para onde vai, responsabilidade sobre e obteve um total de 10 citações. A Conscientização (dar bons exemplos, praticar, incentivar) teve 5 citações. Participaram da atividade 19 alunos.

Na dinâmica 5 (Calcanhar de Aquiles) apenas 6 alunos participaram da atividade e suas respostas puderam ser alocadas em três categorias: Reduzir (consumir menos), Sustentabilidade (driblar os erros e resolver meus consumos) e Consumismo (sobre o consumismo e evitar) e tendo 3, 3 e 2 citações respectivamente. O número reduzido de alunos foi justificado por uma atividade que seria realizada na própria escola no horário destinado ao projeto.

A Tabela 1 apresenta as categorias de respostas citadas nas 5 atividades em grupo propostas, em relação ao questionamento “O que você aprendeu participando da dinâmica?”.

Tabela 1 Categorias de respostas dos estudantes observadas durante a realização das dinâmicas em grupo.

Categoria / Número de citações	Dinâmica 1	Dinâmica 2	Dinâmica 3	Dinâmica 4	Dinâmica 5
Tempo de decomposição	14	–	–	–	–
Reutilizar/reaproveitamento	14	–	2	–	–
Classificação/caracterização	9	–	–	–	–
3R's	4	–	1	–	–
Reciclar	3	–	4	21	–
Reduzir	1	–	5	–	3
Disposição final	–	14	–	10	–
Aterros sanitários	–	12	1	–	–
Lixo	–	4	–	–	–
Lixões	–	3	–	–	–
Política Nacional de Resíduos	–	1	–	–	–
Doenças	–	1	–	–	–
Embalagem	–	–	5	–	–
Conscientizar (a si e ao outro)	–	–	5	5	–
Sustentabilidade	–	–	–	–	3
Consumismo	–	–	–	–	2

Verifica-se ao final um total de 16 categorias, sendo que na dinâmica 3 foram computadas 7 categorias. Essa análise pode sugerir que houve um bom aproveitamento da dinâmica 3 relembrando conceitos e adicionando novos. Verifica-se também que houve uma complementação entre os conteúdos trabalhados, oferecendo ao aluno participante uma visão mais ampla sobre as questões que envolvem o consumo, consumismo, geração de resíduos e gerenciamento.

Embora a proposta de trabalhar com as dinâmicas em grupo tenha um caráter de construção de um espaço social em sala de aula, propondo uma maior interação entre os alunos, quando solicitado aos mesmos para responder essa

última questão, não houve nenhuma menção para a importância do trabalho em grupo e das interações proporcionadas pelas atividades propostas. O enfoque das respostas dos alunos foi exclusivamente conteudista.

De acordo com Martins (2002) diferente da criança pequena que se concentra na atividade de brincar, a atividade dominante do adolescente está associada com uma inclusão nas formas de vida social e pelos interesses teóricos. Em geral, o horário do recreio, atividades grupais intra-escola e fora da escola, são os preferidos por eles, pois são atividades que exploram mais as relações intergrupo, facilitando o intercâmbio entre eles. Explora também a capacidade argumentativa do jovem no confronto de ideias, necessidade de posicionamento diante de problemáticas sociais contemporâneas. Porém, segundo a mesma autora, para que as atividades grupais sejam estimuladoras de desenvolvimento e se tornem práticas efetivas no espaço escolar, é imprescindível a organização individual e coletiva dos educadores. Deste modo, os grupos organicamente presentes na escola poderiam atuar como facilitadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nas avaliações dos trabalhos em grupo foram satisfatórios e representaram a aprovação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas, os métodos de discussão em grupo aplicados em maior parte das dinâmicas permitiu aos alunos compartilharem ideias, conceitos e sugestões relacionados aos temas trabalhados. Porém, acreditamos que a organização dos professores dentro das escolas, com maior número de propostas com trabalhos em grupo possa auxiliar a difundir essa prática, deixando os alunos com maior motivação para participação e com menos receio de exporem suas opiniões e ideias em público.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Editora UFPR. Curitiba. *Educar*, n. 31, p. 213-230, 2008.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S.M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/07.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Cad. Bras. Ens. Fís.* v. 20, n. 2, p. 168-193, ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6544>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica, *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MEIRA, A. M.; ROSA, A. V.; SUDAN, D. C.; LEME, P. C. S.; ROCHA, P. E. D. Da pá virada: revirando o tema lixo: vivências em educação ambiental e resíduos sólidos. São Paulo, *Programa USP Recicla*, 2007. Editora USP, 234 p. ilus. tab. Pt.

MORAES, R. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FERITAS, J. V. (Org.). *Metodologias Emergentes de Pesquisa em educação ambiental*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2007, cap. 3.

MOURA, F. P. Dinâmica de Grupo: Um estudo sobre sua utilização como fator de motivação para a aprendizagem e a interação social no ensino médio em São Paulo do Potengi. *Revista Científica da Faculdade de Natal – FAL*, ano IV, v. I, art. 4, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v1/index.php>. Acesso em: 15 ago. 2011.

PRASS, A. R. Teorias de aprendizagem. Disponível em: <http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012. ScriniaLibris.com, p. 57, 2012.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, São Paulo, p. 633-661, 2004.

SILVA, J. A. P. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? *Saber Científico*. Porto Velho, p. 82-99, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/viewFile/22/ED25>>. Acesso em: 10 set. 2011.

ZIMERMAN, D. E. Aplicação da dinâmica de grupo à escola. *Revista SPAGESP*, v. 5, n. 5, p. 6-15, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ajes.edu.br/arquivos/20090507102159.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

12

TRILHANDO PELOS SOLOS: O ENSINO DE SOLOS COMO FORMA DE CONSCIENTIZAÇÃO DA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

João Osvaldo Rodrigues Nunes

Bruna Cristina dos Santos

Andressa Bigoni Perozzi

Jefferson Hiroshi Hanhu

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O projeto “Trilhando pelos Solos” visa ensinar os fatores de origem do solo e sua conservação, utilizando recursos didáticos que facilitem o processo de aprendizagem. Desde 2004 o Laboratório de Sedimentologia e Análise de Solos (LabSolos), da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp em Presidente Prudente/SP, visa colaborar com a educação ambiental, passando noções de solos para os alunos dos Ensinos Infantil, Fundamental I e II, Médio, Técnico, Educação para Jovens e Adultos e também para o Ensino Superior. Através da elaboração de materiais didáticos, tais como: maquetes, macropedolitos, tabuleiro, flanelógrafo (história), gibi, dentre outros, houve a possibilidade de dinamizar o projeto, fazendo que o educando, de forma lúdica, entenda alguns conceitos básicos sobre a formação do solo e a importância de preservá-lo.

Palavras-chave: Trilhando pelos solos; solos; educação ambiental; jogos didáticos.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa e extensão universitária “Trilhando pelos Solos” vem desenvolvendo suas atividades, sob a coordenação do professor Dr. João Osvaldo Rodrigues Nunes no Laboratório de Sedimentologia e Análise de Solos da FCT/Unesp, câmpus de Presidente Prudente. O principal objetivo do projeto é aproximar a população estudantil dos ensinos Infantil, Fundamental I e II, Médio, Técnico, Superior e Ensino de Jovens e Adultos com os processos de formação dos solos, uso e ocupação e também sobre a importância de conservá-lo. Ao longo dos anos, para aprimorar o atendimento aos alunos, os estagiários e colaboradores do projeto elaboraram diversos recursos didáticos para exemplificar os processos de formação e conservação do solo. Assim, foram confeccionados maquetes, cartilhas, macropedolitos, painéis, representação de depósitos tecnogê-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

nicos (solos alterados através da ação humana) e jogos didáticos, a fim de promover a assimilação dos conceitos relativos à formação e à conservação dos solos de maneira mais efetiva.

O projeto visa, além de oferecer maior conhecimento sobre as questões do solo, salientar a importância socioambiental da sua conservação. Deve-se ressaltar esta questão, pois o solo é um dos recursos naturais que servem de base para a vida humana, já que para a construção de moradias, escolas, empresas, dentre outros, e toda a produção alimentar dependem de seu uso.

POR QUE ENSINAR SOLO?

No atual momento em que vivemos a temática “preservação do ambiente” se faz cada vez mais presente no cotidiano de muitas famílias, empresas, institutos educacionais, etc. Em sua maioria, as pessoas se preocupam com a preservação da água, de determinadas espécies da flora e fauna, mas raramente nos deparamos com campanhas para a preservação/conservação dos solos, tendo em vista que este bem natural também é finito. Neste contexto, a questão da degradação e limites que o solo também apresenta, geralmente é tratada de forma aquém da importância necessária, uma vez que, a sociedade acelera o processo de erosão do solo por meio do cultivo inadequado, do desmatamento e queimadas desordenadas, do pisoteio excessivo do gado, entre outras ações que acarretam na perda do solo. Assim, perante essas atitudes ocorre a perda de milhões de toneladas de solos por ano, ocasionando a erosão ou até mesmo tornando inúteis áreas agriculturáveis e corpos hídricos.

Desta forma, verificamos que é de extrema importância a educação ambiental, não somente em água, resíduos sólidos, flora e fauna, mas também educação ambiental em solos. A tendência de práticas educativas no eixo ambiental tem crescido e se tornado destaque no ensino atual, mas não pura e simplesmente, deve haver posicionamentos críticos quanto a isso, já que o responsável pela degradação do ambiente em que vivemos é a sociedade, como podemos verificar:

A educação ambiental que incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. (LOUREIRO, 2004, p. 18)

Com o ensino de solos, pretende-se desenvolver atitudes e ações em relação à temática ambiental, considerando a dinâmica social e a realidade na qual os visitantes do projeto estão inseridos, a fim de que compreendam que o solo é um recurso finito e por isso necessita de cuidados específicos.

A Geografia, juntamente com outras ciências e áreas do conhecimento, tais como: Engenharia Ambiental, Pedagogia e Química, serve como elemento chave para a consecução da proposta do projeto, já que a mesma abrange conhecimentos fundamentais, que associados a outros como a Cartografia, Geomorfologia, Geologia, Biogeografia, Geografia Rural e Urbana, dentre outras, permitem uma compreensão ampliada da questão do solo.

TRILHANDO PELOS SOLOS

O Trilhando pelos Solos recebe semanalmente visitas de estudantes de inúmeras áreas do ensino, com o intuito de informar aos visitantes sobre a gênese e formação dos solos, sua dinâmica e a importância de sua conservação, procurando adaptar a linguagem de acordo com a faixa etária e explicar sempre de acordo com a realidade na qual os visitantes estão inseridos. Como aponta Ab' Saber (1991):

Enfim, Educação ambiental exige método, noção de escala; boa percepção das relações entre tempo e conjunturas; conhecimentos sobre diferentes realidades regionais. E, sobretudo, códigos de linguagem adaptados às faixas etárias do aluno. É um processo que, necessariamente, revitaliza a pesquisa de campo, por parte dos professores e dos alunos. Implica em um exercício permanente de interdisciplinaridade – a prévia da transdisciplinaridade. Faz balançar o gasto correto das velhas disciplinas, eliminando teorizações elitistas e aperfeiçoando novas linhas teóricas, em bases mais sólidas e de entendimento mais amplo. (AB'SABER, 1991, não paginado)

A Figura 1 mostra o espaço onde está inserido o projeto Trilhando pelos Solos, dentro do Laboratório de Sedimentologia e Análises de Solos, que recebe semanalmente escolas de Presidente Prudente e região.

O projeto busca suprir o espaço deixado pelos livros didáticos no que se refere ao tema “ensino de solos”, buscando uma relação com o concreto, assim os visitantes podem se aproximar dos materiais didáticos que auxiliam na compreensão referente à formação de solos, bem como na sua preservação e importância para a sociedade.

Figura 1 Laboratório de Sedimentologia e Análises de Solos da FCT/Unesp/ Pres. Prudente.

Inicialmente os monitores procuram explicar, de acordo com os materiais que o laboratório dispõe, os cinco fatores que influenciam a formação do solo. Esses fatores são: material de origem (rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas), clima (precipitação, altas e baixas temperaturas), relevo (íngreme ou plano), organismos vivos (fauna e flora) e o tempo. Para melhor exemplificar a formação do solo, são utilizados os macropedolitos como ferramenta didática, além de mostrar as diferenças que podem existir entre os solos de regiões distintas.

Após a explicação inicial expõe-se uma maquete que visa à compreensão dos movimentos de massa, ou seja, de deslizamentos de terra que são ocasionados, principalmente, em ambientes urbanos. Assim, mostra-se as áreas inadequadas para construção de casas, devido à declividade acentuada, bem como a importância da manutenção da cobertura vegetal nessas áreas, principalmente árvores, para a diminuição da velocidade de escoamento da água, a fim de evitar possíveis erosões.

Em seguida, é apresentada outra maquete explicando a importância das curvas de nível para a conservação de solos agricultáveis, evitando perdas de solos orgânicos superficiais. Este processo diminui a velocidade de escoamento superficial da água, mantendo os sedimentos e viabilizando a manutenção das culturas alimentares.

Posteriormente, mostra-se a maquete de um aterro sanitário, na qual é apresentada a importância dos aterros como uma forma correta de se depositar os

resíduos sólidos domésticos das cidades, evitando a contaminação do solo através da penetração do chorume, que é uma substância líquida, com cheiro forte e altamente poluente, resultante do processo de degradação e solubilização dos resíduos sólidos nos lixões e aterros sanitários, sendo composto por diversas substâncias como matéria orgânica e metais pesados.

Apresenta-se também os conceitos de macroporosidade e microporosidade, explicando as características físicas e de textura (areia, silte e argila) dos solos, mostrando a diferença de velocidade de penetração da água num solo argiloso (micro) e num solo arenoso (macro).

Através dos depósitos tecnogênicos, que de acordo com Silva e Nunes (2010, p. 1) “são depósitos originados através da intervenção humana num determinado espaço, alterando diversos aspectos da natureza local, como o relevo e os materiais presentes no solo”, explica-se sobre as diferentes escalas de tempo (diferença entre tempo geológico e tempo histórico), entre depósitos tecnogênicos e solos. A formação de solos leva milhares de anos, já os depósitos tecnogênicos, devido a ação humana, levam décadas para se formar. Para Lepsch (1977):

[...] solo pode ser definido como a massa natural, que compõe a superfície da Terra, que suporta ou é capaz de suportar as plantas, ou também como a coleção de corpos naturais que contém matéria viva e é resultante da ação do clima e da biosfera sobre a rocha, cuja transformação em solo se realiza durante certo tempo e é influenciada pelo tipo de relevo. (LEPSCH, 1977 p. 13-14)

Por fim, demonstra-se através de uma maquete, a formação das ravinas e voçorocas, que são processos erosivos ocasionados principalmente pela falta de mata ciliar e pelo pisoteio de gado.

Após passar por todos os pontos do roteiro explicativo, (é) são aplicados os jogos didáticos, conforme a faixa etária da turma presente. Desta forma, verifica-se a eficácia da explicação dos processos, e para aqueles alunos que não entenderam determinados conceitos cria-se a oportunidade de tirar as dúvidas e melhorar a compreensão e aprendizagem dos alunos.

JOGOS DIDÁTICOS E MAQUETES

No ano de 2011, com o objetivo de reforçar a explicação dos processos e melhorar a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo interesse e atenção, os pró-

prios monitores idealizaram e elaboraram vários Jogos Didáticos. Entre estes jogos estão o quebra-cabeças, o jogo “Em busca de um Lugar” (jogo de tabuleiro com perguntas sobre o que foi apresentado na visita) e o jogo de cartas “Impacto” (Figura 2).

Figura 2 Jogo “Em Busca de um Lugar”.



Além disso, para as crianças do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, cuja faixa etária apresenta maior dificuldade no aprendizado dos conceitos que apresentamos no projeto, há a alternativa de se utilizar o Flanelógrafo cuja história tem o nome de “LOLA e seus amiguinhos” (Figura 3). E uma historia em quadrinhos utilizando os personagens da “Turma da Mônica”, cuja criação se utilizou do programa on-line “Máquina de Quadrinhos da Turma da Mônica” de autoria do Maurício de Souza, cujo nome é “Cebolinha e Cascão em: Formação da Tela”.

Figura 3 Flanelógrafo com a história “LOLA e seus amiguinhos”.



Além do atendimento às visitas, durante o ano, os participantes do projeto também elaboram novas maquetes utilizadas durante essas visitas, bem como a

reforma e manutenção das que já estão em uso, visando um aprimoramento da explicação e deixando-as mais didáticas para os visitantes, como se observa nas Figuras 4, 5 e 6.

Figura 4 Maquete representativa de curvas de nível, 2010.

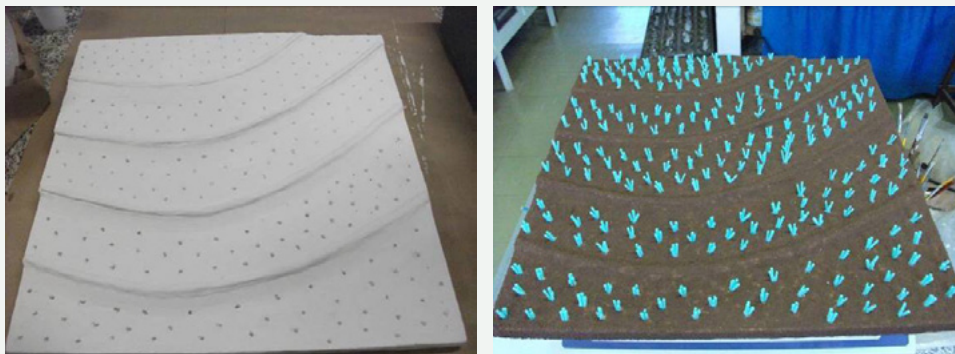


Figura 5 Maquete representativa de aterro sanitário, 2010.



Figura 6 Maquete representativa de áreas de risco, 2010.



Um importante instrumento para a manutenção e desenvolvimento do projeto vem sendo a realização de trabalhos de campo, que tem como intuito coletar macropedolitos de solos e amostras de horizontes dos mesmos (descrição e análise de perfis de solos e características morfológicas). Assim, os trabalhos de campo ajudam na elaboração de pesquisas que são desenvolvidas no laboratório, associadas com o projeto de extensão, propiciando aos visitantes a oportunidade de observarem as variedades de solos existentes na natureza. Estes trabalhos foram realizados nos municípios de Presidente Prudente/SP (2005), Euclides da Cunha/SP (2007), Marília/SP (2007), Presidente Venceslau/SP (2007), Botucatu/SP (2008), Ilha Comprida/SP (2008), Ubatuba/SP (2009), Iporanga/SP (2010), Bodoquena/MS (2011) e o próximo que ocorrerá em julho de 2012, para Jardim/MS. As figuras abaixo exemplificam a retirada de um macropedolito de Vertissolo, que ocorreu durante o último trabalho de campo realizado em setembro de 2011 (Figura 7).

Figura 7 Retirada do macropedolito de Vertissolo – Bodoquena/MS, 2011.



Para atender aos visitantes e dar credibilidade às pesquisas desenvolvidas no laboratório, o projeto tem por base a revisão bibliográfica dos conceitos e classes de solos da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e coleta de amostras de solos com base em metodologias especificadas pela Embrapa (1999). Assim, descrevem-se e identificam-se as propriedades morfológicas dos solos como: cor, textura, estrutura, porosidade, cerosidade, consistência, espessura e arranjo dos horizontes em campo. No laboratório, as análises físicas do solo são feitas com o objetivo de identificar a porcentagem de areia, silte e argila que se encontra em cada horizonte de perfil de solo estudado, bem como também as densidades dos solos.

O projeto “Trilhando pelos Solos” passou a visitar escolas estaduais e municipais da região de Presidente Prudente, com o objetivo de aproximar a comunidade e a universidade. A universidade tem o papel de representação social bastante significativa, já que se incumbe de aproximar a população ao conhecimento. A Figura 8 mostra a visita realizada na Escola Estadual Prof. Arlindo Fantini, no ano de 2010.

Figura 8 Visita a E. E. Professor Arlindo Fantini, 2010.



As visitas propiciaram ao projeto um maior contato com a realidade da escola. Esta relação entre universidade e escola tem permitido aos monitores do projeto conhecer a realidade em que se encontram as escolas públicas e suas diferentes “facetas”. Assim é de grande importância a continuação do “Trilhando pelos Solos” junto com as escolas, como forma de garantir uma relação de reciprocidade entre monitores e alunos, garantindo o processo de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Outro aspecto importante a ser ressaltado, é que em muitos casos a escola não tem recursos suficientes para levar seus alunos até a universidade, além de questões burocráticas como conseguir a permissão dos pais dos alunos. Assim, a possibilidade de levar o projeto às escolas, auxilia no equacionamento destes problemas, tornando-se de grande valia ao processo de ensino-aprendizagem e atendendo um número maior de alunos.

Nos dias 13, 14 e 15 de Abril de 2011 o projeto “Trilhando pelos Solos” se preocupou em organizar um evento para comemorar o Dia Nacional de Conser-

vação do Solo (15 de abril) com o recebimento de visitas de alunos dos Ensinos Fundamental I e II e Médio de escolas da região de Presidente Prudente. Ocorreram palestras oferecidas pelos monitores (bolsistas e colaboradores) aos alunos da graduação da FCT/Unesp. Esse evento teve por objetivo conscientizar a população acadêmica da importância do bem natural solo tem para o nosso cotidiano.

CONCLUSÕES

O projeto de extensão “Trilhando pelos Solos” é de grande importância para o ensino de práticas educativas no âmbito de conservação e formação dos solos, disseminando conceitos e formas para o uso correto de um dos bens naturais que ainda temos disponíveis.

Os materiais didáticos elaborados pelos monitores são de extrema importância na transmissão dos conceitos inerentes ao solo, fazendo com que o desenvolvimento do projeto seja cada vez interessante e didático para os educandos, tornando-se, desta forma, um agente facilitador no processo da aprendizagem de conceitos e na valorização dos solos como bem natural de extrema importância para a preservação da vida.

REFERÊNCIAS

AB’SABER, A. N. *(Re)conceituando Educação Ambiental*. Rio de Janeiro: CNPq; MAST, Foulde, 1991.

A qualidade da escola aprendente. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/qualidade-aprendente.htm>>. Acesso em: 29 set. 2009.

BRANCO, S. M.; CAVINATTO, V. M. *Solos a base da vida terrestre*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1999, p. 79.

GUERRA, A. J. T.; SILVA, A. S.; BOTELHO, R. G. M. *Erosão e conservação dos solos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 340.

LEPSCH, I. F. *Formação e conservação dos solos*. São Paulo: Prisma, 1977, p. 178.

LOUREIRO, C. F. B. *Educar, participar e transformar em educação ambiental*. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004, p. 16.

OLIVEIRA, J. B.; JACOMINE, P. K. T.; CAMARGO, M. N. *Classes gerais de solos do Brasil: guia auxiliar para seu reconhecimento*. 2. ed. Jaboticabal: Funep, 1992, p. 201.

SILVA, É. C. N.; NUNES, J. O. R. Depósitos tecnogênicos na cidade de Presidente Prudente/ SP. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS-CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA, 2010, Porto Alegre/RS. *Anais do XVI Encontro de Geógrafos Brasileiro*, 2010.

TEIXEIRA, W. et al. (Orgs.). *Decifrando a Terra*. São Paulo: USP/Oficina de Textos, 2000, p. 557.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

13

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E COMPORTAMENTO HUMANO

Tatiana Noronha de Souza

Rômulo Theodoro Costa

Amanda de Faria Santos

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/Unesp/Jaboticabal

Resumo: Nos últimos anos é consenso de que a educação ambiental não se limita à apresentação de informações sobre como respeitar o meio ambiente, mas num processo reflexivo sobre o sentido de nossas ações do mundo. Este projeto objetivou construir atividades didáticas capazes de trabalhar de forma reflexiva com conceitos da psicologia ambiental, ligadas ao desenvolvimento de um compromisso pró-ecológico e instrução de conteúdos referentes à educação ambiental, em uma turma de sétimo ano de uma escola pública integral do interior de São Paulo. Foram trabalhados os seguintes temas ambientais: manutenção do patrimônio público, destinação de resíduos urbanos, preservação e consumo da água. Inicialmente realizava-se uma avaliação diagnóstica, seguida de atividade teórico-reflexiva e produção artística. De maneira geral, as atividades obtiveram grande aceitação e participação dos alunos sendo as discussões enriquecidas com depoimentos e perguntas aprofundadas sobre o tema. Durante o desenvolvimento do trabalho, observou-se uma transformação nos discursos dos alunos, acerca dos valores expressos sobre o cuidado com o meio ambiente. A reflexão e resignificação dos valores é um primeiro passo para a mudança das ações cotidianas, voltadas ao cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação ambiental; Ensino Fundamental; comportamento humano; psicologia ambiental.

INTRODUÇÃO

Entendemos por Educação Ambiental-EA as práticas educativas relacionadas à questão ambiental, dando a ela uma identidade particular, que antes não era ambiental. Trata-se de um conceito que já recebeu diferentes classificações e denominações em função de diferentes características: se formal, informal ou não formal, se Conservacionista, ao Ar Livre e Ecológica, ou se é uma educação “para”, “sobre o” e “no” ambiente (BRASIL, 2004).

Na atualidade discute-se a Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, integradora e interdisciplinar, que nos coloca outros tantos desafios, especialmente

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

quando pensamos na atuação nos espaços escolares. Contudo, apesar desse discurso crítico ganhar mais destaque na atualidade, a recomendação nº 1 da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1977) o conceito de EA já acenava nessa direção:

Uma vez compreendida devidamente, a educação ambiental deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. Esse tipo de educação deve também possibilitar ao indivíduo compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva visando à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos. Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental torna a criar uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às consequências do futuro; além disso, demonstra a interdependência entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre todo o gênero humano. (UNESCO, 1977, p. 1)

Verifica-se então a exigência da compreensão dos problemas do mundo contemporâneo, valores éticos, interdependência do mundo natural e construído e, por fim, a solidariedade. Nesse sentido, algumas questões se colocam para aqueles que querem trabalhar com EA, tais como: Quais são as melhores estratégias para fazer com que as pessoas compreendam os problemas do mundo e seus valores éticos, ao ponto de transformarem seus comportamentos em prol da coletividade?

Sobre esse desafio do trabalho educativo com a EA, em uma perspectiva crítica, Guimarães (2004) indica que as ações pedagógicas precisam superar a mera transmissão de informações ecologicamente corretas, assim como as ações de sensibilização, que envolvem afetivamente as pessoas, com a causa ambiental. No caso no universo escolar, observa-se um trabalho isolado dos aspectos cognitivo e afetivo, no processo de ensino-aprendizagem, neste caso, deve-se articular o trabalho cognitivo (razão) e afetivo (emoção), não simplesmente para motivar os alunos, mas para buscar a transformação de práticas individuais e coletivas.

O mesmo autor destaca que grande parte dos projetos escolares de EA costuma reproduzir práticas voltadas para a mudança de comportamento de um indivíduo, descontextualizada da realidade socioambiental no qual a escola está

imersa. Neste caso, dever-se-ia promover um processo educativo que não ficasse restrito ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares ou se sensibilização, mas na relação do indivíduo com o próximo, com a coletividade, dando destaque que a educação se dá na relação. Deve-se também buscar a melhoria da autoestima dos envolvidos e a na potencialidade transformadora da ação pedagógica.

O trabalho pedagógico com a EA deve circular pelo universo “[...] das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes” (GUIMARÃES, 2004, p. 32). É fundamental que exercite a emoção que vise a desconstrução da cultura individualista, e na “[...] construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza” (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Colocam-se, então, desafios quanto às estratégias e recursos que devem ser utilizados para o atendimento desses objetivos. Sabe-se, portanto, que não há, de modo algum, formas de construção de *receituários* e *estratégias fechadas* para a realização desse trabalho, tendo em vista que cada comunidade possui características diversas que devem ser consideradas no processo educativo.

Quanto às estratégias, a literatura sobre EA apresenta vários recursos didáticos a serem colocados em prática, partindo dos mais simples aos mais sofisticados, mas que necessitam de criatividade e competência para seu uso efetivo. Isso implica na escolha acurada de conteúdos e materiais adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos (REIGOTA, 2009). Reigota destaca que, recursos como a aula expositiva, ao utilizar várias possibilidades de diálogo e debates sobre as diferentes posições acerca do tema, pode ser um recurso simples e efetivo, quando incluída na prática pedagógica cotidiana das diferentes disciplinas.

Nessas aulas, os debates podem ser enriquecidos quando são relacionados aos problemas ambientais vividos cotidianamente pelos alunos, às suas representações (ideias e opiniões) e as possibilidades de intervenção e mudanças. Dessa forma, a escola torna-se um importante espaço de oferecimento de elementos para debate e estudo para possíveis soluções de problemas, que envolvam a comunidade. Por essa razão os projetos também devem envolver toda a comunidade escolar, num exercício de convívio comunitário, voltado para o bem da coletividade, transformando-se num espaço de acolhimento que respeite o tempo, disponibilidade e possibilidades de cada um (REIGOTA, 2009).

Com relação aos recursos didáticos mais sofisticados, Reigota sugere que os “estudos do meio” em regiões que são alvo de interesses ecológicos, produção e veiculação de filmes, vídeos, teatro, que exigem investimentos financeiros, podem ser recursos interessantes. O uso de livros paradidáticos, músicas, filmes, uso de imagens e obras de arte também são fundamentais para o trabalho na educação ambiental.

Essas visões sobre o trabalho com EA, corroboram com as perspectivas apresentadas pela Psicologia Ambiental, uma subdisciplina da Psicologia voltada para a investigação e solução dos problemas ambientais. A área defende que as questões ambientais são na verdade questões *humano-ambientais*, o que então transforma o que se chama de crise *ambiental*, em crise das *pessoas-nos-ambientes* (CORRALIZA, 1997; POL, 1993).

A multidisciplinaridade decorrente dos vários aspectos que compõem a psicologia ambiental é uma característica considerada por muitos como essencial para os estudos na área dos intercâmbios pessoa-ambiente, assim como para a modificação dos comportamentos humanos. Dessa forma é desejável que psicólogos, biólogos e educadores se articulem para construir propostas de educação ambiental, de forma a poder contar com a contribuição de várias áreas e não somente de uma perspectiva. Dessa maneira, acredita-se que, para que os homens passem a adquirir comportamentos socialmente sustentáveis é necessário que trabalhem sua relação de identidade de lugar e apropriação do espaço imediato (PINHEIRO, 1997).

Para tanto, a seguir definiremos brevemente os conceitos de compromisso pró-ecológico, apropriação do espaço e identidade de lugar para a mudança dos comportamentos humanos.

O compromisso pró-ecológico é demonstrado pela relação cognitiva/afetiva (positiva), que as pessoas estabelecem com o meio ambiente. Ele é composto por um conjunto de predisposições psicológicas (conhecimentos, atitudes, valores, crenças, etc.), que dependendo das condições do contexto, se concretizam em práticas de cuidado e conservação (GURGEL; PINHEIRO, 2011).

Essa relação afetiva/cognitiva que o sujeito estabelece com o meio, contribui para a construção de uma identidade de lugar (subestrutura da identidade pessoal). Ela é construída a partir das vivências nos diferentes espaços de pertencimento, e envolve o tempo de permanência e possibilidade de transformá-lo em busca de sua satisfação (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011).

Com relação ao conceito de apropriação, trata-se de um processo psicossocial, centrado na relação do sujeito com o seu ambiente, por meio da qual a pessoa se projeta no espaço, tentando transformá-lo a ponto de criar um lugar seu, que lhe dá referências. Essas referências permitem ao sujeito orientar-se e preservar sua identidade (CAVALCANTE; ELIAS, 2011).

O nível de compromisso pró-ecológico dos sujeitos tem estreita relação com a identidade e apropriação que as pessoas possuem sobre o espaço. Isso se torna mais complexo quando falamos dos espaços públicos e ambientes mais amplos. Observa-se que o cuidado com a casa, com o espaço de trabalho, pode ser facilmente observado em função da relação direta que a pessoa estabelece com esses ambientes. Por outro lado, desenvolver o sentimento de cuidado com espaços mais amplos, torna-se um grande desafio para a educação ambiental. Dessa forma, tendo em vista o grande desafio colocado à Educação ambiental, na transformação dos comportamentos, é que justificamos a proposição do presente projeto.

Considerando que a escola pública, tradicionalmente, trabalha com conteúdos ambientais utilizando aulas expositivas, objetivou-se construir atividades didáticas capazes de trabalhar questões ligadas à identidade de lugar, apropriação dos espaços e instrução de conteúdos referentes à educação ambiental, em busca do desenvolvimento de compromisso pró-ecológico.

DESENVOLVIMENTO

Os encontros foram realizados junto ao um grupo de alunos do sétimo ano, de uma escola pública de gestão Estadual, em período integral, pertencente a uma cidade do interior de São Paulo. Foram disponibilizadas uma hora/aluna, durante um semestre, no período da tarde, destinado às atividades chamadas *oficinas pedagógicas*.

Os encontros foram divididos em temáticas, trabalhadas em três etapas:

1. avaliação diagnóstica das concepções dos alunos acerca do tema, com posterior análise dos resultados, para o planejamento das atividades na semana posterior.
2. atividade teórico-reflexiva com intuito de ressignificar as concepções apresentadas na avaliação diagnóstica.
3. atividade prática – construção de cartazes informativos, painéis em sala de aula, pesquisas e, ao final do projeto, a organização de um jornal.

No primeiro encontro, os bolsistas realizaram um levantamento de expectativas dos alunos com relação ao projeto e, antes da abordagem de cada tema, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios e opiniões dos alunos. Esse levantamento de conhecimentos prévios foi uma decisão pautada na teoria da aprendizagem de Ausubel (MOREIRA; MASINI, 2006), quando indica a necessidade de partirmos de conceitos já existentes nos alunos, para o ensino de novos conceitos.

As estratégias de problematização foram utilizadas com base nas indicações de Silva (2005, p. 32) quanto trata da “problematização do conteúdo” por meio da “resolução colaborativa” de situações-problema que permitam “[...] uma visão da realidade ilustrativa da conjugação de valores e conhecimento científico e da pluralidade de posicionamentos possíveis face a um problema”.

Assim, para preparação dos encontros, os bolsistas eram desafiados a prepararem atividades que envolvessem os alunos nas discussões, e os fizessem refletir sobre:

- (1) práticas ambientais cotidianas;
- (2) práticas ambientais da comunidade escolar e extraescolar;
- (3) possíveis soluções para os problemas apresentados.

Foram exploradas a qualidade das relações que os alunos possuíam com o espaço escolar e a cidade, em paralelo aos cuidados com a própria casa. Questões ligadas ao quanto os alunos se sentiam parte daquele espaço e o quanto se sentem responsáveis por ele, estiveram presentes em todos os encontros.

Os temas ambientais trabalhados nos encontros são aqueles de destaque na atualidade, tais como: manutenção do patrimônio público, destinação de resíduos urbanos e consumo da água. As atividades teórico-reflexivas contavam com a constante problematização dos conceitos prévios dos alunos, como forma de sensibilizá-los para uma possível mudança de comportamento.

A seguir, serão destacados alguns momentos dos encontros, importantes para ilustrar as estratégias para ressignificação dos valores em torno das questões ambientais, apresentados pelos alunos do sétimo ano. É importante destacar que essas informações foram retiradas dos registros realizados pelos bolsistas, por essa razão dados são descritivos e não numéricos.

Inicialmente destacamos o primeiro encontro, que envolveu uma discussão inicial sobre o conceito de meio ambiente. Verificou-se que a grande maioria dos

alunos presentes respondeu que se tratava de um “lugar onde havia muitas plantas, árvores e animais”, outros responderam dizendo “é tudo que está no mundo”. Em seguida, os bolsistas lançaram uma segunda questão: “Então o que faz parte de um meio ambiente?” e novamente grande parte dos alunos respondeu que se “tratava de plantas, árvores, animais e oxigênio”. Essas duas questões já revelam uma concepção de ambiente ligado à natureza ou espaço natural, distante daquele vivido pelos alunos.

Uma terceira questão foi colocada, “a casa onde os alunos vivem poderia ser considerado um meio ambiente?”. Muitos “responderam que não, pois ali não havia plantas nem animais”, outros disseram que sim, “pois onde eles moravam havia plantas e árvores”. Neste caso, mais uma vez observou-se, novamente, um conceito de ambiente como aquele que implica na existência de plantas e animais.

A discussão também envolveu as seguintes questões, “E essa escola? Pode ser considerada um meio ambiente?” Os alunos responderam que sim, “pois havia árvores e plantas nos corredores da escola e oxigênio no ar”. Outra questão, “E nós humanos? Fazemos parte do meio ambiente também?”, perguntaram os estagiários, grande parte respondeu que sim “pois somos animais racionais e, portanto fazemos parte do meio ambiente”.

Ainda considerando este relato, destacamos outras afirmações importantes, que foram trabalhadas nas reflexões: (1) “a poluição não fazia parte do meio ambiente” – neste caso, os estagiários questionaram a razão de tal afirmação, e o aluno respondeu que “a poluição prejudica o meio ambiente e, portanto, não poderia fazer parte dele senão o meio ambiente se auto-prejudica!”.

Essa resposta foi aproveitada pelos graduandos para mobilizar um novo debate, gerado por uma série de problematizações que envolveram a comparação da fumaça lançada pelo vulcão em erupção e a fumaça lançada por carros e indústrias. Alguns alunos disseram que as indústrias não faziam parte do meio ambiente, porque “além de poluírem também não eram criados pela natureza como o vulcão”. O mesmo ocorreu com os exemplos relacionados ao lixo e o gás-carbônico, que, segundo as crianças, poluem o meio ambiente, mas não faz parte dele.

Ao retomarem ideia apresentada por alguns alunos, “de que aquilo que polui não faz parte do meio ambiente”, os estagiários lançaram mão de outra problematização: os alunos utilizaram como exemplo estojo de algodão, para que pensassem juntos sobre a cadeia produtiva inversa para a produção do estojo. O gru-

po partiu do estojo e chegaram à matéria prima para sua produção, ao concluírem que o algodoeiro faz parte do meio ambiente.

Nesse momento, outras dificuldades se colocaram, pois os alunos alegavam que, ao jogarmos o estojo de algodão no lixo, ele já não faria mais parte do meio ambiente. Nesse sentido, o maior desafio foi encontrar estratégias para que os alunos compreendessem que o algodão que se tornou estojo, mesmo sendo jogado no lixo, continuada a fazer parte do meio ambiente.

Após, percebeu-se que alguns ainda permaneceram com dúvida, então, os estagiários deram seguimento às explicações sobre a relação dos poluentes e sua quantidade no meio ambiente, as cadeias de produção, a relação matéria prima e produtos que utilizamos no dia-a-dia. Ao final, trataram de questões relativas à destinação de materiais e sua transformação em matérias não poluentes.

Em encontro posterior, a problemática da destinação de resíduos, articulada ao encontro inicial, foi encaminhada para a sujeira presente na sala de aula. Aproveitou-se o debate inicial sobre “se o lixo fazia parte do meio ambiente”, para articular à discussão de ambiente natural e ambiente construído, e nosso papel na conservação do mesmo.

Paulatinamente, os alunos passaram a demonstrar o reconhecimento do espaço de casa, da escola, e da cidade como meio ambiente. Verifica-se aí um aspecto básico para a EA, negligenciado em geral pela educação escolar: conhecer a concepção de ambiente que os alunos possuem, para depois pensarem como se relacionam com ele. Verificamos, no caso da experiência relatada, ideias que podem ter sido construídas por meio das visões conservacionistas, apresentadas pela mídia, pois as informações veiculadas, não trabalhadas, podem gerar distorções com relação ao conceito estabelecido como correto.

É interessante constatar como ainda está presente a dicotomia espaço natural e espaço construído na noção de meio ambiente compreendida pelos alunos em idade escolar. Mesmo o grande volume de informações na atualidade, sobre poluição nas cidades, pode-se perceber que não são suficientes para construírem a noção de que o espaço construído também é “meio ambiente”. Aos poucos foi possível perceber que as problematizações realizadas pelos estagiários geraram uma espécie de “desequilíbrio” das noções anteriores, de forma a fazer com que os alunos passassem a repensar seus conceitos iniciais.

A ressignificação do conceito de ambiente pôde ser verificada por meio da realização de desenhos e colagens, sobre representações do meio-ambiente. Na

análise de imagens sobre *o que faria parte do meio ambiente(?)*, os estagiários repassaram os resultados do encontro anterior, apresentando uma síntese aos alunos. Em seguida, entregaram diversas figuras de pessoas, cidades, estradas, objetos, animais, agricultura, multidões, cidade devastada por terremoto, rio poluído, igreja e dinheiro, universidade, deserto, etc. Orientaram que, em grupos, colassem em papel sulfite e escrevessem aquilo que pertence ou não ao meio ambiente e ainda o que é considerado patrimônio público. Essa segunda questão, já se articulava com a temática posterior, a ser trabalhada.

Essa foi uma atividade pensada para exercitar a aplicação dos conceitos discutidos no encontro anterior. Verificou-se que ainda existiam algumas dificuldades quanto ao reconhecimento do que é patrimônio público e o pertence ou não ao meio ambiente. De qualquer forma, foi possível verificar que questões relativas à poluição mostravam superadas, pois as imagens de poluição foram consideradas como componentes do meio ambiente.

No encontro posterior outras problematizações foram feitas, relativas às razões que fazem as pessoas sujarem os espaços públicos e coletivos e não os espaços privados, tal como a casa de cada um. Essas discussões serviram de ponte para as questões relativas ao cuidado com o patrimônio público. Para tanto definiu-se o que seria patrimônio público e partiu-se do princípio da escola como espaço público, coletivo, mantido pelo governo e, na maioria das vezes, maltratado pelas pessoas. Os alunos foram levados a refletir sobre a origem dos recursos financeiros utilizados para a construção e manutenção de equipamentos públicos, o que levou a conclusão dos espaços públicos enquanto equipamento de todos, pago por todos. Posteriormente, debateu-se as diferentes razões que levam a população não sujar seu espaço privado e sujarem os espaços públicos.

Apesar de alguns alunos demonstrarem que ainda possuem ideias confusas sobre o conceito de meio ambiente, grande parte tem um discurso sobre a importância em preservá-lo. Contudo, foi possível verificar que ninguém (exceto uma menina que todos apontaram dizendo “não ser poluidora”) executa ações de preservação, nem mesmo na própria sala de aula.

Com relação ao cuidado com o patrimônio público, os bolsistas propuseram a seguinte atividade. Em dois encontros foi feita uma proposta de construção em grupo (5-7 crianças) de um painel de cartolina. Para tanto, foi criada uma história fictícia em que os alunos deveriam colocar-se na posição de administradores pú-

blicos municipais que deveriam discutir e expor os deveres da Prefeitura para com a preservação do meio ambiente e dos patrimônios públicos da cidade. Além disso, também deveriam escrever os deveres da população para com a preservação do meio ambiente e manutenção dos patrimônios públicos. Partiu-se da pergunta “Como cuidar do meio ambiente?”, metade do painel deveria conter as ações do poder público e na outra metade as ações da população. As orientações foram também escritas na lousa e, coletivamente, pontuaram alguns espaços/equipamentos coletivos, conhecido por todos: escolas, rios, praças, telefones públicos, ruas, etc., podendo acrescentar outros.

Entre um encontro e outro foi possível analisar o que já tinha sido feito e, como os estagiários identificaram erros gramaticais e ortográficos, colocaram observações para que os alunos corrigissem no encontro seguinte. Assim, na semana posterior os painéis foram entregues para serem finalizados e a análise dos painéis apresentou os seguintes resultados:

1. Quanto ao papel do Poder Público, todos citaram a necessidade da prefeitura colocar mais cestos de lixo na rua, inclusive recicláveis, indicando os cestos com as cores e nomes corretos. Acrescentaram questões do tipo “colocar bancos nas praças”, “usar o dinheiro para benefício público”, “punir as pessoas que fazem queimadas”, “seguranças para proteger a cidade contra a pichação”, “não sujar a cidade também”, “promover trabalhos educativos nas escolas”, “varrer as praças”, “manter prédios públicos”, “pagar faxineiros para deixarem as escolas limpas” e “disponibilizar carros para coleta seletiva”.
2. Quanto aos deveres da população, os cartazes apontavam que os “moradores não devem jogar lixo nas ruas, bueiros, rios e terrenos”, “reciclar o lixo e reutilizar materiais”, “diminuir a poluição provocada pelos carros”, “parar com queimadas e desmatamento”, “não desrespeitar o patrimônio público” e “cuidar dos brinquedos públicos”.

Verificamos que as discussões sobre sujar os espaços públicos se revelaram nos painéis, sendo acrescentada por alguns grupos a poluição provocada por carros, queimadas, desmatamento, manutenção de patrimônios como brinquedos em espaços públicos. Quanto ao dever do poder público, os alunos alegaram que as cidades não possuem cestos de lixo e destacam também o papel fiscalizador da manutenção da cidade. Entretanto, parece-nos que há uma maior exigên-

cia quanto ao papel do poder público, do que do papel da população, na manutenção do meio ambiente urbano.

Essa posição também pode ser verificada de maneira assistemática, em entrevistas realizadas pela mídia, junto à comunidade. Há uma tendência na responsabilização do poder público, como o grande responsável pelas ações de preservação o ambiente, e uma relativização dos deveres da comunidade. Mais uma vez verificamos a necessidade de encontrar estratégias de mudança de concepção dos sujeitos a fim de se sentirem co-responsáveis pela preservação do ambiente dos quais fazem parte, assim como daqueles ambientes dos quais participa indiretamente.

Um último destaque será dado ao encontro sobre uso da água. Os alunos foram questionados sobre como água era utilizada em suas casas. As respostas foram na direção do desperdício, especialmente com relação aos momentos de banho. Assim, os alunos foram orientados a registrarem o tempo de uso da água em casa, em diferentes momentos do dia, durante uma semana. Os registros confirmaram os depoimentos das crianças, que foram convidadas a construir, em grupo, cartazes de incentivo ao uso racional da água.

As atividades realizadas ao final de cada temática foram selecionadas, escaneadas e organizadas no formato de um pequeno jornal. Esse jornal foi construído pelos estagiários, e fazia o relato completo do trabalho desenvolvido. O objetivo da produção do jornal foi realizar a documentação do projeto, para entrega posterior aos alunos e coordenadores.

CONCLUSÃO

Iniciamos a seção de conclusão, destacando que os objetivos estabelecidos pelo projeto foram atendidos, no que tange a ressignificação dos discursos dos alunos. Isso porque as diferentes temáticas foram debatidas e problematizadas, até o momento em que os alunos apresentavam modos mais elaborados de apresentar suas ideias. Assim, verificamos por meio das atividades propostas, tais como, desenhos, painéis, colagens, debates, etc., novas formas dos alunos apresentarem suas concepções referentes ao compromisso pró-ecológico, identidade de lugar e apropriação dos espaços, que avançaram com relação à avaliação diagnóstica. Ao longo das atividades, as problematizações promoviam reflexões acerca das respostas dadas no primeiro momento de conversa.

Tomando por base Guimarães (2004) nos preocupamos em colocar em prática ações pedagógicas que superassem a transmissão de informações ecologicamente corretas, ou a mera sensibilização. Neste caso, buscamos articular o trabalho cognitivo e afetivo, com vistas à reflexão das práticas cotidianas.

Com relação ao desenvolvimento de um compromisso pró-ecológico, buscamos apresentar conhecimentos, discutir atitudes, valores e crenças, com o objetivo de ressignificar práticas de cuidado e conservação. Já a dimensão de identidade de lugar, foi discutida nas atividades relativas à relação dos alunos com a sala de aula, a escola e a cidade, como espaços que devem ser cuidados. Sobre a apropriação do espaço, as atividades buscaram centrar-se na relação do aluno com a sala de aula, no sentido de poder dar oportunidade de transformá-lo de modo a dar referências para preservá-lo. Entretanto, dos gestores escolares são refratários a qualquer tipo de alteração dos espaços escolares, deixando-os, sempre, sem exibir a identidade do grupo. Por essa razão, não foi possível realizar modificações duráveis, que pudessem permanecer na sala de aula. Verificamos, assim, que a estrutura escolar, em geral, parece-nos ser pensada para não identificar nenhum grupo, e se constituir num espaço pobre em criações, voltado, exclusivamente, para a transmissão de conteúdos.

É importante destacar que, naquela escola, o período da manhã era voltado para as disciplinas básicas, como português, matemática, ciências, etc. Enquanto o período da tarde é composto por oficinas com temas de saúde e meio ambiente. Neste caso, verificamos que conteúdos referentes ao meio ambiente já haviam sido trabalhados com a turma, porém, ainda possuíam grandes deficiências conceituais e de representação quanto ao meio ambiente e as formas de cuidado. Questões como apropriação do espaço e investigação do comportamento pró-ecológico não costumam ser investigadas. Possivelmente não foi aberto um espaço de debate das posições apresentadas pelos alunos, articuladas à apresentação de conteúdo formal, para que pudessem superar o conhecimento construído pelo senso comum, na direção de um conhecimento mais elaborado.

O uso dos conceitos advindos da psicologia ambiental, como norteadores para a sensibilização e reflexão dos alunos com relação ao compromisso pró-ecológico, foram determinantes para a construção das estratégias de trabalho. Os bolsistas tomavam por base os processos cognitivos e afetivos para poderem buscar formas de ressignificação dos conceitos existentes. Somente por meio da

reflexão sobre a relação que se estabelecem com o ambiente, é que novos comportamentos poderão ser incorporados.

Reconhecemos que, para que haja uma efetiva mudança do comportamento dos alunos, é necessário um trabalho sistemático, ao longo do tempo, que verifique o impacto das ações realizadas em sala de aula, na vida cotidiana dos jovens. Nesse sentido, observamos uma maior limpeza da sala de aula, após a intervenção acerca do cuidado com o espaço escolar. Já com relação à mudança das práticas pró-ambientais fora da escola, seriam necessárias outras formas de investigação.

Ademais, essa experiência também permitiu uma reflexão a respeito das formas de organização do ensino integral e conhecimento das diferentes formas dos alunos compreenderem sua relação com o ambiente. Esse tipo de ensino, que oferece tais oficinas no período da tarde, possibilita o desenvolvimento de projetos de extensões ou atividades ligadas aos temas sem que haja a necessidade de ocupar as aulas dos professores e prejudicar o andamento do programa. Porém esse formato de ensino integral apresenta uma carga horária pesada que, somado a falta de estrutura física adequada para esse período de permanência na escola, pode ser um dos fatores que levam à baixa disposição dos alunos para participar das atividades. Verifica-se a necessidade de quadras de esporte livres, bibliotecas, salas de descanso e um intervalo de tempo considerável entre o almoço e as oficinas, de modo que aluno descanse e retome as atividades novamente.

De maneira geral, as atividades obtiveram grande aceitação e participação dos alunos e, muitas vezes, as discussões eram enriquecidas com depoimentos e perguntas aprofundadas sobre o tema. O principal fator que limitou o desenvolvimento do projeto foi o tempo restrito de cada aula, para melhor desenvolvimento das atividades, mas, em síntese, os objetivos promover a formação de novas concepções no âmbito da educação ambiental, e de complementar a formação dos bolsistas, foram atingidos. Entretanto, seria necessário um trabalho sistemático posterior, de forma a verificar se as novas concepções se sustentam ao longo do tempo, e se poderão ser observadas nas práticas cotidianas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Identidades da educação ambiental brasileira. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL, Identidades da educação ambiental brasileira. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes, 2011.

GURGEL, F. F.; PINHEIRO, J. Q. Compromisso pró-ecológico. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes, 2011.

SILVA, J. L. Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 28-48, jan./jun. 2005.

UNESCO. Declaração de Tbilisi. A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Tbilisi, 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2012.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

14

CONSUMO CONSCIENTE DE ALIMENTOS: EXPERIÊNCIA COM O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ILHA SOLTEIRA/SP

Katia Luciene Maltoni
Natália Pires Menezes
Raissa Cristina Mazzareli
Mirian de Oliveira Santos
Carolina Buso Dornfeld

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido com alunos da 6ª série do ensino fundamental de uma escola estadual localizada em Ilha Solteira/SP. Com o tema “Consumo consciente de alimentos” (parte do Projeto “Trabalhando com ciências naturais” – Núcleo de Ensino Prograd/Unesp) desenvolveu atividades que envolveram aulas teóricas e aulas práticas denominada de oficinas. As oficinas foram bem aceitas pelos alunos: 76,4% indicaram que teve duração adequada; 85,7% que o desempenho do professor foi ótimo ou bom; 96,4% que os materiais didáticos utilizados foram adequados. Verificou-se a presença do conceito de consumidor consciente em 67% das respostas. Considera-se que as atividades tiveram um impacto positivo junto aos alunos. Foi observado que há demanda por conhecimentos nesta área de ensino, pela escassa bibliografia disponível, assim há necessidade de reforçar os trabalhos com essa temática.

Palavras-chave: Consumo consciente; alimentos; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Os problemas relacionados à má alimentação têm como determinantes o processo acelerado e intenso de urbanização e industrialização. Com isto, grande contingente da nossa população se distanciou de suas raízes culturais e, conseqüentemente, alimentares. Os apelos derivados desse estilo de vida urbana, aliados a fatores econômicos, restringiram uma variedade de dietas e alteraram a qualidade alimentar (CHEMIN, 2003).

Segundo o Instituto Akatu (2011), a pessoa que consome de forma consciente é aquela que avalia os efeitos de suas escolhas de consumo em todo o ciclo daqui-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

lo que consome, desde a produção da matéria-prima até o descarte; e, consciente dos fatos e do poder que tem em suas mãos, diariamente, escolhe agir na direção de contribuir para mais impactos positivos e para reduzir os negativos. E mais, entende que pode inspirar mais pessoas a seguir seu exemplo de comportamento e, com isso, ver os resultados de sua atuação mais rapidamente do que se estivesse sozinho.

Atualmente, a produção de alimentos é suficiente para os 6,1 bilhões de habitantes do planeta. Mesmo assim, a forma de organização dos mercados e as perdas nos processos de produção, armazenamento, transporte e consumo impedem o acesso à quantidade necessária de alimentos, contribuindo para o aparecimento de desnutrição, anemia e outras carências nutricionais. Por outro lado, existe um contingente crescente de pessoas com mais acesso aos alimentos, constantemente estimuladas por propagandas cujo objetivo é aumentar a venda de produtos alimentícios. Sem uma consciência adequada do consumidor, o resultado é o consumo em excesso, gerando a obesidade e as doenças a ela associadas, como infarto, derrame, hipertensão e alguns tipos de câncer (INSTITUTO AKATU, 2004).

A prática de uma alimentação saudável depende diretamente da educação alimentar, e essa educação alimentar e nutricional é uma ferramenta importante na formação desses hábitos, que devem se iniciar nas escolas primárias (KLOTZ, 2003).

A Secretaria de Estado da Educação em São Paulo implantou nova proposta Curricular desde o ano de 2008 (SÃO PAULO, 2008). Com a justificativa de ser um elemento integrador e facilitador do processo de ensino aprendizagem foram implementadas mudanças quanto ao material de apoio (Caderno do Gestor, Caderno do Professor, Caderno do aluno) visando a unificação do Currículo das disciplinas afins e a reorganização das aulas de recuperação. Todas essas mudanças visam melhorar as condições para garantir o que preceitua a LDB 9394/96: acesso a qualidade de ensino e permanência dos discentes na escola (BRASIL, 1996).

Apesar desse novo parecer do Estado, muitos temas de relevância sócio ambiental não são contemplados, já que precisam de uma proposta interdisciplinar para serem incorporados no cotidiano escolar. Pensando na melhoria da qualidade de ensino, o projeto “Trabalhando com ciências naturais: Consumo consciente e a questão dos resíduos sólidos em escola do município de Ilha Solteira/SP”, sintoniza-se com a proposta acima citada da unidade escolar parceira. Trabalhando

temas ligados ao currículo de Ciências Físicas e Biológicas para cada classe/série, tem proporcionado ao aluno aprendizagem diversificada, com estratégia elaborada em forma de oficinas. Assim sendo fecha-se o círculo universidade-escola-comunidade, garantindo aulas diversificadas, mas integradas ao Plano de Ensino das séries envolvidas.

Na Tabela 1 são apresentadas as séries e os temas das oficinas que foram realizadas em 2011 com a temática geral de Consumo Consciente.

Tabela 1 Temas das oficinas realizadas durante o ano de 2011 em escola pública do município de Ilha Solteira/SP.

Série	Tema das Oficinas – 1º semestre	Temas das Oficinas – 2º semestre
5ª	Consumo de água – o frágil fluido da vida	Utilização da biomassa para geração de energia
6º	Consumo consciente e os resíduos da tecnologia	O consumo consciente de alimentos
7º	Petróleo: o ouro negro?	Fontes de energia renováveis
8º	Todo produto tem sua história	Publicidade X consumo consciente.

Assim, para o presente artigo são apresentadas as atividades e resultados obtidos na realização da Oficina “O consumo consciente de alimentos”.

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho foram:

1. Fortalecer a parceria entre Universidade e Escola Pública, complementando as atividades relacionadas com o ensino de ciências;
2. Trabalhar junto aos alunos do 7º ano a temática ambiental com vistas ao consumo consciente de alimentos.

DESENVOLVIMENTO

Participantes: alunos da 6ª série (7º ano) do ensino fundamental de uma Escola Pública Estadual localizada no município de Ilha Solteira/SP, totalizando 140 alunos divididos em 5 classes.

Metodologia: A metodologia para a realização deste trabalho foi de Oficinas Pedagógicas, que une aula teórica (Figura 1) e aula prática, em busca de uma melhora no aprendizado dos alunos. Esse procedimento tem sido utilizado desde 2009 nesta escola e tem demonstrado ser um método interessante de ensino (DIAS, 2010; DORNFELD, 2010; MENEZES, 2010; ROSSETO, 2011).

Figura 1 Apresentação da parte teórica da Oficina realizada com os alunos da 6ª série da escola pública estadual parceira.



Utilizou-se como referencial bibliográfico os seguintes autores para a formulação da aula teórica: Alvarenga et al. (2004), São Paulo (2009), Planeta sustentável (2011).

Ainda, de acordo com Chemin (2003), discutir qualidade nutricional é um grande desafio, porque o termo pode ser definido num campo fundamental de investigação, que envolve três aspectos diferentes. O primeiro é a produção e o acesso aos alimentos (relação quantidade e qualidade); o segundo aspecto fundamenta-se no alimento como fonte de nutrientes (qualidade relacionada com a biodisponibilidade dos nutrientes); e um terceiro aspecto refere-se às características químicas, físicas, microbiológicas e sensoriais (qualidade organoléptica e higiene sanitária). Assim, segundo a autora para alcançar a qualidade nutricional será necessário adotar medidas relativas à produção, aproveitamento biológico do alimento e na própria segurança sanitária.

Assim, os tópicos trabalhados durante a oficina para relacionar Consumo consciente e Alimentos foram: Consumo consciente: o que é consumir?; Consumo consciente: aspectos ambientais, econômicos e sociais; Consumo consciente de alimentos: grandes plantações, pecuária e desperdício de alimentos; Como os alimentos estragam: microbiologia dos alimentos (o que os microrganismos

causam, como evitá-los, microrganismos e indústria alimentícia); O que podemos fazer para o alimento durar mais?

Na parte prática, foi realizado um experimento para observar a ação do fermento biológico, adaptado do Caderno do Professor do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009). Os materiais para a montagem experimental foram: farinha de trigo, açúcar refinado e fermento biológico. A ideia central do experimento é propor uma investigação sobre o desenvolvimento dos microrganismos presentes no fermento e as condições para melhor desenvolvimento de microrganismos em geral.

Utilizando quatro garrafas PET vazias, foi realizada a seguinte montagem: a garrafa 1 recebe 50 mL de água morna e 1 colher (sopa) de fermento biológico fresco (levedo); a garrafa 2 recebe 50 mL de água morna, 1 colher de fermento e uma colher de açúcar; a garrafa 3 recebe 50 mL de água morna, 1 colher de fermento e 1 colher de farinha de trigo; a garrafa 4 recebe 50 mL de água morna, 1 colher de açúcar refinado e 1 colher de farinha de trigo. As garrafas, preparadas ao mesmo tempo, recebem um balão de aniversário como tampa e o experimento é observado por 50 minutos (Figura 2).

Figura 2 Experimento realizado durante a parte prática da oficina.



Foi aplicado um questionário após a realização da oficina para saber sobre a aceitação dos alunos ao trabalho desenvolvido, bem como sobre seus conhecimentos acerca da temática trabalhada, contendo as seguintes questões:

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 (Apresentação, 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?
7. Quais são as atitudes de um consumidor consciente?

Pesquisas qualitativas trabalham com informações apresentadas em forma de textos. Daí surge a denominação de análise textual (MORAES, 2007). Nesse trabalho foi realizada uma análise quantitativa das questões (de 1 a 4) e uma análise qualitativa, na forma de análise textual, envolvendo a identificação e isolamento de enunciados dos materiais estabelecidos nas questões (de 5 a 8), categorização desses enunciados, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias.

RESULTADOS

Nas Tabelas de 2 a 5 pode-se verificar que, em geral, as atividades desenvolvidas durante as oficinas foram bem aceitas pelos alunos, considerando que 76,4% deles indicaram que a oficina teve uma duração adequada e 85,7% apontaram que o desempenho do professor foi ótimo ou bom. Observa-se ainda que para 96,4% dos alunos, os materiais didáticos utilizados foram adequados.

Tabela 2 Porcentagem de respostas dos alunos quando perguntados sobre a duração da oficina.

	A	B	C	D	E	Média
Muito longa	8,6	16,7	3,2	0	9,1	7,5
Adequada	82,9	70,8	80,6	75	72,7	76,4
Muito curta	8,6	12,5	16,1	25	18,2	16,1
Total	100	100	100	100	100	100

Tabela 3 Porcentagem de respostas dos alunos quando perguntados sobre o desempenho do professor.

	A	B	C	D	E	Média
Ótimo	54,3	54,2	54,8	50	68,2	56,3
Bom	25,7	33,3	38,7	35,7	13,6	29,4
Regular	17,1	8,3	6,5	10,7	18,2	12,2
Ruim	2,9	0,0	0,0	3,6	0,0	1,3
Péssimo	0,0	4,2	0,0	0	0,0	0,8
Total	100	100	100	100	100	100

Tabela 4 Porcentagem de respostas dos alunos quando perguntados sobre a qualidade do material didático apresentado.

	A	B	C	D	E	Média
Adequados	94,3	95,8	100	96,4	95,5	96,4
Inadequados	5,7	4,2	0	3,6	4,5	3,6
Total	100	100	100	100	100	100

Em relação à apresentação de novos conceitos, mesmo que a apresentação da atividade tenha sido realizada após a apresentação do tema pelo professor regular, verificou-se que 93,8% dos alunos consideraram terem adquirido novos conceitos durante a realização da oficina.

Tabela 5 Porcentagem de respostas dos alunos quando perguntados se a oficina apresentou novos conceitos.

	A	B	C	D	E	Média
Sim	94,3	91,7	93,5	89,3	100	93,8
Não	5,7	8,3	6,5	10,7	0	6,2
Total	100	100	100	100	100	100

As categorias mais apontadas, em relação ao que os alunos mais gostaram (Tabela 6) foram os experimentos realizados em sala e algum tópico específico de conteúdo.

Tabela 6 Categorias de respostas dos alunos quando perguntados sobre o que mais gostaram na oficina.

Categorias	Subcategorias	Porcentagem (%)	
Experimento/parte prática		–	44,3
Tópico específico da aula		–	21,4
	Desperdício de alimentos	9,3	–
	Microrganismos	7,9	–
	Manipulação de alimentos	3,6	–
	Reciclagem	0,7	–
Tudo		–	13,6
Explicação/parte teórica		–	11,4
Vídeos		–	6,4
Nada		–	2,9
Total		–	100

As categorias mais apontadas, em relação ao que os alunos menos gostaram (Tabela 7) foram alguns aspectos relacionados à aula expositiva (17,9%) ou ao conteúdo específico (16,4%), predominando a citação de gostaram de todas as atividades (Categoria: Nada = 55,7%). No caso do desperdício de alimentos, os alunos alegaram que não gostaram de ter conhecimento de que existe tanto desperdício.

A Tabela 8, apresenta os dados referentes à questão 7. A maioria dos alunos relacionaram suas respostas ao tema específico da oficina “Consumo consciente de alimentos” e observou-se que 17,9% dos alunos ainda possuem carência de conhecimento nesta temática.

Tabela 7 Categorias de respostas dos alunos quando perguntados sobre o que menos gostaram na oficina.

Categorias	Subcategorias	Porcentagem (%)	
Aula		–	17,9
	Vídeo	7,1	–
	Apresentação expositiva	5,7	–
	Duração	3,7	–
	Atividade prática	1,4	–

continuação

Categorias	Subcategorias	Porcentagem (%)	
Conteúdo específico		–	16,4
	Desperdício de alimentos	10,7	–
	Microrganismos	5,7	–
Comportamento da sala		–	10,0
Nada		–	55,7
Total		–	100

Tabela 8 Categorias de respostas dos alunos quando perguntados sobre quais são as atitudes de um consumidor consciente.

Categorias	% de resposta dos alunos
Evitar desperdício de alimentos	42,9
Utilizar/Comprar somente o necessário	20
Ajudar o meio ambiente	10
Economizar	5
Ser sustentável	2,1
Aproveitar tudo	1,4
Não entendi	0,7
Resposta errada/sem resposta	17,9
Total	100

DISCUSSÃO

No presente trabalho pode-se observar que as oficinas realizadas foram bem aceitas pelos alunos que em sua maioria (76,4%) consideraram as atividades com duração adequada, o desempenho do professor foi ótimo para 56,3% dos estudantes e o material utilizado foi adequado para 96,4%. Além disso, 93,8% mencionaram que durante as atividades novos conceitos foram adquiridos.

Em relação ao que mais gostaram, 44,3% dos alunos apontaram que a parte experimental foi mais interessante, isto é, o experimento sobre fermentação foi adequadamente aplicado em relação ao tema geral da oficina. 21,4% dos alunos afirmaram que gostaram de algum tópico específico da aula expositiva, demons-

trando interesse pela temática. Quando questionados sobre o que menos gostaram, 55,7% dos alunos disseram gostar de todas as atividades realizadas (item – Nada), 17,9% de algum procedimento de prática pedagógica (vídeo, apresentação, duração) e 16,4% de algum tópico específico da aula. Neste ponto vale ressaltar que os alunos se referiram a não terem gostado de saber que existe desperdício de alimentos (10,7%).

Segundo Paula-Junior; Silva (2009), discutir a cidadania ambiental é favorecer a formação coletiva de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada. Os mesmos autores ainda citam Sato (2004 apud PAULA-JUNIOR; SILVA, 2009) que menciona que as causas primárias de problemas como aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência tem suas bases em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e a falta de condições de produção para a maioria. Assim, acredita-se que o tema trabalhado na presente oficina tenha relevância social e ambiental, por tratar o consumo e desperdício de alimentos na ótica do consumo consciente.

De acordo com Trajber (2007), o desejo artificialmente gerado pela publicidade, ao contrário da aparente liberdade de escolha de empresas ou produtos, escraviza a população com a uniformidade das opções. Essa falta de liberdade não é visível. Segundo a mesma autora, realizando uma experiência simples pode-se constatar que existe uma enorme quantidade de embalagens multicoloridas para relativamente pouca biodiversidade nos alimentos, sendo assim, a diversidade se encontra mais nas embalagens descartáveis do que nos produtos.

Assim, verificou-se que quando questionados sobre as atitudes de um consumidor consciente, os alunos em sua maioria (42,1%) identificaram o consumo somente em relação aos alimentos (tema da oficina), porém, para 25% deles o conceito de consumidor consciente tornou-se mais amplo, com atitudes do cotidiano, tal como as citações “Utilizar/comprar somente o necessário”, com 20% e “Economizar”, com 5% das citações. Cerca de 17% dos alunos ainda não conseguem responder adequadamente à esta questão, o que pode indicar que trabalhos com essa temática precisam ser continuados dentro do ambiente escolar.

Ainda, considera-se importante trabalhar o tema “Consumo consciente de alimentos”, pois segundo Chemin (2003) os problemas relacionados à má alimentação têm como determinantes o processo acelerado e intenso de urbanização e industrialização. Com isto, grande contingente da nossa população se distanciou

de suas raízes culturais e, conseqüentemente, alimentares. Os apelos derivados desse estilo de vida urbana, aliados a fatores econômicos, restringiram uma variedade de dietas e alteraram a qualidade alimentar.

Segundo Boog (2003) um padrão alimentar mais compatível com a sustentabilidade ambiental poderia vir da valorização da terra, do trabalho do agricultor, da reconexão das cadeias alimentares globais. Comer o que é produzido no local, porque a gente conhece quem produz, valoriza e respeita quem produz. Nessa linha vem a questão da simplicidade voluntária, o amor à terra, uma outra consciência da relação do homem com a natureza.

Além disso, concordamos com Veloso (2007) quando ressalta que

Resta-nos uma esperança coletiva de que a educação, especialmente a oferecida pela escola, pode ajudar as pessoas a viver melhor, a enfrentar de forma mais instrumentalizada a realidade dessa geração. Nesse sentido, há uma crescente demanda social pela reflexão sobre temas que assegurem maior compreensão dos fenômenos sociais vivenciados e por iniciativas diante de situações que se manifestam no sentido de inibir a cidadania. (VELOSO, 2007, p. 75)

A educação constitui a base da proposta do consumo consciente e ancora seu conceito, pois viabiliza a aquisição de conhecimento, percepção e poder de decisão (INSTITUTO AKATU, 2004). Assim, segundo o mesmo Instituto, a pedagogia do cotidiano considera a importância dos pequenos e rotineiros atos de consumo como provocadores de transformação social e ambiental. A tônica aqui está centrada na ideia de que mesmo individualmente, ou no âmbito de uma família, o consumidor faz diferença a médio e longo prazo para a sustentabilidade do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades tiveram um desenvolvimento satisfatório, com envolvimento da administração escolar, por meio da oportunidade de participação nas reuniões com os professores e coordenação, fortalecendo a interação entre a Universidade e a Escola.

As oficinas propostas tiveram uma boa aceitação por parte dos alunos, o que foi positivo e o início de um trabalho na área de consumo consciente com o ensino fundamental da escola parceira.

Verificou-se uma carência em referências bibliográficas que enfocassem o tema Consumo Consciente dentro do ambiente escolar e, assim, considera-se que foi observado que há demanda por conhecimentos nesta área de ensino e a necessidade de reforçar os trabalhos com essa temática.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, J. P. et al. *Ciências Naturais no dia-a-dia*. (6ª). Curitiba: Positivo, 2004, p. 200.

BOOG, M. C. F. Educação alimentar e aspectos simbólicos dos alimentos. In: Instituto Akatu (Org.). *Diálogos Akatu: Fome Zero e o Consumo Consciente de Alimentos*. São Paulo: Instituto Akatu, 2003, p. 78.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 9394/1996. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br>>. Acesso em: 26 jan. 2006.

CHEMIN, S. Equacionando tecnologias, mudanças culturais e alimentação. In: Instituto Akatu (Org.). *Diálogos Akatu: Fome Zero e o Consumo Consciente de Alimentos*. São Paulo: Instituto Akatu, 2003, p. 78.

DIAS, M. S.; CASTRO, M. K.; PELARIN, M. F.; SANTOS, M. O.; MENEZES, N. P.; MAZZARELI, R. C.; MALTONI, K. L.; DORNFELD, C.B. Trabalhando com Ciências: Práticas diferenciadas nas aulas de ciências. In: I ENCONTRO DO NÚCLEO DE ENSINO DE ENSINO DE ILHA SOLTEIRA – NAECIM, 2010, Ilha Solteira. I ENEIS, 2010.

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L.; PELARIN, M. F.; MENEZES, N. P. Trabalhando com Ciências: o uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino-aprendizagem – 3º ciclo do ensino fundamental. In: II ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP E I ENCONTRO PIBID. Águas de Lindóia, 2010.

INSTITUTO AKATU. A nutrição e o consumo consciente. Caderno temático. Disponível em: <[http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/nutricao\(2\).pdf](http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/nutricao(2).pdf)>. 2004, p. 112. Acesso em: 2 fev. 2012.

INSTITUTO AKATU. É pique! É pique! Pique nique! Guia para um piquenique sustentável. Disponível em: <http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/...na.../Guia_ok2.pdf>. 2011, p. 6. Acesso em: 12 jan. 2012.

KLOTZ, E. O ponto de vista das indústrias alimentícias. In: Instituto Akatu (Org.). *Diálogos Akatu: Fome Zero e o Consumo Consciente de Alimentos*. São Paulo: Instituto Akatu, 2003, p. 78.

MENEZES, N. P.; SANTOS, M. O.; DORNFELD, C. B.; Maltoni, K. L. Oficina pedagógica sobre resíduos sólidos: relato com experiência com alunos do ensino fundamental. In: IV CO-

LÓQUIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA REGIÃO SUL, 2010, Balneário Camburiú.

MORAES, R. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FERITAS, J. V. (Orgs.). *Metodologias Emergentes de Pesquisa em educação ambiental*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, cap. 3.

PAULA-JUNIOR, J. R. G.; SILVA, A. S. A cidadania ambiental num bairro de periferia: possibilidades de formação usando a pesquisa – ação – participante. In: V ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Anais...* 2009, p. 569.

PLANETA SUSTENTÁVEL. Manual de Etiqueta 3.0. Disponível em: <<http://www.planeta-sustentavel.com.br/manual>>. Acesso em: 13 set. 2011.

ROSSETO, R.; DIAS, M. S.; MENEZES, N. P.; SANTOS, M. O.; MAZZARELI, R. C.; DORNFELD, C. B. Oficinas Pedagógicas com temáticas ambientais para a complementação do ensino de ciências em uma Escola Pública Estadual de Ilha Solteira (SP). In: II ENCONTRO DO NÚCLEO DE ENSINO DE ILHA SOLTEIRA, II ENEIS. Ilha Solteira, 2011, p. 1-3.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. Caderno do professor: ciências, ensino fundamental. 6ª série, v. 3. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

TRABJER, R. Cidadania e consumo sustentável: nossas escolhas em ações conjuntas. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007, p. 143-152.

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, S. S.; TRABJER, R. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007, p. 73-84.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

15

ENTRE AS IDEIAS INICIAIS DOS ALUNOS E A ELABORAÇÃO DO CONCEITO NO DESENVOLVIMENTO DA AULA SOBRE A PLANTA CARNÍVORA

Maria Eliza Brefere Arnoni

Talita Cristina Leal Nogueira

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: Apontar para a necessidade da relação entre o saber inicial do aluno e o conceito a ser desenvolvido no processo educativo é uma discussão recorrente na área educacional, que independe da posição teórica dos autores que a proclamam. O presente trabalho *apresenta uma aula como o desenvolvimento da práxis educativa, um ato humano e consciente na perspectiva da emancipação humana do seres sociais nela envolvidos, professor e aluno*. O referido processo centra-se na mediação dialética e pedagógica, uma relação de contradição que se estabelece entre o professor e o aluno, por intermédio da linguagem, permitindo que eles relacionem os processos de ensino e o de aprendizagem que respectivamente desenvolvem por meio da atividade educativa, como explicita a Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.). *Pauta-se* nos fundamentos teóricos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social que informam a proposição metodológica de desenvolvimento do conceito junto ao aluno, de forma a permitir-lhe que, ao utilizar suas ideias iniciais no processo de aprendizagem, possa superá-las na elaboração do conceito desenvolvido.

Palavras-chave: Ação docente; Metodologia da Mediação Dialética; planejamento processual; Ensino de Ciências; plantas carnívoras.

INTRODUÇÃO

Na literatura educacional temos constatado diversas pesquisas que afirmam a importância de se utilizar as ideias iniciais dos alunos no processo educativo. Na bibliografia consultada encontramos diversos termos que se remetem às ideias iniciais dos alunos, dentre os quais citamos: “comportamento inicial” (BODERNAVE e PEREIRA, 2001); “conhecimento prévio” (GOWIN, 1981, apud MOREIRA, 2011); “conhecimento tácito”, (SCHÖN, 1972 apud DUARTE, 2003); “conhecimento cotidiano”, (HELLER, 1977 apud DUARTE, 2001; VIGOSTSKI, 1987, apud TUNES, 2000; LOPES, 1999) e “ideias prévias” (MORTIMER, 2000).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O sujeito elabora suas ideias na relação com elementos de sua realidade, utilizando-as para resolver questões do seu dia-a-dia, dentre elas, as situações do cotidiano escolar, incluindo as de sala de aula. Assim, as ideias expressam aquilo que o sujeito já ouviu, viu, fez, vivenciou ou aprendeu em determinada situação e, em situação de aula, elas tornam-se ideias iniciais quando se relacionam com as novas aprendizagens numa situação de ensino. Não se classifica as ideias iniciais do aluno como certas ou erradas do ponto de vista científico e, sim, que elas expressam o campo de significação do aluno, em relação ao conceito a ser ensinado.

Essas leituras geraram a questão: Como organizar uma aula para que os alunos possam expressar suas ideias iniciais e utilizá-las na elaboração do conceito. Encontramos a resposta desenvolvendo as aulas de Ciências com os alunos do 2^a ano do Ensino Fundamental, no Colégio ALARME de São José do Rio Preto, SP, coordenado pela Profa Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni, como desenvolvimento do Projeto Núcleo de Ensino 2011, no qual optamos pelo Planejamento Processual para organização de nossas aulas.

Em uma das aulas em que trabalhávamos o conceito de seres vivos alguns alunos mostraram curiosidade a respeito do tema Plantas Carnívora e a partir desta aula, exemplificaremos as fases da práxis educativa e a aplicação da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007). Esta preposição de aula exige do professor a transformação do conceito em conteúdo de ensino, ou seja, a organização metodológica do conceito com o intuito de estabelecer a mediação dialética e pedagógica entre professor e aluno, seres históricos e sociais, responsáveis pelo processo ensino e pelo processo de aprendizagem, respectivamente. É a mediação dialética e pedagógica entre professor e aluno que permite que relacione os processos que são responsáveis, potencializando a aprendizagem do aluno, ou seja, a elaboração do conceito por intermédio da superação de suas ideias iniciais.

DAS IDEIAS INICIAIS AO CONCEITO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para o uso das ideias iniciais, entendemos que é necessário ao professor o domínio (a) do conceito a ser ensinado; (b) dos fundamentos da Lógica Dialética e da Ontologia do Ser social que informam a proposição da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (ARNONI, 2007), como forma de organizar e desenvolver o conceito junto ao aluno e (c) dos objetivos da educação escolar. Neste as-

pecto, Arnoni (2007, 2010) nos desperta para a necessidade do planejamento processual pautado nas bases ontológicas do pensamento e da atividade humana, conceituadas por Georgy Lukács e discutidas por Sérgio Lessa, ao desenvolver as propriedades do trabalho por meio das categorias: prévia-ideação, objetivação e exteriorização. Para o autor,

Trabalho é a protoforma (a forma originária, primária) do agir humano. Isto não significa, é necessário frisar, que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho. Lukács argumentou, em diversas oportunidades, que inúmeros atos humanos *não podem* ser reduzidos a atos de trabalho, em que pese o fato de o trabalho ser a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da Práxis social. (LESSA, 2007, p. 23)

Partindo do princípio que a práxis social compreende o mundo humano-social criado pelo homem pelas necessidades postas pelo trabalho, como forma de organizar a sociedade, é possível considerar a educação escolar como práxis educacional e a aula como práxis educativa, como também estudá-las a partir das categorias do trabalho. Arnoni (2010) utiliza as referidas categorias para elaborar a proposição do planejamento processual que simultaneamente informa as fases da aula como práxis educativa e, em especial, as fases do ato humano e consciente, no caso, do professor e do aluno.

Esta perspectiva teórica explicita as *Fases do planejamento processual*, correspondentes às *Fases da aula como práxis educativa*.

PLANEJAMENTO PROCESSUAL: UMA AULA SOBRE PLANTA CARNÍVORA

1ª Fase da Práxis Educativa

Ao planejar a **1ª Fase da práxis educativa**, a priori da sala de aula, o professor realiza a prévia-ideação da sua intencionalidade, o que exige a concepção de realidade como totalidade complexa e o estudo das duas áreas do conhecimento que informam a práxis educativa, a **pedagógica** (conceitos filosóficos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social e, em especial, a aplicação deste na prática educativa pela M.M.D.) e a **disciplinar** (conceito a ser ensinado pelo professor). Isto lhe permite delimitar o Ponto de chegada pretendido para a práxis educativa.

Para explicitarmos, de uma forma sucinta, os conhecimentos estudados na **área pedagógica**, recorreremos a Lessa (2007) ao definir que, a *prévia-ideação* constitui a finalidade previamente construída na consciência que se particulariza pela incessante produção do novo, por intermédio da transformação do mundo que o cerca, de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta. A *objetivação* é o complexo de atos que transforma a prévia ideação, a finalidade previamente construída na consciência, em um produto objetivo. Pela objetivação, o que era apenas uma ideia se consubstancia em um novo objeto, anteriormente inexistente, o qual possui uma história própria. A *exteriorização* possibilita ao sujeito “ver-se” na objetivação da sua prévia ideação e a cada objetivação-exteriorização é produzida uma nova situação tanto objetiva (uma realidade que agora incorpora um objeto antes inexistente) como subjetiva (a consciência é portadora de conhecimentos e necessidades que não possuía anteriormente) que solicitam novas prévias-ideações e novos atos de objetivação-exteriorização, efetivando um novo passo em direção ao futuro: ao transformar o real, o sujeito também se transforma.

Recorremos também ao estudo e a compreensão da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2013) que tem como pressupostos teóricos e filosóficos as categorias da *prévia ideação*, *objetivação* e *exteriorização* e que assegura o desenvolvimento destas no planejamento da aula em todos os momentos: *a priori*, *no interior* e *a posteriori da sala de aula*, a qual detalharemos na exemplificação da aula no próximo item.

Investigamos a aula na perspectiva da categoria dialética da Totalidade considerando-a como prática educativa e base objetiva em que se relacionam pedagogicamente os seres sociais professor e aluno.

A totalidade segundo Lukács (1979),

[...] é muito mais que um compêndio sintético, é uma estrutura e fundo da construção formada pela realidade em seu conjunto. Uma realidade que não possui simplesmente uma constituição totalitária, mas consiste de partes, de “elementos” que também são, por seu turno, estruturados como totalidades. Nesta perspectiva, o todo é uma totalidade complexa que se constrói nas inter-relações dinâmicas das partes, entendidas como totalidades relativas, parciais, particulares.

Entendemos então que a totalidade dinâmica centra-se nas relações de tensão entre as partes e entre elas e o todo que elas compõem gerada pela contradição. Esta por sua vez é a força motriz, geradora do movimento da aula.

Para exemplificar a organização de uma aula como práxis educativa, selecionamos o conceito “Plantas Carnívoras” o qual traz o relato de parte do Projeto Núcleo de Ensino desenvolvido no Colégio Alarme, em que assumimos as aulas de Ciências Naturais no 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais de escolarização, subsidiado pelos **conceitos pedagógicos** (fundamentos teóricos e metodológicos) acima apresentados.

Partindo da necessidade de o professor ter domínio do conceito a ser ensinado e da metodologia de ensino para transformar o conceito disciplinar em conceito de ensino, como informa o Planejamento Processual, realizamos o estudo mais detalhado sobre o **conceito disciplinar** “Plantas Carnívoras”. Assim, na 1ª fase deste Planejamento, pesquisamos livros específicos e *sites* da área, apoiadas pelas licenciandas de Ciências Biológicas para então entendermos o referido conceito e identificarmos seus nexos internos e externos.

Neste estudo constatamos que de forma alguma se pode dizer que as plantas carnívoras são plantas “meio vegetal, meio animal”. Como qualquer planta, elas realizam fotossíntese. As presas são nada mais que um complemento alimentar, uma fonte de nutrientes para compensar o que as raízes não obtêm do solo. Esta adaptação chegou a tal ponto que essas plantas nem sequer toleram solos ricos em nutrientes.

Em termos evolutivos, acredita-se que as plantas carnívoras evoluíram a partir de plantas que capturavam parasitas para se defenderem deles, como no caso do *Plumbago*. Os insetos ficavam presos nas glândulas colantes das folhas, e com o tempo morriam e apodreciam.

Em um certo ponto, as enzimas que normalmente realizam a digestão de proteínas em sementes teriam sido transferidas para outras regiões da planta, assim se especializando na digestão das pragas capturadas, tornando-se plantas competitivas em solos pobres em nutrientes. A partir disso, as novas carnívoras especializaram suas folhas, distribuindo glândulas colantes por toda sua extensão para melhor capturar as presas. Dessas folhas colantes, de ação passiva, evoluíram folhas de ação ativa, mais complexas, como as armadilhas. Elas evoluíram para atrair presas também. Com a falta de nitrogênio, a planta começou a se desenvolver e criar outros mecanismos para adquirirem nutrientes.

Para que uma planta possa ser considerada carnívora, é preciso que ela tenha a capacidade de:

- a) Atrair – Muitas carnívoras atraem suas presas da mesma forma que as flores atraem seus polinizadores: com vívidas cores e odor de néctar. Outras aproveitam-se de padrões de luz ultravioleta de suas armadilhas para atrair insetos voadores. Mais ainda, a luz refletida pelas numerosas gotículas de mucilagem ou pelo revestimento externo das folhas de certas bromélias também atrai insetos voadores;
- b) Prender – Há vários tipos de armadilhas utilizadas pelas plantas carnívoras para capturar suas presas tais como: jaula, de sucção, de folhas colantes e ascídios;
- c) Digerir formas de vida animais – O processo de digestão é realizado por enzimas proteolíticas (enzimas que digerem proteínas), elas quebram as substâncias em moléculas menores, estas últimas podem ser absorvidas pelas folhas. É um processo similar ao que acontece, por exemplo, no estômago humano, aonde, depois da quebra das moléculas, ocorre absorção pelas paredes do intestino. Essas enzimas são muito fracas, não causam dano algum à pele humana ou qualquer animal de médio à grande porte. Apenas algumas espécies não produzem suas próprias enzimas. Elas dependem de bactérias para a digestão de suas presas, um processo bem mais lento.

Insetos pode ser o principal elemento de seu cardápio, mas a dieta pode ser bem variada, incluindo desde organismos aquáticos microscópicos, moluscos (lesmas e caramujos), artrópodes em geral (insetos, aranhas e centopeias), e ocasionalmente pequenos vertebrados, como sapos, pássaros e roedores.

Realizados e compreendidos estes estudos, o professor elabora as respostas às questões básicas contempladas na 1ª fase do Planejamento Processual:

- I. **Por que ensinar?** Onde o professor deve ter compreendido os fundamentos do desenvolvimento histórico da sociedade: (a) entender as relações entre os planos [econômico, político, cultural e social que sustentam a práxis social [o mundo humano-social criado pelo homem para organizar a sociedade]; (b) Investigar sobre a função social da escola e a importância do ato de ensinar o conhecimento sistematizado;
- II. **Como ensinar?** Dominar os fundamentos pedagógicos de cunho filosófico: – conceitos filosóficos de totalidade; Ontologia do ser social; mediação

dialética e pedagógica; “Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.)” e planejamento processual; e

- III. **O que ensinar?** Possuir os fundamentos específicos do conceito a ser ensinado – (a) Selecionar um conceito da disciplina, pesquisá-lo; (b) Analisar o conceito selecionado na perspectiva da totalidade e identificar seus nexos [relações/articulações] internos e externos, anotando-os.

Assim, ainda nesta 1ª fase, o professor delimita a intencionalidade da sua aula. A intencionalidade da aula sobre “Plantas Carnívoras” foi:

- a) Propiciar atividades educativas que permita ao aluno “contrapor suas ideias iniciais” e superá-las na direção do conceito ensinado.
- b) Conhecer um exemplar de planta carnívora, encontrado em floriculturas locais.

Planejamento Processual: 2ª Fase da Práxis Educativa

A intencionalidade definida na 1ª Fase subsidia o planejamento da **2ª Fase da práxis educativa**, que se constitui na prática educativa caracterizada pelo desenvolvimento do conceito junto aos alunos, por intermédio da aplicação das Etapas da M.M.D. – Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. O desenvolvimento sequencial destas Etapas tem como Ponto de partida as *ideias iniciais* do aluno sobre o conceito a ser ensinado (Resgatando), as quais devem ser superadas no processo de elaboração do conceito (Problematizando, Sistematizando) e sua efetividade verificada pelas produções dos alunos (Produzindo). Esta proposição teórico-metodológica é pautada na mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, em situação de aula, uma relação pedagógica centrada na contradição.

A planificação da MMD (Arnoni, 2007) apresenta setas que indicam a direção e o sentido da prática em sala de aula quando o professor desenvolve o conteúdo de ensino junto aos alunos, ao segui-la é possível depreender o movimento gerado pela mediação dialética e pedagógica. Este movimento é explicado pela categoria Momento Predominante, pois as etapas da MMD se relacionam por contradição, permitindo a alternância de predomínio das etapas, o que resulta na direção do movimento da prática educativa.

Arnoni (2012, p. 15):

É de fundamental importância entender que a permanência da mediação entre professor e aluno no decorrer da operacionalização da MMD é assegurada pela forma diferenciada do desenvolvimento da contradição presente na *Atividade de mediação dialético-pedagógica*, cujo objetivo é o de organizar metodologicamente o conceito, por diferentes linguagens. A categoria contradição desenvolve-se, simultaneamente, em duas dimensões distintas e articuladas, pela categoria superação e pela categoria momento predominante. Em relação ao processo de aprendizagem, a contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pela superação, permitindo ao aluno a elaboração do conceito ensinado, por meio da superação de suas ideias iniciais. E, em relação ao processo de ensino, a contradição presente na *Atividade de mediação dialético-pedagógica* desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pelo *momento predominante*, sem superação, pois, os dois pólos distintos – professor e aluno – que nela se relacionam por intermédio da *Atividade de mediação dialético-pedagógica*, alternam-se, ora é o professor que predomina na atividade e, ora, o aluno, para em seguida predominar novamente o professor e assim por diante, até finalizar o processo.

Em cada etapa da Metodologia (Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo) temos ora o Momento Predominante do Professor, ora o Momento Predominante do Aluno, apresentando o movimento dialético que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia, lhe conferindo dinamicidade a direção e ao sentido da prática educativa. Em ambos vemos o movimento de prévia-ideação, objetivação e exteriorização do pensamento por meio da linguagem que se expressam durante as atividades apresentadas abaixo.

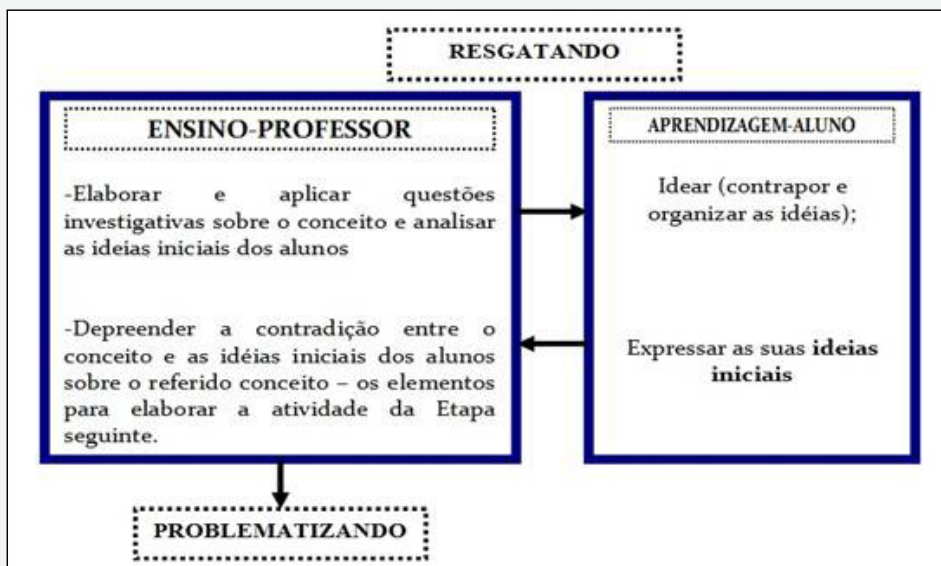
Atividade da mediação dialético-pedagógica na Prática Educativa do Resgatando

A M.M.D. informa que nesta 1ª etapa, a partir dos estudos anteriores (conceitos específicos da disciplina e da área pedagógica), realizados na 1ª Fase da Práxis Educativa, o professor elabora o instrumento de coleta de dados (observações, atividades, questionário, entrevista etc.) para investigar o conhecimento dos alunos, em relação ao conceito a ser desenvolvido.

Neste momento, o professor “busca” em seu pensamento o que estudou sobre os referidos conceitos e os contrapõe com *o que* quer ensinar. Isso vai se objetivar na atividade elaborada para o aluno e ao ser aplicada refletirá a exteriorização do planejamento do professor para esta etapa. O aluno, por sua vez

deve idear, contrapor e organizar suas ideias iniciais sobre o referido conceito para que então possa expressar suas ideias para o professor; que por sua vez, analisará as respostas dos alunos para então planejar a etapa seguinte, como ilustrado pelo Quadro 1.

Quadro 1 Parte da Planificação: Foco Resgatando.



Nesta 1ª etapa, elaboramos e aplicamos as questões investigativas sobre o conceito e analisamos as ideias iniciais dos alunos, mediante a seguinte questão investigativa:

Professoras: “Vocês sabem o que é uma planta carnívora?”

As ideias iniciais que os alunos expressaram a esta pergunta foram:

Aluno A: “É a planta que come bicho”.

Aluno B: “É a planta que morde”.

Aluno C: “É a planta que tem boca e dente”.

Aluno D: “Ela come a gente”.

Ao realizarmos a análise das respostas dos alunos constatamos que os alunos enfatizaram nas plantas aspectos de animais: comer, morder, presença de boca e dente.

Percebemos que as ideias fantasiosas são de influência de desenhos animados.

Os alunos não a relacionaram as plantas carnívoras com o grupo das plantas que já havia sido estudado. Diante desta análise surgiu a necessidade de realizarmos outra questão:

“Como a planta carnívora se alimenta?”

E os alunos nos apresentaram as seguintes respostas:

Aluno A: “A planta pega o bichinho, mastiga ele, e engole. Depois que a planta engole o bicho ele desce pelo caule e pare em baixo da terra”.

Aluno B: “A planta mastiga com seus dentes os bichos que ela pega”.

Aluno C: “A planta mastiga e depois joga seus ossos fora”.

Ressaltamos que o movimento presente na aula é marcado pelas setas dos quadros e exposto pelas falas, ora do professor ora dos alunos, marcando a alternância do momento predominante.

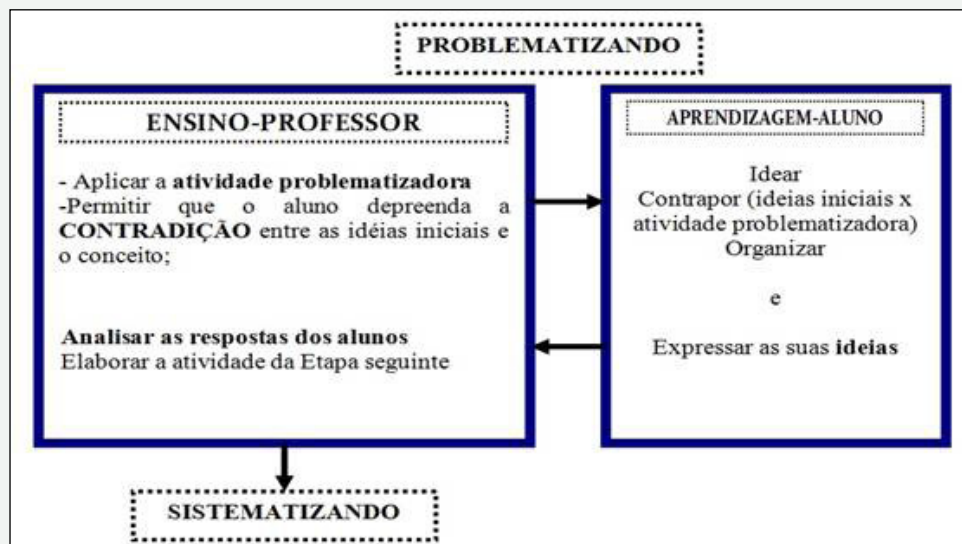
Ao analisarem as respostas dos alunos, avaliamos que eles acreditavam que a planta carnívora:

- a) Tem sistema digestório: boca, dentes e que são bem grandes.
- b) Não fazem fotossíntese.

Desta forma, concluímos que para os alunos, as plantas carnívoras têm mais semelhanças com homem do que com as plantas estudadas.

Atividade da mediação dialético-pedagógica na Prática Educativa Problematicadora

A 2ª etapa da M.M.D. nos orienta que a partir da coleta de dados no Resgatando, devemos elaborar a questão-problema capaz de gerar tensão dialética (contradição) entre as ideias iniciais dos alunos e o conceito em desenvolvimento; para então, aplicarmos a atividade educativa/questão-problema junto aos alunos (Prática Educativa); e possamos verificar a reação/indagação dos alunos, se e como eles perceberam a referida contradição. Este movimento é ilustrado pelo Quadro 2.

Quadro 2 Parte da Planificação: Foco Problematizando.

Para a 2ª etapa, elaboramos e aplicamos a atividade **da mediação dialético-pedagógica problematizadora**, a fim de permitir que o aluno depreendesse a contradição entre as ideias iniciais (plantas carnívoras pertencente ao grupo dos animais) e a atividade (planta carnívora não possui dentes, boca e não é gigante);

A atividade problematizadora consistiu em apresentar um exemplar de planta carnívora aos alunos e com a seguinte questão:

Professora: “E aí?”

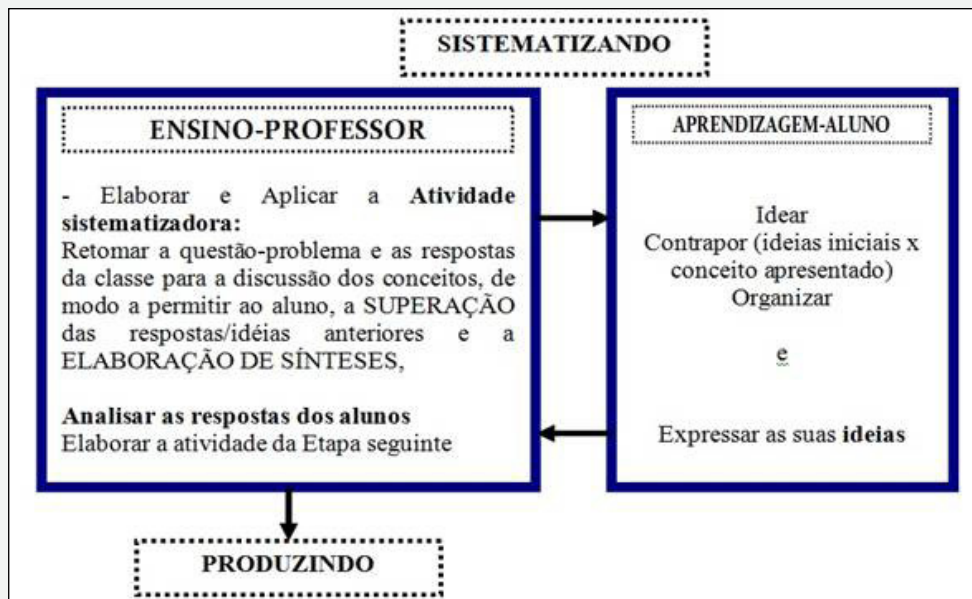
Os alunos apresentaram expressões de surpresa, admiração e alguns, inicialmente, de medo. Ao analisarmos as diferentes manifestações constatamos que os alunos depreenderam a contradição entre suas ideias iniciais e a planta carnívora real. Depois da análise, planejamos elementos para a atividade da etapa seguinte.

A atividade da mediação dialético-pedagógica sistematizadora

A partir das dúvidas/indagações/questões causadas pelo Problematizando, o professor deve planejar a atividade educativa sobre o conceito, em estudo, para que os alunos encontrem/percebam/depreendam respostas referentes à questão-problema, para então, aplicar a atividade educativa e discutir junto aos alunos, por intermédio do conceito, a “resolução” da questão-problema, sistematizando-o, ou melhor, escrevendo-o de forma organizada (Prática Educativa);

Depois de aplicada, o professor deve verificar se os alunos compreenderam o referido conceito, superando as ideias iniciais, anotando as reações/formas que demonstram a compreensão conceitual.

Quadro 3 Parte da Planificação: Foco Sistematizando.



Iniciamos a 3ª etapa retomando a questão-problema e as respostas da classe para a discussão dos conceitos, de modo a permitir ao aluno, a **superação** das respostas/ideias iniciais ao contrapor com o conceito apresentado e a **elaboração de sínteses**.

A atividade da mediação dialético-pedagógica sistematizadora consistiu em apresentar vídeos com diferentes plantas carnívoras, juntamente com o exemplar vivo, discutindo as questões conceituais levantadas, enfatizando o modo de a planta capturar as presas. As elaborações apresentadas pelos alunos foram:

Aluno A: “[...] então a planta não come a gente!!!...”.

Aluno B: “[...] nem come nosso dedo se colocado em suas folhas...”.

Aluno C: “[...] só come animais pequenos, é bem pequena também”.

Realizando a análise das respostas dos alunos constatamos:

a) expressão facial de admiração e surpresa;

- b) falas sobre o fato de as plantas não possuírem dentes e, sim, folhas adaptadas em sua evolução para captar e desmanchar as presas, nos mostram a **superação** das ideias iniciais dos alunos e a **elaboração de suas sínteses**.

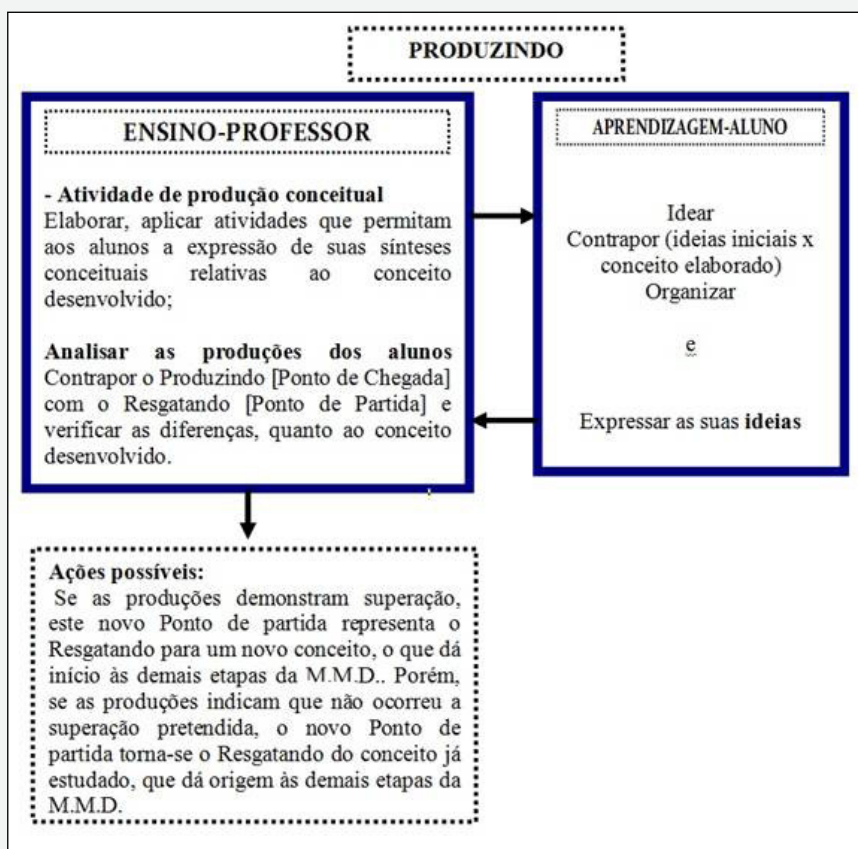
A atividade da mediação dialético-pedagógica do Produzindo

Na 4ª etapa da MMD o professor deve elaborar e aplicar atividades da mediação dialético-pedagógica que permitam aos alunos a expressão de suas sínteses conceituais relativas ao conceito desenvolvido; Analisar as produções dos alunos contrapondo o Produzindo [Ponto de Chegada] com o Resgatando [Ponto de Partida] e verificar as diferenças, quanto ao conceito desenvolvido.

Diante das análises, o professor tem duas ações possíveis:

- Planejar novamente o desenvolvimento do conceito, a partir do Resgatando; ou
- Considerar o Produzindo um novo Resgatando para a próxima atividade.

Quadro 4 Parte da Planificação: Produzindo.



Considerando que os alunos estavam no 2º Ano do Ensino Fundamental, fase inicial de alfabetização, elaboramos uma frase enigmática sobre o assunto, com desenhos e espaços para a escrita e aplicamos junto aos alunos a seguinte atividade:

“A [*figura planta carnívora – retângulo dividido*] atrai o [*figura inseto – retângulo dividido*] com seu cheiro e sua cor. Ele fica preso entre suas [*figura folhas – retângulo dividido*]. Em seguida é desmanchado para lhe servir de alimento.”

Os alunos realizaram tranquilamente a atividade nos mostrando que compreenderam o conceito ensinado por meio da superação de suas ideias iniciais. Optamos então por utilizar estes conhecimentos como um novo ponto de partida, fazendo parte do resgatando do conteúdo de Cadeia Alimentar que foi desenvolvido no ano seguinte.

Planejamento Processual: 3ª Fase da Práxis Educativa

O planejamento da **3ª Fase da práxis educativa** é subsidiado pelos dados oriundos das Fases anteriormente desenvolvidas. Nela é possível que o os seres sociais, professor e alunos, identifiquem: – Os novos nexos causais [causalidade posta] no mundo objetivo; – Os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e as novas tecnologias; – A modificações na participação do aluno; – Enfim, no que a aula impulsionou para além dela (ARNONI, 2010, p. 13).

Desta forma, avaliamos a aula em sua totalidade, verificando os pontos/aspectos e analisando as transformações promovidas:

- (a) nos seres sociais, professor e aluno (subjetivamente: conhecimento/valores/concepções/afetividade etc.);

Percebemos a aquisição de conhecimento dos alunos no que se refere ao conteúdo de Plantas Carnívoras, uma vez que desmistificaram a relação que estas plantas tinham com os desenhos animados que apresentaram em suas falas iniciais, sistematizaram como se dá a alimentação destas plantas e compreenderam que ela não traz nenhum mal as pessoas.

Quanto aos valores e concepções, ao compreenderem que esta planta não os faz mal, algumas crianças queriam cultivá-la.

Em relação à afetividade, o laço de amizade que se construiu entre as estagiárias e os alunos foi visível. As estagiárias iam até a escola uma vez por semana e

sempre ouviam das professoras das salas como as crianças estavam ansiosas pela aula de Ciências.

(b) na classe, na escola como um todo (objetivamente: participação/questionamentos/interesse, amizade etc.);

As estagiárias levaram no decorrer das outras aulas, várias atividades que os alunos organizassem em grupos, promovendo o diálogo e a discussão entre os pares. Esta interação permitia o fortalecimento das amizades e despertava o interesse dos alunos para as atividades, uma vez que tal disposição não era oferecida nas aulas tradicionais. Os alunos mostraram-se muito participativos e questionadores, uma vez que na M.M.D. ora predomina o professor, ora predomina o aluno.

(c) na ausência de elementos necessários à efetividade da práxis educativa (subjetivamente: referentes ao conceito e sobre as questões pedagógicas) e objetivamente (local, recursos etc.).

O estudo referente ao conceito e as questões pedagógicas nos foi oferecido no momento *a priori* da aula. No que se refere as questões pedagógicas, as estagiárias tinham o respaldo da coordenadora do projeto e criadora da Metodologia utilizada. Quanto ao conceito, além da ajuda da coordenadora, que é formada em Ciências Biológicas, as estagiárias contavam com o auxílio de licenciandas também do curso de Ciências Biológicas para direcioná-las a fontes confiáveis. Quanto aos recursos, o Projeto contava com uma verba da Prograd destinada aos materiais que as estagiárias utilizavam nas aulas, uma vez que a escola não recebia verbas da prefeitura da cidade contando com a ajuda de colaboradores. Dessa forma, todo material necessário para o desenvolvimento das aulas passavam pela burocracia da universidade para poderem ser utilizados na escola parceira.

CONCLUSÃO

Esta proposta de organização da aula traz tanto para o professor, como para o aluno, possibilidades de mudanças no cotidiano da sala de aula, justamente por colocar o professor como um ser capaz de planejar a sua aula e o aluno capaz de compreender o conteúdo em sua totalidade.

Destacamos a importância de o professor ter o estudo do conceito para que possa depreender a contradição entre o conceito estudado a ser ensinado e as

ideias iniciais trazidas pelos alunos para que estes as utilizem na elaboração do conceito. Cabe ao professor, por meio da mediação dialética e pedagógica promover atividades para que a superação possa acontecer. Tal mediação é assegurada pela Metodologia da Mediação Dialética a qual exige que o professor parta das ideias iniciais dos alunos na elaboração de atividades da 1ª etapa e, a partir das respostas dos alunos numa etapa, elabora as atividades das etapas seguintes, o que permite a superação do saber inicial pela elaboração dos conceitos.

Esta proposição é diferenciada, pois apresenta o “como” o professor deve intervir para que se estabeleça a relação entre as ideias iniciais dos alunos e a supere na elaboração do conceito. O desenvolvimento desta exige também a realização das três fases do planejamento processual: (1ª) Prévia-interação antes da sala de aula, a intencionalidade visando a emancipação humana; (2ª) Prévia-ideação na aplicação sequencial das etapas da M.M.D, junto aos alunos (objetivação); (3ª) Prévia-ideação da análise das consequências promovidas pelo desenvolvimento da práxis educativa (exteriorização), articuladas aos fundamentos teóricos e pedagógicos do conceito.

Assim, entendendo a aula como práxis educativa, o professor contribuirá significativamente, e não de forma alienante, à formação do ser social, preparando-o para que possa se apropriar o mais *consciente* possível do patrimônio das riquezas do gênero humano em busca da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. “Metodologia da Mediação Dialética” e o ensino de conceitos científicos. In: CD-Rom XII ENDIPE – Conhecimento local e Motivação para aprendizagem conhecimento universal, Curitiba, PR. 2004.

_____. Questões teóricas e metodológicas da aula no contexto atual: enfrentamentos da práxis educativa. In: VIII SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO ‘EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO NOVO CENÁRIO LATINO-AMERICANO: entre a mercantilização e a democratização do conhecimento. Universidade de Ciências e Humanidades (UCH), Peru. CD-Agencia Nacional de Promocion Científica y Tecnológica, 2010.

_____. O aspecto ontológico da mediação pedagógica e a organização metodológica da aula: o desafio da docência. In: 2º ENCONTRO REGIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), Unesp de Bauru, 2011. CD-ROOM. 2º Encontro Regional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Capes-Unesp – FAC Bauru.

ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: aula para além das paredes escolares. In: *Revista Educação e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão*. 2012.

ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de. *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 119-171.

BODERNAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MORTIMER, E. F. *Linguagem e Formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In: *CADERNOS Cedes 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural*. Campinas: Cedes, 2000. p. 36-49.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

16

O QUE CONHECEM OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O LIXO¹

Kuniko Iwamoto Haga

Cleiton José Alves

Mario Susumo Haga

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: Este artigo apresenta a análise do diálogo promovido por meio de questionários entre alunos do 6º ano em uma Escola Pública do interior do Estado de São Paulo e o projeto núcleo de ensino. O objetivo foi conhecer o que eles sabem sobre o lixo produzido em suas casas, a relação com a poluição, o destino dos resíduos e trabalhar para a formação de cidadãos para a construção de cidade mais limpa. Para obter os dados optou-se em dialogar com os alunos por meio de questionário. Foram aplicados quatro diferentes questionários. A análise das respostas dos alunos permitiu formular o questionário seguinte e assim sucessivamente e verificar que o diálogo estabelecido promoveu uma nova forma de construir seus conhecimentos sobre o tema poluição e lixo. Os alunos verificaram que o lixo pode ser separado, parte pode ser reciclada e a parcela constituída pelo lixo orgânico pode ser transformada em compostagem (adubo) e que esta prática pode tornar a sua cidade mais limpa. Espera-se que a Escola continue o trabalho e os alunos avancem nesta formação de cidadãos conscientes, críticos, porém comprometidos com o ambiente e que possa praticar e viver de forma sustentável.

Palavras-chave: Educação ambiental; sustentabilidade; compostagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental vem sendo incorporadora como uma prática inovadora em diferentes âmbitos e neste sentido destaca-se tanto sua internalização como objeto de políticas públicas de educação e de meio ambiente num âmbito nacional,² como mediação educativa, por um amplo conjunto de prática de desenvolvimento social (CARVALHO, 2001).

- 1 Apoio: NE/Prograd ao Projeto intitulado “Atividades experimentais e aplicação de estratégias pedagógicas em Ciências no Ensino Fundamental e Médio”.
- 2 No âmbito das iniciativas de políticas públicas, destacam-se, em nível nacional, a criação dos Núcleos de Educação Ambiental no IBAMA desde 1992; os centros de Educação Ambiental

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

A educação é um dos fatores responsáveis pelo futuro do povo de um país, é por meio dela que são formados profissionais que tem a responsabilidade de conduzir todos os setores de uma nação, de forma que se possa alcançar desenvolvimento e bem estar social acima de tudo. Entre as atividades que representam o desenvolvimento e bem estar social de uma sociedade, pode ser apontada a educação ambiental. Tornar em realidade os discursos relativos aos cuidados para um mundo melhor, sustentabilidade para futuras gerações passa pelo menos pela conscientização sobre a extração dos produtos da terra, isto é, as relações do homem com o meio ambiente.

A escola representa para a sociedade ocidental uma fonte socializadora de grande contribuição na vida das pessoas. Por esses e outros fatos o local escolhido para se trabalhar a Educação Ambiental é a Escola e pode ser trabalhada como tema transversal e interdisciplinar. É obrigatória em todos os níveis de ensino e, considerada componente urgente e essencial da Educação Fundamental.

Atualmente os meios de comunicação, quando divulgam pontos de inundação mostram também o efeito da poluição, dos lixos. Mediante essa situação problema, a realização desse projeto tem a finalidade de exercitar a capacidade dos alunos em buscar soluções viáveis para problemas do seu dia a dia, como por exemplo, o tratamento adequado para o lixo. Os alunos devem ser levados a perceber um problema da sociedade que é o lixo produzido diariamente e então encontrar uma solução, no caso para o lixo orgânico.

Vivemos em um mundo onde quase tudo se transforma em lixo, desde equipamentos de informática, celulares, móveis velhos, até mesmo um simples papel de bala, porém nem todo o lixo produzido tem uma finalidade adequada, pois quando não é reaproveitado e nem depositado em aterros sanitários é simplesmente jogado no meio ambiente.

Nas ruas e na natureza o lixo pode causar inúmeros problemas como doenças, enchentes, contaminação de rios e lençol freático. Sabendo disso, deve-se encontrar uma maneira viável para reutilizar esses materiais que não tem mais utilidade, porém descartados causam problemas.

desde 1993 pelo MEC; Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) instituído em 1994 pelo MEC e MMA; a inclusão da educação ambiental nos Parâmetros Curriculares definidos pelo MEC em 1998; e aprovação da Política Nacional de EA em 1999.

Todo o processo de reutilização deve começar na nossa própria casa, pelo ato da separação dos diferentes lixos, orgânico, plástico, metal ou papel, e encaminhá-los para a coleta seletiva onde esses materiais terão um fim adequado. A separação deve acontecer também em escolas, hospitais, indústrias e até mesmo propriedades rurais, que gera também embalagens de defensivos.

Este ato de separar e reutilizar o lixo do cotidiano de cada um pode proporcionar diversas melhorias para a população em geral, podendo citar exemplos como:

- Melhoria da saúde, devido a redução de doenças causadas pelo acúmulo de lixo em lugares indevidos e contaminação da água de consumo humano;
- Uma cidade melhor para se viver sem lixo nas ruas e enchentes durante as chuvas;
- Surgimento de empregos para pessoas que coletam e reciclam o lixo;
- Redução no desmatamento e exploração de recursos minerais, por entender que a reciclagem pode substituir grande parte da demanda de matéria prima entre outros.

Por ser um problema causado por diversos setores da sociedade torna-se complexo, e este fato faz com que cada um de nós invista na realização de estudos sobre esse assunto visando encontrar caminhos para a prática que leve à conscientização e sensibilização para a formação de cidadãos críticos, mas responsáveis pelo meio em que vive. A construção de cidades saudáveis, uma estratégia viável para a melhoria de qualidade de vida (ADRIANO et al., 2000), comenta a proposta segundo a Organización Mundial de la Salud – OMS (1995) e defende a ação intersectorial no gerenciamento das cidades e novo saber em um novo fazer que envolva mudanças de valores, de cultura, dentro e fora da administração pública.

Existem setores da sociedade que trabalham, incluindo atividades de pequena monta, a reutilização ou reciclagem de lixos (papel, vidro, plásticos, latas) e também do lixo orgânico, na produção de compostagem, espera-se das comunidades essas práticas.

A produção de compostagem requer uma estrutura mínima, adequada para a reciclagem do lixo orgânico, uma composteira. (SOUZA, 1989). A prática da compostagem poderá introduzir uma nova prática, um novo destino para uma par-

cela do lixo produzido principalmente, em suas residências e espera-se que este aprendizado possa despertar interesse e procurar destinos à outra parte do lixo.

Enfim, através de atos conscientes e responsáveis, podemos criar uma sociedade melhor de se viver, com mais saúde, mais empregos e com um ambiente ideal para se viver, atingindo assim uma sustentabilidade entre meio ambiente e sociedade, na qual todos saem ganhando.

OBJETIVO

O desenvolvimento do projeto teve como objetivo, promover a Educação Ambiental entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Escola Fundamental por meio de levantamento do lixo produzido em suas casas.

METODOLOGIA

Em 2011, duas salas de 5ª série (6º ano) de uma Escola Pública Estadual da cidade de Santa Clara D'Oeste foram escolhidas para o desenvolvimento do projeto de construção de uma composteira. A componente curricular escolhida foi Ciências, portanto a professora da disciplina tornou-se responsável pelas atividades, portanto integrante do projeto.

Na construção da composteira pretendem-se envolver outras áreas de conhecimento além de ciências, como matemática e língua portuguesa, leitura e produção de texto entre outras.

As ações do projeto foram na forma de desenvolvimento de conteúdo teórico sobre poluição e resíduos domésticos e diálogo com os alunos. A conversa com os alunos foi realizada na forma de questionário.

O questionário aplicado e analisado balizou as novas ações. Em relação ao conteúdo, o como ampliar o conteúdo sobre o tema. e também sobre as questões dos novos questionários. As repostas durante em seguida foram aplicados alguns questionários e as análises das repostas geraram os questionários seguintes, os quais foi mais aprofundado sobre o tema lixo orgânico e reciclagem com objetivo de chegar à compostagem como solução para o problema.

A seguir são apresentados os questionários aplicados até o presente momento, discutidos com a professora de Ciências e elaborados pelo estagiário bolsista.

Questionário 1**6º ano** __

Vamos recolher o lixo e dar um fim nele.

1. Quanto é o lixo produzido em minha casa (sacos ou latas).
2. Quem (lixeiro, caminhão da prefeitura) é que recolhe este lixo?
3. Onde a prefeitura deposita o lixo?
4. Se o lixo da sua casa não é recolhido pelo caminhão de lixo, onde o lixo de sua casa é depositado?
5. O lixo vai para longe de sua casa?
6. Este lixo está ensacado?
7. Em que tipo de saco?

Questionário 1 (reformulado)**6º ano** __

Quando ligamos a televisão, olhamos para uma revista, pegamos um jornal e verificamos que os veículos de comunicação mostram as enchentes nas grandes cidades. As reportagens chamam atenção para os lixos presentes nas imagens das inundações. Então penso: o que tem a ver o lixo com a inundação? Tem a ver sim. Na Escola, nos estudos de Ciências, o professor começa a falar de poluição e comenta sobre a participação do lixo na poluição. Mas tem como evitar ou diminuir a poluição provocada pelo lixo?

Vamos recolher o lixo e dar um fim nele.

1. Quanto é o lixo produzido em minha casa cada vez que se joga?
 - ___ sacos de mercado ou
 - ___ sacos próprio para lixo ou
 - ___ latas
2. Assinale os dias da semana que joga o lixo.
 - () 2ª feira () 3ª feira () 4ª feira () 5ª feira () 6ª feira
 - () sábado () domingo

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3. Quem recolhe o lixo da sua casa?
 caminhão de lixo da prefeitura
 não passa o caminhão do lixo
4. Na sua cidade tem aterro sanitário?
5. O que tem no lixo de sua casa?
 garrafas de plástico garrafas de vidro
 latas de alumínio (refrigerantes ou de cerveja)
 latas comuns
 revistas jornais
 restos de verdura restos de frutas
 folhas de árvores
 pilha bateria
6. Entre os lixos de sua casa, qual deles é que ocupa o maior volume?
7. O que você acha que pode ser feito com o lixo?

Obrigada.

Questionário 2

6º ano __

1. Folhas de árvores e grama cortada são lixos? Que tipo de lixo?
2. O lixo orgânico reciclado vira o quê?
3. Os brinquedos de lixo reciclado são feitos de que material?
4. O lixo comum e o orgânico são reciclados da mesma forma?
5. Qual tipo de lixo orgânico é descartado na sua casa?

Questionário 3

6º ano __

Os meios de comunicação têm apresentado com muita frequência os problemas que o homem tem causado ao meio ambiente e que precisa ser feita alguma coisa. Também temos ouvido falar muito de sustentabilidade. Coletar o lixo corretamente e dar destino certo para o lixo são formas para preservar

o meio ambiente e a saúde coletiva, pode-se dizer que é um meio de chegar à sustentabilidade.

Então, vamos responder as questões para aprender e participar mais sobre o assunto.

1. O que você entende por lixo orgânico?
2. Na sua casa o lixo orgânico é separado do lixo comum?
3. O Lixo orgânico e o lixo comum têm alguma utilidade? Qual?
4. O que a reciclagem do lixo melhoraria para a sua cidade?
5. Você tem ideia de como é feita a reciclagem do lixo orgânico?
6. Qual a utilidade do lixo orgânico?
7. Você participaria de um projeto de sustentabilidade?

RESULTADOS

A análise das questões do Questionário 1 mostrou que os alunos estavam pouco envolvidos ou pouco interessados, apenas cerca de 50% da sala entregou as folhas de repostas. A professora comentou que houve pouco interesse e que pode ser que não tenham entendido as perguntas ou mesmo faltou interesse. Verificou-se e a professora comentou que não gostam de escrever, porque tem dificuldade.

As respostas foram analisadas e o estudo sobre as mesmas proporcionou discussão e reflexão sobre as questões e da análise da professora, aceitou-se a hipótese de que os alunos não tenham entendido as perguntas e elaborou-se o *Questionário reformulado*, o qual foi aplicado. O retorno foi de 100% dos alunos em sala de aula, o que foi de o que corresponde a 95% das turmas. Este segundo questionário foi mais objetivo segundo a análise da professora, diria que as respostas tiveram elementos facilitadores, questões que se enquadram entre as denominadas de pesquisa estimulada, pois foram para assinalar ou preencher lacunas ou sim (não) ou ainda, responder com uma palavra. O fato de o tema ser Educação Ambiental, não nos isenta de orientá-los na escrita e produção de texto e este tipo de questão não estimula a escrita, elaboração mental e escrita de texto.

O Questionário 2, pelo procedimento adotado, foi elaborado a partir da análise das respostas do *Questionário 1 reformulado*. Segundo a professora, os alunos disseram “de novo?”, mas ela esclareceu novamente que faz parte de um projeto maior. A análise das respostas deste questionário mostrou que os alunos come-

çaram a dialogar melhor, como em uma atividade esportiva, já haviam passado pelo aquecimento e aceitando conversar com o projeto e o papel da professora foi orientar e informar sobre os assuntos, lixo e poluição.

As respostas dos alunos permitiu verificar que a grande maioria acondiciona o lixo produzido em suas casas em sacos plásticos, mas não ficou claro se em sacos de material adequado ou não.

Foi possível verificar também que os lixos são recolhidos pelo caminhão da prefeitura e depositados no aterro sanitário municipal, como é normal acontecer em uma cidade, apenas dois alunos disseram que os lixos de suas residências são depositados em um local diferente, segundo a professora, devem ser da zona rural.

Sobre as embalagens utilizadas para acondicionar o lixo, os plásticos utilizados em embalagens de mercados, principalmente, são de difícil degradação e também tem vida longa, causando um grande problema ao meio ambiente e segundo Coutinho et al. (2004), hoje se busca material biodegradável, o Polihidroxibutirato.

Verificou-se também, que não há uma iniciativa para a separação do lixo orgânico do comum, e nem mesmo dos recicláveis. Em duas salas, perfazendo um total de 40 alunos, foi verificado apenas três respostas que mencionam a separação de latinhas (pode estar referindo à latinha de alumínio). Considerando que os alunos são todos de famílias diferentes, então a grande maioria do lixo produzido nestas casas vai para o aterro sanitário da cidade, o que leva ao esgotamento do aterro e problemas no futuro.

O trabalho a seguir, feito pela professora em sala de aula, foi no sentido de mostrar aos alunos que entre os componentes do lixo é importante separar em orgânico e lixo comum, a princípio. Na leitura das respostas verificou-se que boa parte dos alunos havia encontrado no conteúdo do lixo, pilhas e lâmpadas. Então a própria professora percebeu e tratou o assunto como educador e cidadã preocupada com o descarte inadequado do lixo. A professora então abordou em aula os problemas causados por pilhas, baterias e lâmpadas quando não descartadas adequadamente, criando assim um elo entre o questionário respondido e o assunto. A professora comentou ser interessante esta estratégia de retomar o conteúdo para “alinhar” o aprendizado dos alunos. Este comentário da professora pode ser vista como uma comunicação proveitosa em prol da aprendizagem dos alunos, em que os aprendizes sentem-se desafiados pelas questões do questionário e respostas e assim vão agregando e apreendendo novos conhecimentos, conceitos, envolvendo-se na construção de modelos mentais e consensuais.

Freire em “A chave para o diálogo crítico: ouvir e conversar” em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, é possível perceber que o educador democrático deve ouvir a comunicação em diferentes níveis, status sociais e transformá-la em comunicação padrão (FREIRE, 2001, p. 58-59) quando comenta sobre alfabetização, comunicação e por que não na alfabetização científica?

A professora percebeu que durante esta “conversa” os alunos sentiram-se motivados, pois no *Questionário 1* houve a participação de cerca de 50% dos alunos e a partir do *Questionário 1 reformulado* somente alunos que faltaram à aula deixaram de participar.

A análise dos questionários mostrou também que, entre os resíduos, gramas e folhas de árvores apareceram com alta frequência, além de restos de verduras e frutos. Estas respostas permitiram perguntar sobre o lixo orgânico e o que pode ser feito com o mesmo. Este questionamento foi feito para que os alunos comesçassem a pensar na transformação do lixo orgânico em “adubo”, como citado por dois alunos do universo todo em pesquisa.

A montagem da composteira e produção de compostagem devem ser exploradas num futuro na Escola, dando continuidade ao projeto. Na construção da composteira pretende-se desafiar os alunos para que busquem informações sobre a composteira e assim envolvê-los. Pretende-se conversar e discutir com professores de outras componentes curriculares para que sintam que o aprendizado das matérias podem ser ferramentas na construção, neste caso de uma composteira. Na construção, as dimensões e na distribuição do material orgânico em camadas, para a produção de compostagem, podem necessitar de seus aprendizados da matemática por exemplo. Durante a fermentação do material orgânico medirão a temperatura e a professora terá oportunidade de explorar os conceitos sobre este fenômeno, dentro da estrutura do currículo do Ensino Fundamental do ciclo II. Os alunos poderão realizar os registros da temperatura diariamente, organizar os dados em tabelas, construir gráficos para melhor visualizar as tendências. Fixar, um discurso muito presente entre os professores, o conceito “aprendido” ou mesmo avançar nos conhecimentos utilizando os dados obtidos, por exemplo, de energia.

Segundo a avaliação da professora:

- “Os alunos participaram mais.”
- “O projeto possibilitou agregar conhecimentos ao aluno.”

- “A participação dos alunos indica que pode ser trabalhado dentro deste projeto, outros temas, como saúde, economia, tecnologia, entre outros.”
- “Os alunos se mostraram mais participativos e pareceram motivados.”
- “É completa, pode melhorar cada vez mais a formação de cidadãos mais competentes, críticos e responsáveis.”

Os comentários tecidos pela professora mostram que ela observa o processo envolvido na aprendizagem dos alunos sobre o tema Educação Ambiental, e parece gostar das atividades e dos resultados obtidos com a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos sugerem que projetos envolvendo procedimentos e processos podem ajudar na organização e estruturação de trabalho e com isso, melhorar a visão que os alunos têm do mundo e dos problemas sociais a sua volta, além disso, verifica-se motivação provocado pelo pequeno desafio “imposto” pelas questões do questionário. Nota-se uma melhora na participação dos alunos, o que deverá melhorar a qualidade de ensino devido a interação teoria/prática que por sua vez estimula o interesse dos alunos. É possível perceber no discurso da professora que provavelmente ocorreu uma melhora na autoestima e com isto houve motivação.

A professora foi bastante cuidadosa e abordou o tema Educação Ambiental com competência e habilidade que o assunto merece.

AGRADECIMENTOS

À professora Sra. Noemia Salles Alves Coelho da E. E. Prefeito Antonio Bezerra de Araújo da cidade de Santa Clara D'Oeste, pela colaboração e à Bibliotecária Sra. Sandra M. C. Souza.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, J. R.; WERNECK, G. A. F.; SANTOS, M. A.; SOUZA, R. de C. A Construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para melhoria da qualidade de vida? *Ciências e Saúde Coletiva*, v. 1, n. 5, p. 53-62, 2000.

CARVALHO, I. C. de MOURA. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v. 2, n. 2, p. 37-46, 2001.

COUTINHO, B. C.; MIRANDA, G. B.; SAMPAIO, G. S.; SOUZA, L. B. S.; SANTANA, W. J.; COUTINHO, H. D. M. A importância e as vantagens do polihidroxibutirato (plástico biodegradável). *Holos*, Rio Grande do Norte, v. 20, p. 76-81, dez. 2004.

FREIRE, P. Educando e educador. In: _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora da Unesp.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Veinte pasos para desarrollar formular um proyecto de ciudades saludables*. 2. ed. Washington: [s.n.], 1995.

SOUZA, L. D. N. *Adubação orgânica*. Viçosa: Ediuoro, 1989. p. 11-57.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

17

A PERCEPÇÃO DO LIXO SEGUNDO A COMUNIDADE ESCOLAR, DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE JABOTICABAL/SP

Rosemary Rodrigues de Oliveira

Guilherme Ramos Parreira

Ana Paula Campos Rodrigues

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/Unesp/Jaboticabal

Resumo: Neste trabalho, financiado pelo Programa dos Núcleos de Ensino da Prograd/Unesp no ano de 2011, foram investigadas as percepções que os membros da comunidade escolar do Colégio Técnico Agrícola “José Bonifácio” da FCAV possuem sobre o lixo, na busca de subsidiar práticas educativas que caminhem ao encontro de uma vida ambientalmente mais consciente e saudável, contribuindo assim com a formação de cidadãos responsáveis.

Palavras-chave: Educação ambiental; percepção do lixo; Núcleos de Ensino.

BREVE HISTÓRICO

Questões relativas à situação ambiental pela qual o nosso planeta passa tem sido discutidas pela comunidade científica e em vários meios de comunicação. Cachapuz et. al. (2008), relatam que é crescente o número de autores, ONG’s, encontros governamentais e científicos, que se preocupam em alertar a humanidade sobre a emergência da situação planetária. Os autores citam como exemplo a criação da WWF (Wordwatch Institute), uma instituição internacional que além de utilizar a mídia para realizar campanhas alertando contra as graves e crescentes degradações ambientais, também publica todos os anos, estudos que demonstram a situação “sombria” do nosso planeta.

Em 1993 o *International Journal of Science Education*, publicou uma edição dedicada a demonstrar a falta de estudos sobre ações que promovam a formação de cidadãos mais informados e conscientes sobre a situação planetária. Santos (2009) ressalta a importância de se inserir nas aulas conteúdos e metodologias que alertem e conscientizem os estudantes sobre os problemas ambientais presentes atualmente no mundo, objetivando a formação de pessoas que reflitam sobre suas atitudes para, a partir daí exercer papel ativo na sociedade em que vivem, cumprindo seu dever como cidadãos.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Fien (1995) e García (1999) apud Cachapuz et. al. (2008), alertam para a gravidade de nas escolas, o ensino de educação ambiental, se reduzir aos sistemas naturais, deixando em segundo plano os fatores sociais, políticos e econômicos que regem todo o meio ambiente. O mesmo autor afirma que muitas escolas ainda vêm tratando as questões ambientais apenas com uma abordagem aos aspectos naturais do ambiente, o que provavelmente é um dos principais fatores que levam os estudantes a associarem o meio ambiente apenas ao ambiente natural e não ao ambiente como um todo, incluindo as cidades, as construções, as escolas, suas próprias casas, entre outros ambientes com o qual os estudantes possuem contato direto.

Santos (2009) afirma que muitas vezes o aluno não se sente parte responsável pela degradação ambiental e ao analisar uma prática de levantamento dos conhecimentos prévios em um de seus trabalhos, constatou que “os estudantes identificavam como problemas ambientais, apenas degradações ocorridas diretamente no meio ambiente natural, destacando, por exemplo, a destruição da flora e da fauna” (SANTOS, 2009, p. 2) não incluindo, portanto as ações de degradação próximas a eles como relevante nos processos de degradação do meio ambiente.

A ocupação humana de ambientes urbanos mais saudáveis requer do cidadão a condição de ser agente principal no processo de interação com o meio. O ser humano precisa estimular a percepção e se compreender como um constituinte da natureza e não como um ser a parte. Esta forma de compreensão pressupõe melhorar as condições ambientais, modificando formas de uso e manutenção do lugar onde habita, pela fixação de hábitos culturais mais saudáveis. Desse modo, como a Educação Ambiental é uma das ferramentas de orientação para a tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais, sua prática faz-se importante para solucionar ou suavizar as questões referentes à degradação ambiental.

É importante que o estudante tenha consciência que pequenas atitudes, presentes em seu cotidiano, como, jogar o lixo na rua, o desperdício de água, o uso constante de automóveis, as queimadas, desmatamentos, entre outras que agriem os recursos naturais, estão intimamente ligados a consequências maiores, de caráter global e que estas contribuem para o aumento dos problemas ambientais sofridos atualmente em todo o mundo (MACIEL; DOMINGUES, 2001).

O crescimento populacional, a conseqüente expansão territorial urbana e a ampliação do sistema de produção e consumo industrial têm contribuído para

agravar as condições ambientais, sobretudo do cenário urbano. Dentro dessa perspectiva, o lixo, quando não tratado adequadamente, pode ser responsável por impactos ambientais graves ao ambiente. A geração e o descarte de resíduos sólidos urbanos, comumente chamados de “lixo”, tem sido alvo de preocupação pelo seu aumento, exponencial ao longo da última década, quando se constatou que cada pessoa pode produzir de 0,5 a 1 quilo de lixo por dia, correspondendo a mais de 100 mil toneladas de lixo/dia no Brasil (Associação Ecológica Ecomarapendi, 2001). Este fator, associado ao descarte inadequado do lixo pode se tornar um problema irreversível ao meio ambiente, bem como expor a população a riscos desnecessários.

Autores que trabalham com o tema são unânimes em dizer que o emprego de medidas educativas é um fator preponderante na mudança do quadro da limpeza pública. Não basta o investimento em equipamentos, é necessário trabalhar para uma nova mentalidade que produza atitudes diferentes modificando hábitos. Ao elaborar um trabalho de Educação Ambiental, faz-se necessário inserir não apenas nos alunos, mas em toda comunidade escolar, uma compreensão dos problemas vivenciados pela degradação do ambiente, assim como instigar uma discussão para propor melhorias e atitudes responsáveis para com o meio, com vistas a implantar as bases para um desenvolvimento sustentável, analisando soluções possíveis na diminuição do lixo, na reciclagem de materiais, na ampliação do saneamento básico ou no controle de poluição.

Mediante a questão da produção excessiva de lixo, ressalta-se o problema da disposição inadequada desses resíduos. Uma vez que, produzem-se cada vez mais materiais descartáveis, que são mais difíceis de degradarem naturalmente e podem gerar substâncias tóxicas. Além disso, o lixo despejado em lixões entra rapidamente em decomposição, gerando gases e líquidos fétidos e contaminados, que atraem vetores de inúmeras doenças e permitem a proliferação de microrganismos patogênicos que poluem o solo, o ar e a água, quando entra em contato com o lençol freático.

Diante do quadro exposto pela literatura torna-se fundamental conhecer as percepções que os integrantes da comunidade escolar possuem sobre o lixo, evidenciando a concepção que estes sujeitos possuem em relação:

- a) conceito de lixo;
- b) consumo e produção de lixo;

- c) disposição final de lixo e hábitos urbanos;
- d) recipientes, utilizados para acondicionar o lixo;
- e) hábito de separação do lixo.

Na busca de subsidiar práticas educativas que caminhem ao encontro de uma vida ambientalmente mais consciente e saudável.

METODOLOGIA

O presente trabalho, de natureza qualitativa, se propôs a coletar dados a respeito da percepção que profissionais do Colégio Técnico Agrícola “José Bonifácio” da FCAV, câmpus de Jaboticabal, possuem sobre o lixo.

Para tanto, foi elaborado um instrumento de coleta de dados baseado em revisão bibliográfica. O instrumento se constituiu em um roteiro de perguntas através do qual os dois bolsistas do Programa dos Núcleos de Ensino da Prograd/Unesp no ano de 2011, realizaram entrevistas semiestruturadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A utilização de um roteiro nesta pesquisa permite que, mesmo sendo um instrumento flexível no que se refere a recolha de informações, o pesquisador disponha de dados comparáveis entre os vários sujeitos entrevistados (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Entende-se que a coleta de dados é uma das fases fundamentais da pesquisa e, para os alunos bolsistas dos Núcleos de Ensino da Unesp, esta fase se configura em espaço de ampliação de ideias sobre a prática docente, sobre a formação profissional e ainda em atividade de introdução à pesquisa em Educação. Desse modo, o bolsista ao elaborar um instrumento de coleta de dados tem de desenvolver uma visão abrangente a respeito da problemática em questão, visão esta obtida através de revisão de literatura acerca não apenas do tema escolhido como também da metodologia de pesquisa adequada ao tema.

A entrevista apresenta uma grande vantagem na pesquisa qualitativa uma vez que permite ao pesquisador colher as informações almejadas com praticamente qualquer interlocutor sobre os mais diversos assuntos. Ainda segundo Ludke; André (1986, p. 33) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, sendo que à medida que se estabelece o estímulo e a aceitação entre entrevistado e entrevistador, “as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

A interrogação direta das pessoas, levando em consideração o comportamento que se deseja conhecer; constitui-se em uma das metodologias mais utilizadas de pesquisa, visto que possibilita obter respostas acerca do cotidiano de uma sociedade organizada, tal como, o que as pessoas sabem, fazem, creem, temem, desejam, amam etc. É uma técnica em que o pesquisador se apresenta diante do investigado e o interroga por meio de perguntas, com o objetivo de adquirir dados específicos que enriquecerão a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A interação proporcionada pela entrevista permite ao pesquisador efetuar correções de percurso ao longo da mesma e/ou da pesquisa, além de propiciar esclarecimentos e adaptações que favorecem a obtenção das informações desejadas bem como a percepção de como o sujeito entrevistado faz a leitura do mundo que o cerca (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Pelo fato de a natureza do objeto do estudo exigir interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar as experiências, vivências, sentidos, utiliza-se a entrevista como uma técnica capaz de fornecer dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação às escolhas dos sujeitos em contextos específicos.

Deste modo, entendemos que a entrevista semiestruturada se constitui num instrumento favorável para este levantamento devido à sua flexibilidade no que se refere à obtenção de dados, uma vez que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Foram entrevistados os seguintes sujeitos: um dos coordenadores pedagógicos, o diretor, um professor do Ensino Médio, e dois funcionários que desempenham a função de auxiliar de serviços gerais. Para cada sujeito pesquisado foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo aos pressupostos da ética em pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram transcritas em sua totalidade e dados foram analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os sujeitos entrevistados referem o lixo, no primeiro momento espontâneo de resposta, como “todo material que não tem mais serventia, que precisa

ser descartado”. As respostas indicam que os sujeitos não utilizam uma escala de valoração do lixo para se definir o critério do descarte, o que vai ao encontro do descrito por Rego, et al. (2002). Gonçalves (2005, p. 19) refere que os sujeitos de sua pesquisa referem o lixo como “todo material inútil, descartável que se ‘joga fora’, geralmente, posto em lugar público” e por isso pode-se dizer que é um material “mal-amado”, dispensável.

Ao ser abordado durante as entrevistas o hábito de separação do lixo em casa e na escola, os sujeitos afirmam que a realizam. Contudo reiteram que essa prática é difícil de ser realizada porque:

- a) é necessário lavar o lixo para poder separá-lo e acondicioná-lo em recipientes adequados para posteriormente o mesmo ser recolhido pelo serviço de coleta de lixo municipal;
- b) a falta de tempo na vida cotidiana impele ao consumo de mais produtos industrializados e aumentam a quantidade de lixo gerada;
- c) o “incômodo” que fazer escolhas mais sustentáveis, como utilizar embalagens retornáveis ao invés da de plástico, acarretaria à vida do consumidor “[...] você verifica que tem um acúmulo grande de embalagem, a gente até tenta, mas na hora que você vê, você tá comprando, o consumo de leite é grande na residência, produtos comercializados como molhos, então isso poderia até ser evitado se eu tivesse tempo disponível para utilizar produtos in natura e preparando o alimento, mas isso muitas vezes é impossível pela correria diária, então [...] É, não, por comodidade, por ir ao supermercado e estar disponível o refrigerante na garrafa lá de dois litros e ir em casa pegar o retornável e levar, exatamente incômodo”.

Voichicoski; Morales (2010) afirmam que para se trabalhar na escola questões associadas à problemática do lixo, é essencial conhecer o contexto do aluno. Ressaltamos que é necessário conhecer não apenas o contexto vivenciado na casa do estudante, mas o contexto vivenciado na escola que frequenta, saber como aqueles com os quais convive na escola pensam, percebem e agem a respeito do lixo. Desse modo é possível saber até que ponto o aluno se encontra envolvido com estas questões para desenvolver estratégias de conscientização e fortalecimento das ideias a serem trabalhadas na Educação Ambiental. Isto é necessário tendo em vista que a Educação Ambiental é um processo de formação de uma consciência e mudança comportamental complexa composta por diversos

processos formais, não formais e informais, que agregam pessoas e profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Assim a “educação deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente” (GRUN, 2003, p. 1), sendo que, o mesmo, “é considerado um bem de interesse difuso, isto é, que une pessoas de identidades muito diferentes” (TRAVASSOS, 2006, p. 26).

Quando indagados sobre a reciclagem os sujeitos referem que o lixo pode vir a possuir uma serventia para alguém, mas não apresentam um critério valorativo. A literatura revela que não são todos os resíduos que despertam a atenção das empresas recicladoras, somente aqueles materiais que reúnem todas as condições necessárias ditadas pelo mercado, produtos com baixo custo e grande oferta da matéria prima, bem como um mercado consumidor garantido, são alvos da indústria da reciclagem e que “a reciclagem é apresentada de forma distorcida para a sociedade, pois o cidadão pensa que ele é o beneficiário direto dela, esta associação da ideia de que reciclando o cidadão urbano contribui com sua parcela, como agente ambiental, é reforçada pelos meios de comunicação [...]” (LEGASPE, 1996, p. 123).

Outro dado que vale a pena ser destacado se refere ao fato de que os sujeitos pesquisados indicaram desconhecer a trajetória e o destino final do lixo em nosso município. A quantidade de resíduos sólidos de origem domiciliar e comercial coletada no município de Jaboticabal, de acordo com dados de Gracioli (2005), é de aproximadamente 250 toneladas por semana, o que representa uma taxa de geração aproximada de 35,7 toneladas de lixo por dia, sendo a produção *per capita* estimada em 0,530 kg por dia. A frota de caminhões coletores do município é formada por cinco caminhões coletores-compactadores e um caminhão com carroceria adaptada para coleta seletiva. A frequência de coleta regular ou misturada é de três vezes por semana no município, enquanto a coleta seletiva ocorre uma vez por semana.

O aterro sanitário de Jaboticabal existe há treze anos e atualmente funciona de modo terceirizado. Inicialmente foi projetado para funcionar conjuntamente com a Unidade de Triagem e Compostagem. Efetivamente a unidade de compostagem nunca foi colocada em funcionamento e a triagem sempre funcionou aquém de sua capacidade. Todo o lixo coletado no município resíduo sólido orgânico e material passível de ser reciclado, independente do tipo de coleta realizada, tem como destino o aterro sanitário e lá chegando o mesmo é triado pelos

associados da “Associação de Recicladores de Jaboticabal” para fins de separação do material reciclável, sendo que apenas os resíduos potencialmente comercializáveis permanecem no local. A triagem do material coletado é realizada em um barracão construído no próprio aterro sanitário. Nesse local foi erguida uma infraestrutura que abriga os trabalhadores que realizam o trabalho de separação e possibilita a armazenagem de parte do material reciclável.

Todo o material coletado e separado é comercializado, o dinheiro arrecadado com as vendas é acumulado em um caixa e dividido entre os associados no final do mês.

As respostas à pergunta revelam que os sujeitos acreditam que há trajetórias e destinos diferentes para o lixo orgânico, que na perspectiva dos sujeitos vai para o aterro sanitário, e o passível de ser reciclado no município, que os entrevistados creem que vá para um outro local que não seja o aterro sanitário: “Lixo comum vai para o aterro sanitário e o lixo reciclável é coletado por uma empresa própria na cidade que faz a coleta e coloca nas cooperativas para reaproveitamento”; “Então, o lixo comum, ele vai para este aterro sanitário, e o lixo reciclável esta empresa leva para separar e vender depois para outras empresas”; “É, eu por não tá muito a par da situação, não é, eu não poderia aqui categorizar alguma coisa, mas eu vejo bastante caminhões circulando com o slogan ‘Reúsa’, não é, e outros mais, eu espero que estejam fazendo o serviço correto”. Araújo; Lemos (2007) referem que, diariamente grandes volumes de resíduos de toda natureza são descartados no meio urbano, necessitando de um destino final adequado, contudo os mesmos autores afirmam que a população, de um modo geral, não se preocupa em conhecer o destino do lixo em sua cidade, se importando apenas em saber que o lixeiro “desaparece” com o lixo.

Acreditamos que a produção e o descarte do lixo são problemas culturais que denunciam nosso estilo de vida e que os sujeitos aparentam desconhecer o local para o qual os diferentes tipos de lixo são levados porque, fora dos limites de nossa residência, deixamos de nos importar com os possíveis destinos do lixo das vias públicas, pois vemos a rua como espaço do governo, não consideramos o espaço público como extensão de casa (CARREGAL, 1992).

No que tange a visão da comunidade sobre os profissionais que trabalham com o lixo (catadores/lixeiros) os entrevistados, embora ressaltem a importância dos catadores e/ou lixeiros, afirmam que essas profissões são desvalorizadas socialmente e que os profissionais muitas vezes são vistos com certo tipo de

“preconceito”: “Muitas vezes são vistas até com um ar de receio, de medo, acham que é alguém, que tá querendo se aproveitar ou mesmo roubar alguma coisa, mas na realidade, essas pessoas elas são, elas fazem a manutenção da cidade, elas acabam ajudando a prefeitura, no caso, o município, elas não são bem vistas, lógico, pela população”; “É, inclusive ainda existe um preconceito com este tipo de profissional. Infelizmente, o preconceito no Brasil ainda é uma palavra muito decorrente, mas assim, no sentido nem tão pejorativo, né, mas enfim, hoje ainda se luta muito por salários astronômicos, acho que é mais nesse sentido, porque a importância deles é incontestável”; “É uma profissão que levanta certo preconceito; talvez não preconceito, mas por ser um trabalho que a pessoa tenha que se sujeitar a trabalhar com o lixo, é um trabalho desgastante... Não sei se é certo dizer que é preconceito, é um emprego que a gente não deseja para ninguém. Então, não é um emprego bem visto por ninguém. É digno, mas não é o melhor emprego do mundo, bem longe disso, mas é como eu já falei, é fundamental, totalmente necessário”.

O exposto pelos entrevistados vai ao encontro do descrito pela literatura. Rios (2008) refere que a atividade de catador e/ou lixeiro é tida pela sociedade como marginal, na medida em que é possuidora de visão social negativa do trabalho e da realidade do catador que parece provir da relação deste com o material com o qual trabalha: o lixo. Os catadores de lixo por estarem em condições de inferioridade na hierarquia social são, muitas vezes, tratados e considerados como “não-semelhantes”.

Em relação à gestão da reciclagem, as respostas indicam que os sujeitos desconhecem a existência e o papel da companhia privada de gerenciamento de resíduos de nosso município bem como a existência de uma associação de catadores. Em relação ao papel da prefeitura na infraestrutura da coleta do lixo em nosso município, os entrevistados não referiram especificamente as responsabilidades da prefeitura tais como: fixar metas claras e políticas sobre reciclagem, conduzir ou manter a coleta ordenada de resíduos para o seu reuse e reciclo, prover condições para a reciclagem, implementar medidas com ênfase na construção de consenso público, como pode ser observado nas transcrições a seguir: “Eu imagino que seja responsabilidade da prefeitura providenciar a coleta e o descarte do lixo, quanto à destinação do mesmo”; “[...] A prefeitura, eu acho que ela seleciona essas empresas para fazer essa coleta, dando um suporte econômico, financeiro para essas empresas. Eu vejo que o interesse em fazer esta reciclagem, ele é grande;

porém eu acho que muita gente não sabe o destino final deste lixo, não sabe para onde vai, o que é feito com ele, quem faz”; “É...quanto a isso eu tenho pouca informação pra passar pra vocês, mas o que a gente percebe é que eles fazem o trivial, não é? Você coloca o lixo ali à noite, eles passam, recolhem, mas eu acredito que eles apenas cumprem ali a tarefa diária deles sem muita, eu diria, sem muita precaução, sem muito mais aprofundamento nisso aí”; “Eu acho que melhorou muito, eu acho que de coisa de dez anos para cá, este assunto está mais popularizado, e hoje a gente vê uma preocupação maior dos órgãos em termos de reciclagem, de se manter limpo, a gente vê apoio financeiro, propaganda na TV; então eu acho que há uma consciência melhor, assim, sobre este assunto”.

A Política Nacional de Gestão dos Resíduos Sólidos (Projeto de Lei 1991/07), encaminhada ao Congresso Nacional em setembro de 2006, prevê que o Poder Público Municipal, por meio do Plano de Gerenciamento de resíduos sólidos urbanos, deve viabilizar: i) campanhas educativas de modo a induzir o gerador a eliminar desperdícios e triar na fonte os resíduos sólidos urbanos e ii) adoção de soluções que propiciem o melhor aproveitamento das frações orgânica e inorgânica dos resíduos urbanos. Segundo Ribeiro (s.d.), o volume de lixo produzido no Brasil não é acompanhado de uma política pública que seja suficiente para resolver a questão dos resíduos sólidos urbanos. O mesmo autor refere que para haver a sustentabilidade, deve-se envolver ou trabalhar-se com a ética ambiental, legitimação da legislação e o desenvolvimento sustentável. Para que estes desafios para a gestão dos resíduos sólidos sejam alcançados, verifica-se a necessidade de normas e leis devidamente legitimadas pela participação social na sua elaboração. Para que ocorra essa participação social, é necessário que os sujeitos compreendam a trajetória e o destino do lixo que é produzido em casa, seu papel de cidadão e o papel do Poder Público. Só assim os sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores, coordenação pedagógica e funcionários) poderão ser sensibilizados para posterior conscientização e tomada de atitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse projeto contribuiu para a formação dos alunos bolsistas do Núcleo de Ensino da Prograd/Unesp no ano de 2011 – câmpus de Jaboticabal, na medida em que os iniciou na pesquisa científica em educação, visto que entraram em contato com a literatura pertinente, compilaram e analisaram

dados e, a partir destes, elaboraram reflexões. Ressalta-se ainda que a construção de um instrumento de coleta de dados pelos alunos bolsistas, para levantamento da percepção do lixo da comunidade escolar, possibilitou aos bolsistas a compreensão de que a revisão bibliográfica guia a construção desse instrumento.

Os alunos, ao discutirem sobre o instrumento, tiveram a oportunidade de compreender a entrevista semiestruturada como uma alternativa viável para a coleta e a análise de dados qualitativos, na medida em que esse instrumento possibilita aos entrevistados a condição de sujeitos da pesquisa e dá a eles a liberdade para expressarem suas opiniões e reflexões dentro de temas propostos pelo investigador.

Os bolsistas elaboraram as entrevistas tendo como foco conhecer os saberes, a visão de mundo, o modo de viver do entrevistado, com o objetivo de ter acesso às informações que possam contribuir para a construção de um conhecimento mais amplo do tema e de ações que daí decorram. Em função dos objetivos, da situação, do assunto e dos interlocutores, as questões foram formuladas, havendo a compreensão que nesse tipo de instrumento de coleta de dados as mesmas não podem ser totalmente fixas, já que, provavelmente, há necessidade de reformulações durante o diálogo com o entrevistado, levando em conta as características específicas e as razões da escolha de determinado interlocutor.

O presente trabalho demonstra que se faz necessário o desenvolvimento de projetos educação ambiental nas escolas de que atuem no sentido de caracterizar não apenas o que é lixo e sua função social, bem como atentar para o necessário levantamento das ideias que os sujeitos possuem acerca dos diferentes destinos do lixo e as reais possibilidades de reciclagem e produção de compostos para adubagem em nosso município. A partir dessa compreensão da trajetória e o destino do lixo que é produzido em casa, a comunidade escolar (alunos, professores, coordenação pedagógica e funcionários) poderá ser sensibilizada para posterior conscientização e tomada de atitude.

Acreditamos ainda que para que ocorra sucesso na compreensão do lixo e da necessidade da destinação adequada dos resíduos sólidos urbanos o Poder Público, como gestor, precisa expandir seus programas de coleta seletiva, implementar e aplicar leis específicas sobre o assunto, além de incentivar a comercialização dos materiais recicláveis. Somente assim, o lixo produzido no município de Jaboticabal terá sua quantidade efetivamente reduzida no aterro sanitário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. V. F.; LEMOS, V. B. *Percepção do lixo por alunos da comunidade de Gargaú*. Campos dos Goytacazes. 2007. 76p. Monografia em Licenciatura em GEOGRAFIA. Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET Campos.

ASSOCIAÇÃO ECOLÓGICA ECOMARAPENDI. *Reciclagem artesanal de papel*. Disponível em: <<http://www.recicloteca.org.br/reaproveitamento.htm>>. Acesso em: out. 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, 1. ed. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994.

BOJADSEN, M. I. (Coord.). *Lixo e reciclagem*. São Paulo: 5 Elementos, 1997.

BRAGA, A. M. F. *A Reviravolta do lixo*. 1993. v. 2. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

CACHAPUZ, A.; LOPES, J. B.; PAIXÃO, F.; PRAIA, J. Do Estado da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso “Ciência-Tecnologia-Sociedade”. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 27-49, mar. 2008.

CARREGAL, L. T. L. O lixo: uma interpretação. In: GARCIA, P. (Org.). *Falas em torno do lixo*. Rio de Janeiro: Nova, 1992, p. 12-27.

FERREIRA, F. W.; BOFF, E. T.; HAMES, C. Reflexões Sobre a Questão do Lixo e a Cidadania. UNIJUÍ, *Jornal da Manhã*, Ijuí, maio. 2000, p. 10.

GONÇALVES, R. C. M. *A voz dos catadores de lixo em sua luta pela sobrevivência*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Políticas Públicas e Sociedade, da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

GRACIOLI, G. P. *Análise de custos dos serviços de coleta e disposição de resíduos sólidos domiciliares (RSD) e identificação de componentes principais como subsídios para elaboração de sistema de tributação no município de Jaboticabal – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Pós-Graduação em Engenharia Urbana da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2005.

GRUN, M. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Poços de Caldas, 2003.

LEGASPE, R. L. *Reciclagem: a fantasia do eco-capitalismo*. Um estudo sobre a reciclagem promovida no centro de São Paulo observando a economia informal e os catadores. São Paulo: Dissertação (Mestrado) – FFLCH, USP, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. S. B. e DOMINGUES, A. L. A água e seus múltiplos enfoques no ensino de Ciências no nível fundamental. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, n. 1, p.183-195, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewPDFIntrstitial/2774/1899>>. Acesso em: 30 de mar. 2011.

PEREIRA NETO, J. T. Projeto Verde Vale-IEF/UNICEF, 70 p. – Viçosa-MG. 1999.

REGO, R. C. F. et al. O que é lixo afinal? Como pensam mulheres residentes na periferia de um grande centro urbano. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p.1583-1592, nov.-dez, 2002.

RIBEIRO, M. A. Ética e sustentabilidade. Disponível em: <www.ecologizar.com.br>. Acesso em: 05 dez. 2011.

RIOS, C. M. *Lixo e cidadania: um estudo sobre catadores de recicláveis em Divinópolis-MG*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis. 80 p. 2008.

Santos, L. A importância de práticas de ensino criativas na educação ambiental. In: VII ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Florianópolis, SC, 2009.

TRAVASSOS, E. G. *A prática da educação ambiental nas escolas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VOICHICOSKI, M. S. R.; MORALES, A. G. M. Percepção dos alunos sobre sua responsabilidade frente ao problema do lixo. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Paraná, 2010.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

18

SOBRE A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE PROPORCIONALIDADE: UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

José Carlos Miguel

Berenice Bento Gonçalves

Beatriz Droique

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O artigo discute aspectos centrais do processo de formação do conceito de proporcionalidade por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Resulta de ações de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão que tem como tema central a formação de educadores e suas implicações para a renovação dos programas de ensino de Matemática. Tem por objetivo a análise das heurísticas postas em prática para a apropriação do conhecimento matemático bem como sobre a importância do papel exercido pelos professores no processo de mediação da ação pedagógica. Vale-se de pesquisa bibliográfica, situando-se no contexto das contribuições de Duval, Vygotsky e colaboradores, da análise documental e de depoimentos de professores e alunos para fundamentação da discussão e das conclusões. Coloca-se a necessidade de reflexão sobre as diversas ideias relativas à representação fracionária e de selecionar modelos didáticos apropriados que permitam sentido para a sua abordagem. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de enfatizar as ideias e os significados do que se faz e se preocupar menos com o desenvolvimento da linguagem simbólica. Conquanto a linguagem simbólica seja útil e conduza à economia de pensamento, ela pode ser introduzida gradativamente e à medida que se faça estritamente necessária. Trata-se de movimento que impõe pensar a formação de um professor epistemologicamente curioso.

Palavras-chave: Proporcionalidade; formação de conceito; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Em que pese a relevância de seu uso social, o desenvolvimento da noção de proporcionalidade tem se mostrado como de difícil compreensão por parte dos alunos do ensino fundamental, especialmente no que tange à forma de representação simbólica.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Interessante é notar que na sua prática cotidiana, em geral, os alunos lidam bem com a noção de proporcionalidade, embora expressem grande dificuldade para abordar na forma escrita as suas concepções por vezes bem elaboradas.

Embora se trate de conteúdo de relevante uso social que pode ser abordado estabelecendo conexões com as ideias matemáticas desde a introdução dos conceitos de multiplicar e dividir, a noção de proporcionalidade aparece muito tardiamente nos programas de ensino. Isso traz consequências para o desenvolvimento do aluno que geralmente se depara com situações matemáticas cotidianas envolvendo tal noção, além de não permitir desenvolver o processo de negociação de sentidos de aprendizagem de forma significativa.

De forma geral, esse conteúdo tem sido tratado mediante a abordagem de estratégias de cálculo e técnicas operatórias memorizadas à custa de grande esforço. Acrescente-se a isso a pouca durabilidade de retenção dos resultados e a conclusão se estabelece como óbvia: eles não construíram de fato o conceito de proporção.

De fato, trata-se de problema cujo encaminhamento deve relacionar de modo intencional o saber matemático e os saberes didático-pedagógicos, levando-se em conta o sentido educativo subjacente à prática escolar que se estabelece ao ensinar e aprender a noção de proporcionalidade:

O professor precisa conhecer o processo de como se deu historicamente a produção e a negociação de significados em Matemática, bem como isso acontece, guardadas as devidas proporções, em sala de aula. Além disso, precisa conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático; isso o ajudará a problematizá-lo e mobilizá-lo da forma que seja mais adequada, tendo em vista a realidade escolar onde atua e os objetivos pedagógicos relativos à formação dos estudantes tanto no que respeita ao desenvolvimento intelectual e à possibilidade de compreender e atuar no mundo. (FIORENTINI, 2005, p. 109)

No contexto brasileiro, o trabalho com o conceito de raciocínio proporcional se inicia, de modo formal, ao final do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, por volta do 4º ano, quando o aluno estuda as primeiras noções de número racional, e se estende até o 7º ano. Entretanto, não é raro encontrarmos alunos com sérias dificuldades no trato com a proporcionalidade ao longo de toda a educação básica. Além do que, pela tendência equivocada de supervalorização das operações matemáticas elementares, como se a isso se resumisse a alfabetização

matemática, por vezes esse conteúdo nem é abordado nos anos iniciais do processo de escolarização de jovens e adultos, sendo priorizadas as famigeradas continhas, em geral, de natureza descontextualizada.

Também é fácil constatar que os docentes que atuam na escolarização elementar costumam utilizar as situações de relação entre parte e todo como o principal contexto para o ensino do número racional absoluto na forma fracionária. Mas o tratamento metodológico adotado se concretiza por vias tão genéricas que poucos alunos são capazes de estabelecer o vínculo dessa noção com a noção de proporcionalidade, de grande apelo prático-utilitário.

Contraditoriamente, é certo que tanto os professores quanto os alunos desse nível de ensino se deparam com várias outras situações envolvendo a noção de fração tais como as ideias de razão, de quociente indicado ou de multiplicador. Todas elas com vínculos profícuos com o desenvolvimento do conceito de proporcionalidade.

Estudar situações pedagógicas que possam favorecer a compreensão dos conceitos e ideias envolvidos na constituição da noção de proporcionalidade é o objetivo deste artigo, estabelecendo relações entre eles e indicando perspectivas para uma ação pedagógica que possa conduzir à minimização do uso de técnicas operatórias nem sempre compreendidas pelos educandos.

Buscamos respostas basicamente para duas questões: Como os alunos procedem para resolver problemas sobre proporcionalidade? Como deve ser a atuação docente para a mediação do processo de formação do conceito de proporcionalidade?

O estudo resulta de preocupações de natureza didática e epistemológica que se colocaram no contexto do desenvolvimento dos projetos “A perspectiva metodológica da resolução de problemas” e “Formando conceitos matemáticos” no âmbito do Núcleo de Ensino da Unesp, bem como de situações didáticas que surgiram nas discussões com professores da rede e nos relatórios mensais apresentados pelos bolsistas. A análise dessas situações se constituem em rico exercício para o ensino de proporcionalidade bem como indica elementos essenciais para a consecução da transposição didática.

A BASE CONCEITUAL

Com base em nossa experiência na educação básica e na formação inicial e continuada de professores, constatamos que embora os docentes tenham com-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

petências para lidar com as diversas situações didáticas que envolvem o conceito de proporcionalidade, em especial, nas séries iniciais, prevalece uma abordagem que não contempla os diferentes significados da ideia. Constata-se certa confusão conceitual na representação numérica de situações de proporção e de razão, sendo que os educandos não conseguem estabelecer relações com o conceito de fração, que praticamente se restringe à percepção e ao significado da relação parte-todo. No caso das frações prevalece um trabalho com as grandezas contínuas e praticamente não se observa um trabalho com as grandezas discretas.

É nossa crença que os processos de argumentação e elaboração de conhecimento são indissociáveis e que se ampliam à medida que se propicie nas aulas de Matemática um ambiente de comunicação de ideias. E que a abordagem do tema Proporcionalidade, desde as séries iniciais do ensino fundamental, propicia um trabalho pedagógico que pode articular o debate sobre temas relevantes para a formação do pensamento autônomo e contribuir para que os estudantes compreendam como os conteúdos matemáticos abordados em sala de aula se relacionam com as questões cotidianas.

Abordar o tema Proporcionalidade não deve significar apenas evidenciar a definição de termos, algoritmos e regras de cálculo para resolução de problemas. Trata-se de situar o aluno no contexto de desenvolvimento da capacidade de coordenar ações, estabelecendo relações entre fatos e coisas, com vistas ao desenvolvimento da atitude investigativa e a lograr o prazer da descoberta. O propósito é incentivá-lo a construir ideias, a refletir e a tirar conclusões, pelo envolvimento em um processo de negociação de significados e de produção de sentidos de aprendizagem.

De fato, a proporcionalidade é um conteúdo matemático de grande uso social, sendo relevante não apenas para o entendimento de vários pontos dos programas de ensino de matemática, mas principalmente para a compreensão de importantes relações quantitativas no âmbito das ciências em geral.

É um conceito fundamental na educação matemática, sendo necessária em diversas áreas do conhecimento e em situações cotidianas. Através dela é que se formam os conceitos de razão, medida, regra de três, porcentagem, semelhança, escalas, e, especialmente, todas as noções que envolvem o conceito de fração.

Freudenthal (1981) expressa preocupação com a inadequação de um processo de ensino da noção de proporcionalidade centrado em procedimentos algorít-

nicos, o que pode resultar na formação de grande número de sujeitos com desenvolvimento inferior ao seu próprio potencial cognitivo.

Questionando a inadequação na esquematização progressiva do ensino de proporcionalidade e na linguagem matemática em geral, ele destaca o antagonismo de duas posições: ensino com ênfase na compreensão das ideias matemáticas em oposição ao desenvolvimento de atividades rotineiras de repetição de algoritmos.

Uma abordagem dessa natureza deve considerar elementos da Teoria dos Campos Conceituais (VERGNAUD, 1990) segundo a qual um conceito é formado por uma terna que envolve uma gama de **situações** que dá significado ao objeto em questão; um elenco de **invariantes** que trata das propriedades e procedimentos necessários para definir esse objeto e um arcabouço de **representações simbólicas** as quais permitem relacionar o significado desse objeto com as suas propriedades.

A contribuição de Vergnaud é importante porque nos permite compreender situações evidentes no contexto do trabalho com raciocínio proporcional no ensino fundamental. Assim, os invariantes podem ser implícitos, ou seja, as propriedades do objeto e os procedimentos para resolvê-los são conscientes para o sujeito, ou explícitos, isto é, o sujeito faz uso correto dos procedimentos, porém não têm consciência das propriedades que sustentam o procedimento que ele próprio usou para resolver o problema.

Nunes (2003) apoia-se nos trabalhos de Kieren (1980) para estabelecer que uma aprendizagem do conceito de número racional pode obter maior sucesso quando se explora esse conceito em seus cinco significados: número, parte-todo, medida, quociente indicado, razão e operador multiplicativo. A exploração destes significados se revela fundamental posto que consolida as bases conceituais de um trabalho que, além de possibilitar a continuidade de estudos dentro da própria Matemática, consolida-se como tema de grande aplicação nas demais ciências e na interpretação de dados concretos da realidade socioeconômica. Na realidade, as representações envolvidas no desenvolvimento da ideia de fração permitem formalizar noções e propriedades inerentes ao conceito de proporcionalidade. Sem uma noção, a outra não se desenvolve a contento.

Essa postura docente de explorar diferentes formas ou esquemas de abordagem de uma dada informação, ou especificamente, de resolver um problema com raciocínio proporcional, também encontra respaldo na perspectiva teórica de Duval (2003). Para esse autor, só é possível compreender ou apreender a Mate-

mática pela utilização das representações semióticas do objeto matemático, ou seja, o aluno precisa mobilizar tais representações para verdadeiramente conhecer. Isso impõe a conversão instantânea de um objeto matemático em outra representação de um outro sistema semiótico, que for mais significativo do ponto de vista cognitivo, para a efetiva resolução de um determinado problema. Denomina-se função semiótica à capacidade que um indivíduo tem de produzir imagens mentais de objetos ou ações e fazer as suas representações.

A rigor, é a função semiótica que possibilita o pensamento, fato que também encontra respaldo em Vygotsky, posto que para esse autor o desenvolvimento das representações mentais está associado à interiorização de representações semióticas iniciadas pela língua materna. Sem embargo, as dificuldades dos alunos para compreender as ideias envolvidas na ideia de proporcionalidade estão relacionadas ao fato de que os professores, embora saibam lidar, de maneira geral, com dados proporcionais, não têm explícitos os seus invariantes, bem como não têm claro os diferentes significados que a proporcionalidade envolve, fato que os conduzem a difundir estratégias limitadas de ensino para auxiliar seus alunos na busca de superação de falsas concepções sobre a lide com as noções envolvidas no conceito de número racional.

Tais formulações nos permitem situar nestas questões as reflexões que se fazem necessárias para se estabelecer maior aproximação entre o ideário pedagógico do docente e a zona de desenvolvimento proximal dos alunos no sentido que se deve a Vygotsky. Esta adequação didática e pedagógica dificilmente se estabelece sem uma relação dialógica entre professor e aluno, colocando-se o professor como irrequieto investigador das ideias e concepções dos alunos acerca das relações entre números escritos na forma fracionária e a noção de proporcionalidade.

Duval se mostra preocupado com esta situação e ao avançar na discussão, assegura que não se deve confundir um objeto com a sua representação. Assim, o desenho de uma circunferência, a própria palavra circunferência ou a equação da circunferência constituem representações distintas que se referem ao objeto conceitual circunferência, mas nenhuma delas é a circunferência de fato, apenas a representam. Sem dúvida, são os registros que permitem o acesso ao objeto e ao tratamento do objeto.

Ele estabelece, ainda, que a compreensão da informação ou da atividade matemática situa-se na mobilização simultânea de pelo menos dois registros de representação, ou na possibilidade de trocar a qualquer momento de registro de

representação. A coordenação de pelo menos dois registros de representação se manifesta pela rapidez e a espontaneidade da atividade cognitiva de conversão.

É a partir do 4º ano do ensino fundamental que os estudantes têm seus primeiros contatos com o número racional em sua representação fracionária. Partindo de situações relacionadas à divisão, o sujeito percebe que há problemas que admitem como resposta um número natural e problemas que exigem outro tipo de número como resposta. Desse modo, $4:2 = 2$, mas como representar $2:3$ ou $5:2$? À medida que eles compreendem fração como número que permite estabelecer a relação de comparação entre duas grandezas é que eles logram operar com a ideia de proporcionalidade.

Após várias experiências de repartir grandezas em partes iguais, é que o símbolo a/b pode ser associado ao quociente do número a pelo número b em situações nas quais $a > b$, $a < b$ ou $a = b$, sendo o número b diferente de zero face à impossibilidade operatória da divisão por ele.

Tendo como objetivo evitar o uso excessivo de regras, um trabalho significativo com o conceito de proporcionalidade deve propiciar aos alunos a oportunidade de manipular materiais variados, que permitam a elaboração dos conceitos mediante a experimentação e a verificação de hipóteses levantadas ante situações matemáticas apresentadas de forma conveniente. É o que apresentaremos na sequência.

RECONHECENDO A PROPORCIONALIDADE ENTRE GRANDEZAS

Mediante discussões do grupo do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília em horários de estudo em conjunto na escola da rede pública estadual, parceira do projeto, estabeleceu-se um conjunto de atividades voltadas à implementação do processo pedagógico que se pretendia ver em curso na sala de aula.

Assim é que PAT, 34 anos, professora no ensino fundamental, propôs aos alunos o preenchimento da tabela apresentada a seguir que se referia ao orçamento para compra de refrigerante para uma confraternização da turma. Inicialmente, questionou os educandos sobre outros produtos que eles queriam comprar, as quantidades e a sondagem dos preços:

1. Dobrando o número de pessoas, o que ocorre com a quantidade de refrigerante a ser comprada?

2. Triplicando o número de pessoas, o que acontece com a quantidade de refrigerante a ser comprada? E se quadruplicarmos?
3. Se a quantidade de pessoas for reduzida à oitava parte, a quantidade de refrigerante pode ser reduzida a qual fração?
4. Todas as pessoas consomem a mesma quantidade de refrigerante?

Após a conversa, o grupo concordou que, em geral, aumentando-se o número de pessoas, a quantidade de refrigerante a ser adquirida aumenta, embora nem sempre na mesma proporção. Houve um aluno, JOA, 10 anos, que argumentou:

Podemos considerar que, em média, as pessoas consomem meio litro de refrigerante em uma festa.¹

Ao que, prontamente, LUC, 11 anos, rebateu:

De jeito nenhum. Eu bebo bem mais do que isso. E tem gente que nem toma refrigerante!

Então, JOA protestou:

Exatamente o que eu disse: em média, de forma geral, toma-se meio litro. Alguns podem tomar mais, outros tomam menos!

A professora interveio para organizar a discussão, acrescentando outras situações em relação ao orçamento da festa. Solicitou, também, que completassem a tabela relacionando a quantidade necessária de refrigerante em função do número de pessoas.

Refrigerante (l)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pessoas						12				

Vários alunos tentaram descobrir a quantidade de litros consumida por pessoa para, em seguida, completar as lacunas da tabela, esquecendo-se de que havia consenso de que cada uma consome meio litro, em média. Outros foram por tentativa e erro, atribuindo valores aleatórios por pessoa até chegarem aos resul-

¹ As falas das pessoas foram adequadas à norma padrão. Os nomes são fictícios.

tados. Houve uma solução inusitada, proposta por VIT, 10 anos, que embora matriculada no quarto ano do ensino fundamental revelava dificuldades no processo de leitura e de escrita, segundo a professora da sala:

Se 6 litros são suficientes para 12 pessoas, para 6 pessoas são necessários 3 litros. Então, 1 litro dá para 2 pessoas. Agora, para completar a tabela é só acrescentar 2 pessoas a cada litro.

Na prática, VIT raciocinou com base na proporcionalidade: triplicando a quantidade de pessoas, necessariamente triplica a quantidade de refrigerante; reduzindo a quantidade de refrigerante à metade, necessariamente o número de pessoas atendidas se reduz à metade.

Por certo, o modo de o matemático resolver o problema, reduzindo à unidade para em seguida calcular o número de pessoas deve ser valorizado, mas os diálogos indicados apontam para a necessidade pedagógica de se considerar as heurísticas desenvolvidas pelos educandos para resolução de problemas matemáticos. Embora, por vezes, não saibam ler ou escrever, apresentam, com base no cálculo mental, soluções muito interessantes para questões que, em geral, não conseguem resolver de modo formal.

Barth (1993) considera que a apropriação do conhecimento é provida de afetividade, ou seja, nossos modos de pensar, sentir e agir, os ditos valores e atitudes, influenciam sobremaneira o nosso modo de apreender a realidade.

Por experiências de fracasso escolar, os alunos podem perder a confiança no seu julgamento, colocando-se como incapazes de aprender. Por isso, é preciso conduzi-los a estabelecer conexões entre fatos da vida cotidiana e fatos matemáticos, minimizando a hierarquização dos conteúdos matemáticos por conta de sobreposição vertical.

Valorizar as ideias ou noções sobre proporcionalidade que os alunos trazem para a escola deve ser o ponto de partida para o processo de formação desse conceito, o que não pode ser substituído por um conjunto de regras ou técnicas operatórias.

Destacamos também uma interessante situação explorada pela professora BET.

Um motorista gasta 4 horas para percorrer 300 km, mantendo velocidade constante de 75 km/h. Com base nessa informação, complete a tabela a seguir que relaciona tempo de viagem em horas e distância percorrida em km.

Tempo de viagem (em horas)	1	2	3	4	5	6	7	8
Distância percorrida (em km)				300				

Constatando a dificuldade de alguns alunos para preencher a tabela, BET propôs também os seguintes questionamentos:

1. Qual a distância percorrida em uma hora?
2. Quantas horas ele gastaria para percorrer 600 km?
3. Dobrando a distância a ser percorrida, o que acontece com o tempo necessário para percorrê-la?
4. Se o tempo de viagem fosse triplicado, o que aconteceria com a distância percorrida?
5. Quanto tempo seria necessário para ele percorrer a metade da distância que ele já tinha percorrido em 3 horas? E em 5 horas?

Tanto o procedimento didático encaminhado por PAT quanto o adotado por BET permite o estabelecimento de relações entre as grandezas tempo e distância percorrida e constituem conexões necessárias para a formação do conceito de proporcionalidade entre grandezas.

Sob o nosso ponto de vista não é necessário abrir um tópico especial com a denominação de proporcionalidades para a abordagem desse assunto no processo de escolarização inicial. Pelo contrário, trata-se de buscar uma abordagem que explore as estruturas aditivas e multiplicativas, em sentido amplo e de maneira significativa.

Ainda com este propósito, BET explorou a seguinte situação:

Pretende-se embalar 24 kg de balas em caixas de papelão com quantidades iguais em todas elas. Complete a tabela, colocando as quantidades correspondentes a cada lacuna.

Balas (kg) por caixa	24	12	8	6		4	3		1
Número de caixas	1				5			12	

Solicitou que os alunos observassem com atenção a tabela colocada na lousa e fez os questionamentos semelhantes aos registrados a seguir.

1. Quais são as grandezas envolvidas nessa situação matemática?
2. Quantas caixas são necessárias para embalar todas as balas se cada caixa contiver 4 kg de balas?
3. Se duplicarmos o número de caixas, o que acontece com a quantidade de balas a ser embalada em cada caixa?
4. Se cada caixa tiver 8 kg, quantas serão necessárias para embalar todas as balas?
5. O que acontece com o número de caixas se a quantidade de balas por caixa for reduzida à terça parte?
6. Completem a tabela agora.

Alguns alunos rapidamente perceberam que o produto entre as grandezas **kg de balas por caixa** e **número de caixas** necessárias para embalá-las deveria ser constante e igual a 24.

Outros, com alguma dificuldade, tentavam relacionar o número 24 com as tabuadas de multiplicação por 2, por 3, por 4, etc. Embora o raciocínio fosse parecido, sentia que estes faziam por tentativa e erro e sem muita convicção.

Muito interessante foi a heurística desenvolvida por PED para calcular a quantidade de kg de balas a ser colocada em cada caixa se o número de caixas fosse 5:

Se uso 4 caixas preciso colocar 6 kg de balas em cada caixa. Se uso 6 caixas preciso por 4 kg de balas em cada caixa. Se puser 5 kg por caixa, tendo 5 caixas passa... Então, para 5 caixas preciso colocar mais do que 4 kg e menos do que 5 kg. Certo, professora?

BET acenou afirmativamente e PED continuou:

5 caixas com 4 kg em cada uma dão 20 kg. Tenho que colocar 4 kg em 5 caixas agora.... Já sei: se eu dividir cada kg em 5 partes, são 200 g que vão para cada caixa... Como são 4 kg, tenho que colocar 800 g em cada caixa. Ah, é isso: 4.800 kg por caixa... Não, não pode... o total é 24 kg... É mesmo... são 4 kg e 800 gramas... Como é que escreve isso em kg, professora?

Note-se que PED vale-se da noção de proporcionalidade apoiando-se apenas nos princípios aditivo e multiplicativo, os quais são explorados desde os anos iniciais do processo de escolarização. Observe-se, também, que o problema para

PED é apenas a representação formal da ideia que já é internalizada para ela. Por isso, a perspectiva de Duval (2003) a respeito da necessidade de disponibilizar ao aluno diversas formas de representação se coloca como relevante.

Essas heurísticas nem sempre são valorizadas na escola que, via de regra, exige do aluno e o treina para efetuar, de prontidão, o algoritmo relativo à operação $24 \text{ kg} : 5 = 4,8 \text{ kg}$. Invariavelmente, isso é feito sem compreensão. E se esquece que esse deve ser o ponto de chegada e não o ponto de partida da ação didática.

Ao descobrirem que neste caso o produto entre as grandezas deveria ser constante e igual a 24, os alunos estabeleceram importante conexão entre elas bem como completaram a tabela com facilidade, aprendendo que a variação entre grandezas nem sempre é uma razão ou quociente constante, ainda que as variáveis sejam interdependentes.

EXPLORANDO GRANDEZAS DIRETAMENTE PROPORCIONAIS

Em determinado dia a professora da turma propôs à classe o preenchimento da tabela a seguir, sabendo apenas que 4 pacotes de argamassa são suficientes para o assentamento de 18 m^2 de revestimento.

Argamassa (pacotes)	1	2	3	4	5	6	7
Revestimento (m^2)				18			

PAU completou a tabela com alguma dificuldade para registrar os dados que, no entanto, eram previamente verbalizados com muita confiança.

Argamassa (pacotes)	1	2	3	4	5	6	7
Revestimento (m^2)	4 e meio	9	13 e meio	18	22 e meio	27	31 e meio

Inicialmente, ela considerou que:

Se 4 pacotes de argamassa são necessários para 18 m^2 de revestimento, 2 pacotes são suficientes para 9 m^2 de revestimento.

Registre-se, também, a forma como conclui que cada pacote corresponde a “4 e meio” m^2 :

Ora, se fossem 8 m^2 seriam 4 m^2 por pacote. Como sobra 1 m^2 , vai a metade para cada lado. Isso é muito fácil!

Questionado sobre por que registrava assim (“4 e meio”), respondeu de pronto:

É o modo como eu falo. Mas não sei se é assim que se escreve.

De início, é fundamental considerar a relação entre língua materna e linguagem matemática, em sua função de complementaridade, o que evidencia a preocupação de Duval anteriormente relatada, de que os sujeitos possam ter diversas formas de registro para decidir pelo uso de uma delas, a que lhe aprouver, até se apropriar do modelo matemático adequado. Outras representações da relação matemática em questão poderiam ser: $4\frac{1}{2} m^2$ ou $4,5 m^2$. Qualquer uma delas tem o seu papel no desenvolvimento dos modos de pensar e de registrar dos alunos.

Muito interessante, também, é a heurística que desenvolve para justificar que 7 pacotes de argamassa são suficientes para revestir $31 m^2$ de parede. Ela verbaliza, levantando um dedo para cada quantidade, com certa desenvoltura:

Nove, mais nove, mais nove, mais quatro e meio. São dois, mais dois, mais dois e mais 1. Dá sete.

Ante a solicitação para que escrevesse a solução no caderno, reclama:

Não precisa escrever. Eu sei tudo de cabeça! Mas vamos tentar...

Então, faz o seguinte registro:

$9 + 9 + 9 + 4$ e meio.

4 2 1 igual a 7; mas sobra um pouquinho...; o meio metro.

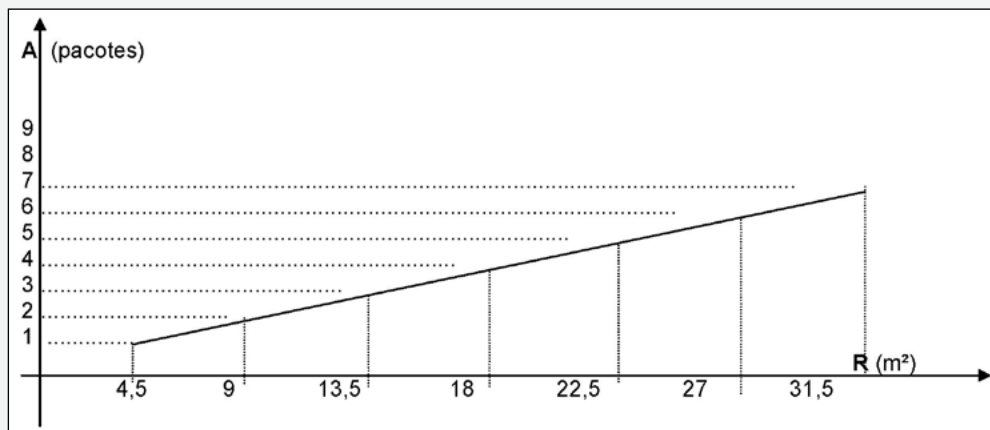
A reação de PAU quanto ao ato de escrever é compreensível posto que sabe que a escola valoriza mais a expressão escrita e não quer expor a sua dificuldade com ela. Mas é papel da escola conduzir os educandos a diversas formas de representação, valorizando inicialmente as que se revelam mais próximas do sujeito, até alcançar a mais usual na cultura escolar. Embora ela acerte a resposta, parece entender que sobra meio m^2 , o que não é verdadeiro. Mas afirma que são 7, com segurança. Ela utiliza o raciocínio aditivo que pode ser melhorado pela ação da professora com a exploração do raciocínio multiplicativo.

A partir dessa relação dialógica é importante levar os alunos a concluírem, pela tabela, que $1 / 4,5 = 2/9 = 3/13,5 = 4/18 = 5/22,5 = 6/27 = 7/31,5$, ou seja, entre grandezas diretamente proporcionais existe uma razão (quociente) constante.

Observe que $1 / 4,5$ equivale a $2/9$ porque multiplicamos o antecedente (numerador) e o conseqüente (denominador) por 2. Esta propriedade se sustenta na equivalência de frações.

De fato, duas grandezas são diretamente proporcionais quando multiplicando (ou dividindo) uma delas por um número, diferente de zero, a outra deve ser multiplicada (ou dividida) pelo mesmo número para mantermos a proporcionalidade direta entre elas.

É importante levar o aluno a constatar, com base na tabela, que $1 \times 9 = 2 \times 4,5$; $2 \times 18 = 4 \times 9$; ou, $5 \times 27 = 6 \times 22,5$, dentre outras relações que podem ser estabelecidas. Na continuidade dos estudos é importante estabelecer ainda, a título de aprofundamento, que o gráfico cartesiano que descreve o comportamento de duas grandezas diretamente proporcionais define um segmento de reta, considerando-se o fracionamento dos pacotes.



EXPLORANDO GRANDEZAS INVERSAMENTE PROPORCIONAIS

Outra situação matemática bastante explorada com a turma consistia no preenchimento da tabela abaixo que relaciona o tempo necessário para um motociclista percorrer uma determinada distância e a velocidade constante a ser empregada.

- Capa
- Créditos
- Apresentação
- Sumário

Velocidade (km/h)	72	54	36	18	12	6
Tempo (h)	1					

A professora fez alguns questionamentos prévios:

Dobrando-se a velocidade, o que deve ocorrer com o tempo? Reduzindo-se a velocidade à quarta parte, o que deve ocorrer com o tempo?

Vários alunos argumentaram que aumentando a velocidade, o tempo gasto diminuiria. Mas não chegaram a estabelecer a relação correta de proporcionalidade. Até que VAL salientou:

Se eu tenho que ir até Tupã de motocicleta e gasto uma hora, para ir em duas eu preciso só da metade da velocidade!

Com a intervenção de VAL a turma conseguiu completar algumas lacunas da tabela.

Velocidade (km/h)	72	54	36	18	12	6
Tempo (h)	1		2	4	6	12

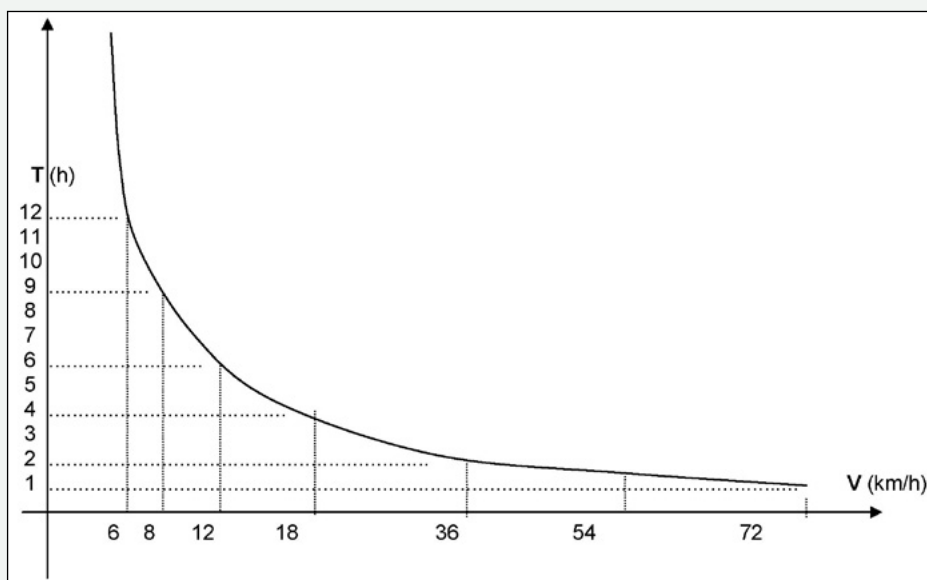
Ainda ficava uma lacuna na tabela. Alguns insistiam que seria uma hora e meia, o que estava errado segundo a professora, explicando que nesse caso seriam 54 km + 27 km, o que resultaria em 81 km. Até que FRA argumentou:

Vai gastar um terço de hora a mais porque $18 + 18 + 18$ é igual a 54. É uma hora e um terço. Como é que escreve isso, professora?

A professora escreveu na lousa $1 \frac{1}{3}$ h, o que também pode ser escrito sob a forma da fração imprópria $\frac{4}{3}h$, e questionou os alunos sobre o significado disso em termos de minutos, concluindo que são 80 minutos ou 1h20min. Note-se que FRA também se vale do raciocínio aditivo para estabelecer a conexão com a noção de fração, estabelecendo a proporcionalidade. De novo, a relevância da posse pelo aluno de diversas formas de representação de um dado fato matemático.

Partindo desses diálogos de sala de aula é possível conduzir os alunos a perceberem que se duas grandezas são inversamente proporcionais, ao multiplicarmos o valor de uma delas por certo número, o valor correspondente da outra

deverá ser dividido pelo mesmo número para manutenção da proporcionalidade. Ou ainda, se duas grandezas são inversamente proporcionais, o produto entre elas é constante. Observe que na tabela anterior $72 \times 1 = 54 \times \frac{4}{3} = 36 \times 2 = 18 \times 4 = 12 \times 6 = 6 \times 12$. No encaminhamento dos anos finais do ensino fundamental será possível estabelecer com os alunos que o gráfico que representa a variação de grandezas inversamente proporcionais define uma parábola.



Um trabalho com essas preocupações nas séries iniciais do ensino fundamental só exige dos educandos noções de raciocínio aditivo, raciocínio multiplicativo e fracionamento do todo, o que eles desenvolvem quase naturalmente, ainda que não saibam escrever plenamente.

Problemas como os apresentados são usuais no cotidiano dos educandos adultos, mas aparecem tardiamente nos programas de ensino básico. Em geral, apenas no segundo segmento do ensino fundamental, sob a alegação de que envolvem estruturas conceituais complexas. Mas, na verdade, na abordagem conceitual que propomos basta ao aluno saber ler e interpretar o problema e saber lidar bem com o conceito de equivalência de frações. O restante é cálculo aritmético.

Em geral, os depoimentos das professoras revelam, também, a dificuldade para lidarem com as noções de frações e de raciocínio proporcional:

Não sabia relacionar o raciocínio multiplicativo com a ideia de proporcionalidade. (HEL, 32 anos, professora do 5º ano)

É muito difícil ensinar algo que não conhecemos profundamente. Mas agora re-conheço que não podemos ensinar apenas as quatro operações fundamentais. É preciso ir além se quisermos verdadeiramente alfabetizar. (VER, 45 anos, professora do 4º ano do ensino fundamental)

Se não souberem lidar minimamente com essas representações os estudantes terão dificuldades inclusive para ler um jornal ou uma revista, repletos delas. A rigor, não estarão alfabetizados. Outras situações matemáticas envolvendo trabalho e tempo gasto para fazê-lo tais como em construções, digitação de textos ou produção industrial permitem a negociação de significados e a produção de sentidos de aprendizagem tal como estabelece a teoria histórico-cultural.

O fato é que sob a alegação de que o aluno não sabe interpretar e por isso não aprende a resolver problemas nega-se um conteúdo que permite estabelecer conexões entre as ideias relativas às frações. E esse estudo se torna hermético, fechado em si mesmo. Em nossa compreensão, o problema não se refere apenas à interpretação da língua materna; na realidade, os alunos também não estabelecem relações entre os conceitos matemáticos envolvidos no problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da noção de proporcionalidade como um processo de gênese dos conceitos em oposição à postura didática de busca de resultados mediante o uso de técnicas operatórias e algoritmos, nem sempre compreendidos, não apenas proferirá o educador de elementos para compreender melhor o processo pelo qual o aluno se apropria desse conteúdo, como também permitirá a ele perceber, progressivamente, a intencionalidade e a dinâmica da produção desse conhecimento. Sob a perspectiva de um tratamento conceitual, coloca-se a necessidade de reflexão sobre as diversas ideias relativas à representação fracionária e de selecionar modelos didáticos apropriados que permitam sentido para a sua abordagem.

No desenvolvimento do projeto constatamos resistência das docentes para buscar alternativas para a prática pedagógica em função de crenças consolidadas ao longo do processo de formação. Tais dificuldades foram atenuadas à medida que começaram a vislumbrar envolvimento das crianças e que elas mesmas eram capazes de lidar bem com as situações propostas.

Outro aspecto interessante diz respeito à perspectiva de reflexão crítica estimulada no desenvolvimento dos projetos possibilitando ao professor ser surpreendido, refletindo sobre fatos e atos, buscando compreender, reformular o problema e por em prática uma experiência pautada pelo processo reflexivo.

Nenhuma aprendizagem é duradoura se não permitir reflexão e busca de compreensão do significado do aprendido. Trata-se de enfatizar as ideias e os significados do que se faz e se preocupar menos com o desenvolvimento da linguagem simbólica. Sem embargo, conquanto a linguagem simbólica seja útil e conduza à economia de pensamento, ela pode ser introduzida gradativamente e à medida que se faça estritamente necessária.

Por outro lado, o excesso de cálculos mecânicos, a ênfase em procedimentos algorítmicos e a linguagem usada para ensinar proporcionalidade são alguns dos fatores que tornam a conexão entre os fatos matemáticos e destes com as demais áreas do conhecimento praticamente inexistentes.

Em nossa percepção, a tarefa dos docentes em relação à linguagem matemática das proporcionalidades deve desdobrar-se em duas direções. Primeiramente, na abordagem cuidadosa dos processos de leitura, de escrita e representação formal, esclarecendo com relação às regras e técnicas operatórias que fazem certas formas de escrita legítimas e outras inadequadas. Noutra direção, conduzir os alunos ao cultivo de ideias matemáticas mediante o desenvolvimento de habilidades de raciocínio que se inicia com o apoio da linguagem oral e vai, progressivamente, incorporando textos e representações mais elaborados. Por extensão, o encaminhamento das operações elementares no contexto de situações matemáticas significativas permite ao aluno estabelecer conexões entre fatos matemáticos e encaminha o processo de desenvolvimento do pensamento autônomo.

Por fim, no trabalho pedagógico que propomos o desenho, ou a representação, é pensamento virtual e adapta-se à natureza do pensamento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. Assim, a representação pictórica deve aparecer de diversas formas, especialmente como desenho para resolver um problema e ilustrar as propostas de solução.

Assumimos, então, que o desenho serve de linguagem tanto para a arte quanto para a ciência. Apostamos que os alunos interessam-se pela expressão através do desenho. Eles desenharam por prazer, por diversão. O desenho é um jogo para eles.

REFERÊNCIAS

BARTH, B.-M. *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, S. D. A. *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREUDENTHAL, H. Major problems of Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), p. 133-160, 1981.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em Matemática. In: REVISTA DE EDUCAÇÃO DA PUC – CAMPINAS. *Educação Matemática: formação de professores*. Campinas/SP, n. 18, p. 107-114, 2005.

NUNES, T. *Educação matemática: números e operações*. São Paulo: Cortez, 2005.

VERGNAUD, G. La théorie de champs conceptuels. *Recherches en Didactiques de Mathématiques*, v. 10, (2.3), p. 133-170, 1990. Pensée Sauvage, Grenoble, França.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

19

REPENSANDO O LUGAR DO CONHECIMENTO E DA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA TENTATIVA DE ROMPER COM A LÓGICA EXPLICADORA

Rodrigo Pelloso Gelamo

José Roberto Sanabria de Aleluia

Pedro Bravo de Souza

Álvaro Matheus Valim Rosa

Douglas de Melo Justino da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O presente artigo tem por finalidade apresentar os resultados finais das atividades teóricas e práticas elaboradas no projeto “Transmissão de conhecimento ou experiência no ensino da Filosofia: limites e possibilidades”, realizadas em parceria com a Cáritas Diocesana de Marília, responsável e mantenedora do espaço “Projeto Barracão”. A parceria estabelecida entre o Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciência – Câmpus de Marília e a instituição Cáritas, que ocorreu no período de 2010 e 2011 tinha por objetivo articular saberes acadêmicos e cotidianos, a fim de satisfazer demandas e necessidades que contemplassem a realidade dos educadores, educandos e estagiários envolvidos no processo. Especificamente, nosso projeto almejava proporcionar experiências filosóficas, sem se amparar nas metodologias ou didáticas que resultassem na tradicional estrutura de transmissão de conteúdos. Para alcançar nossos objetivos, realizamos procedimentos que transitaram pela ambientação territorial, além de oficinas filosóficas e debates teóricos. Isso nos levou a fundamentar nossas vivências fora do espaço acadêmico nas noções de *cuidado de si e do outro*, de Michel Foucault, a *presença e poética da transmissão*, de Fernando Bárcena, e da *lógica explicadora*, de Jacques Rancière.

Palavras-chave: Experiência; Ensino de Filosofia; cuidado de si; produção de presença.

INTRODUÇÃO

O projeto “Transmissão de conhecimento ou experiência no ensino da Filosofia: limites e possibilidades” foi o ponto de partida para um longo percurso teórico-prático desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da Unesp – Câmpus de Marília, que se estendeu de março de 2010 até dezembro de 2011. Fundamentado sobre

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

os três pilares que sustentam a Universidade Brasileira (o ensino, a pesquisa e a extensão), nosso projeto, desde sua idealização, vislumbrava o impacto sócio-político que a experiência filosófica provocaria em um grupo de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.¹

Os pressupostos epistêmicos e metodológicos estabelecidos para justificar nossas práticas de ensino, orquestravam uma arquitetura discursiva flexível, que modulava os fenômenos cotidianos e simultaneamente era modulado por eles, desenvolvendo uma simbiose entre teoria filosófica e realidade prática. A necessidade de trilharmos esse caminho se deu já na elaboração da hipótese de nosso projeto porque, na medida em que defendíamos a possibilidade de os educandos (crianças e adolescentes) pensarem filosoficamente suas atividades sem submetê-los a uma estrutura de ensino que privilegiasse a transmissão de conteúdos filosóficos, novas possibilidades para a experimentação da Filosofia vieram à tona.

Nossa hipótese baseava-se nas observações e reflexões que o contexto histórico contemporâneo fizera emergir aos nossos olhos a respeito do ensino de Filosofia no Brasil. Esse contexto, em sua grande maioria, restringe-se a uma simples *transmissão de conteúdos*, tendo por objetivo fazer com que o aluno acumule o máximo de informações possíveis no pouco tempo que lhe é reservado.² Isso implica que aquilo que consideramos fundamental para a consolidação do processo

1 De acordo com Benelli e Costa-Rosa (2011) a “própria noção de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social” parece ambígua, pois ela direciona as figuras do “menor carente” e do “adolescente delinquente e marginal”, tendo em vista as alterações da legislação relativa à infância no Brasil. Sendo assim, podemos inferir que crianças e adolescentes que se encontram em *situação de vulnerabilidade* são privadas de condições de vida familiar normal e estável; no caso do risco *social* necessariamente, estão expostas à mendicância, à exploração sexual, ao mundo do tráfico de drogas, à violência, devido à situação de pobreza na qual sobrevivem. Contudo, esses fenômenos compreendidos na análise de tal noção, não isentam os efeitos estruturais sócio-históricos do modo de produção do capitalismo monopolista contemporâneo. Isso nos leva a um paradoxo, pois frente a esse possível perigo, a sociedade também se sente ameaçada e em risco diante da criança pobre de hoje, que pode vir a se tornar o criminoso de amanhã. Compreendemos que a ambiguidade oriunda da noção “situação de risco pessoal e social e vulnerabilidade” se apresenta como efeito da chamada sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1996), que, ao implementar vigilância e normalização nos indivíduos, desenvolve dispositivos que materializam noções de prevenção da delinquência, com a finalidade de vigiar aquilo que se apresenta com potencial de ser tornar perigoso para o *status quo*.

2 Conferir Gelamo (2009).

formativo, ou seja, a efetivação de uma *mudança de atitude* do educando face ao mundo e a si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos, seria algo quase impossível de acontecer. Isso porque se ampara, muitas vezes, em um processo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um determinado tema e os conteúdos tidos como necessários por esse mesmo professor para que ele, aluno, desenvolvesse o seu “senso crítico”.

A postura que adotamos face a essa tendência hegemônica é a de resistência.³ Isso implica necessariamente o combate a uma imagem distorcida que comumente foi veiculada por um pensamento *didático filosófico*, frequentemente encontrado nas instituições formais de ensino, e por um modo de filosofar amparado por esse registro vigente no ensino de Filosofia brasileiro. A nosso ver, essa estrutura de ensino transmite ao educando não muito mais do que “fórmulas filosóficas”, constituindo-se em *modelos* a serem aplicados na resolução de qualquer questão, de tal modo que a utilização dessas fórmulas possa solucionar um problema apresentado pela vida cotidiana. Logo, as “fórmulas filosóficas” são apresentadas como modelos a se imitar, ou seja, para pensar filosoficamente, o aluno deve reproduzi-las automaticamente.

Inspirados por essas reflexões, nossas ações se pautaram, não pelo imperativo institucional de cumprimento disciplinar, pelo qual todo ensino formal de Filosofia se orienta, mas recorreremos às estruturas não-formais, na tentativa de romper com os imperativos educacionais de transmissão de conteúdos que são amplamente encontrados nesses espaços e que poderiam ser os responsáveis, segundo nossas hipóteses, pelo empobrecimento do filosofar. Contudo, isso não implica que experiências aqui apresentada, não possam, ou mereçam, ser praticadas no ensino formal.

3 “Para Foucault, a resistência ao poder não pode vir nos perguntar se o poder é bom ou mau, legítimo ou ilegítimo e o interrogamos ao nível de suas condições de existência. O que implica, em primeiro lugar, despojar o poder de suas sobrecargas morais e jurídicas, As formas múltiplas de resistência, por outro lado, podem ser tomadas como ponto de partida para uma análise empírica e histórica das relações de poder” (CASTRO, 2009 p. 267). É desse prisma foucaultiano que falamos. Sendo assim, compreendemos que a noção de resistência alcança sua potência máxima quando voltamos nossa atenção para as lutas e para as estratégias frente ao discurso hegemônico.

Sendo assim, para que pudéssemos, simultaneamente, verificar nossas hipóteses de pesquisa e vivenciar uma outra relação com o ensino da Filosofia que não estivesse centrada na transmissão de informações abstratas sobre ela e que garantisse uma experiência do filosofar, estabelecemos um vínculo com o “Projeto Barracão.

O Barracão é uma organização não-governamental ligada à Cáritas Diocesana de Marília, mantida pelos Irmãos Marianistas. Esse projeto atende uma população em situação de risco social e pobreza no bairro Jardim dos Lírios em Marília-SP, com o objetivo de orientar e apoiar crianças, adolescentes e suas famílias no conhecimento e acesso aos seus direitos e contribuir para a formação de sua cidadania. Tais objetivos materializam-se em atividades formativas complementares àquelas recebidas na escola, almejando reforçar a aprendizagem e ampliar as formas de leitura de mundo. De acordo com a página oficial do Barracão (2012):

O projeto teve sua origem nos anos 80 com a demanda de atender crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua na cidade de Marília. A iniciativa foi da diretoria da Cáritas que percebendo essa realidade, propôs um trabalho para ser realizado na própria rua. A proposta consistia em aproximação, contato e atividades com as crianças e adolescentes em praças públicas. Posteriormente, o projeto foi instalado em uma construção precária que passou a ser denominado de Barracão pelos jovens que ali frequentavam daí o nome do projeto. No ano de 1993 foi inaugurado o prédio atual. Os Religiosos Marianistas estiveram presentes desde o início, apoiando e ajudando a orientar essa proposta. No ano de 2001, assumiram definitivamente o projeto com a demanda de atender crianças e adolescentes em condições de pobreza e exclusão social.⁴

As atividades de formação que o Barracão oferece para a comunidade são divididas em dois subprojetos, a saber: *Programa Amigos do Saber* e *Programa Segundo Tempo*. Esses dois subprojetos são executados em turnos contrários às aulas e são desenvolvidos por educadores que compõem o seu corpo de funcionários.

Analisando cuidadosamente a estrutura institucional do Barracão, procuramos inserir o projeto “Transmissão de conhecimento ou experiência no ensino da Filosofia: limites e possibilidades” de tal modo a desenvolver atividades que proporcionassem ao grupo (criança e adolescente) uma reflexão filosófica sobre

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4 Disponível em <<http://www.projetobarracao.com.br/?page=00002>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

suas atividades cotidianas. Para nós, esse era o caminho que poderíamos trilhar se quiséssemos subverter a lógica da transmissão de conhecimentos e para apresentar o filosofar para aquelas pessoas. Essas atividades encontraram respaldo teórico nas práticas do *cuidado de si*, desenvolvidas por Foucault, nas noções de *presença* e *poética da transmissão* de Fernando Bárcena, assim como nos debates e nas posturas contra a *lógica da explicação*, desenvolvidas a partir da reflexão de Jacques Rancière, em *O mestre ignorante*.

Nesse sentido, buscamos imprimir, através das oficinas, temáticas latentes ao campo de vivência e experiência dos próprios participantes do Barracão e, juntamente com eles, problematizamos as relações que as vivências no projeto poderiam provocar em nosso pensar, para poder tratá-las filosoficamente. Nosso objetivo era partir das *vivências* para produzir *experiências reflexivas* que, mesmo sem a apresentação prévia de teorias filosóficas, pudessem servir de ponto de partida para pensa-las filosoficamente. Essa quase “ausência conceitual” *a priori*, se tornou o campo de intensidades do pensamento, ora forjado no silêncio dos corpos, ora na resistência viva do debate, mas frequentemente na insistência de uma forma de questionamento que não visava a dar respostas que silenciassem o pensamento, mas que pudessem instigá-lo cada vez mais a continuar pensando. Nessa relação, notamos que aparecem reflexões que poderiam ser consideradas, se não *Filosofia strito sensu*, ao menos uma forma de problematização filosófica das relações. A isso demos o nome de *vivências de filosofia* ou *vivências filosóficas*. Vale lembrar que nossa intenção no projeto não era transmitir conceitos ou conteúdos da Filosofia, mas pensar o ensino da Filosofia de outro modo, que, apesar de ainda não saber-mos muito bem qual seria, tínhamos a intuição de que não poderia se realizar por meio da mera transmissão abstrata de conceitos vindos da História da Filosofia.

Frente a isso, nosso objetivo nesse artigo é apresentar o movimento de nosso pensamento e de nossa prática, com pretensões filosóficas, junto com as crianças e os adolescentes do Barracão, nossos companheiros de viagem no filosofar. Nesse sentido, optamos por escrever esse texto de forma ensaística, procurando mesclar relatos de nossa experiência prática com cotejamentos teóricos, na tentativa de dar sustentação àquilo que ia acontecendo em nossas vivências e em nosso exercício filosofante.

Para registrar o movimento do nosso pensamento, escolhemos a estrutura da Sonata, por ser o gênero musical que mais se aproximou daquilo que realizamos

no Barracão. Por isso, vamos seguir a sua regência para tentar *narrar*, conforme nos exige Walter Benjamin em *O Narrador* (1933), nossas reflexões, nossas vivências, enfim, nossa *experiência* de pensamento.

Como afirma Muniz Neto (1997, p. 17), o “conflito é a palavra-chave para entendermos o significado da sonata”. É o primeiro movimento que em sua estrutura clássica apresenta a transição do tema da tônica à dominante, através de um andamento musical lento, conhecido como *adágio*. O nosso *adágio* equivale ao período de “Ambientação no Projeto”, ou seja, ao primeiro contato estabelecido entre os educadores do projeto, seus participantes e nossa equipe.

Na segunda parte da sonata, o *allegro*, a trama se intensifica e o andamento musical acelera. Para Muniz Neto (1997, p. 17), com o *allegro* tem início “aquela parte da sonata que é de máxima importância para o entendimento de suas características básicas de conflito, o *desenvolvimento*. É no *desenvolvimento* que podemos observar com nitidez o caráter dramático do trabalho do compositor”. Baseado na intensidade desse drama, o segundo movimento da nossa sonata filosófica emergiu e se desvelou em um movimento *allegro* nas atividades denominadas “Oficinas Jogar e Pensar”.

Ainda segundo Muniz Neto (1997, p. 17), a “terceira parte, no contexto da sonata, a chamada *reexposição*, conforme o próprio nome diz, coloca novamente a *exposição*, mas com uma alteração, que se dá com a volta do segundo tema da tônica”. Esse terceiro movimento, também se caracteriza pelo andamento extremamente intensificado, conhecido como *Allegro appassionato*. Essa intensidade temporal caracterizou o último estágio do nosso projeto, pois novas possibilidades de pensar filosófico surgiram e confirmaram as potencialidades da nossa hipótese. Esse *allegro appassionato* chamamos de “A Experiência do Filosofar”.

ADÁGIO

No ano de 2010 estabelecemos o primeiro contato com o Barracão, almejando uma lenta *ambientação*. Procuramos constituir laços e estipular relações diretas com as crianças, jovens e educadores do projeto de forma discreta, procurando ser consistentes, pois sabíamos que era necessário sermos notados pelos seus participantes, mas sem lhes impor condições de nosso lugar e de nossa função. Em momento algum fomos apresentados ou nos apresentamos como pessoas que estavam lá para ensinar a Filosofia. Simplesmente colocamo-nos em uma situação

espaço-temporal de nos “infiltrarmos” nas relações cotidianas que as crianças e adolescentes do Barracão desenvolviam para participar com eles das atividades que lá aconteciam. Não queríamos que nossa relação com eles já se iniciasse com um imperativo que direcionasse nossas relações: os *professores* de Filosofia que vêm *ensinar* a Filosofia! Nosso primeiro objetivo era apenas *estarmos presentes*. Para isso, era necessário *nos fazermos presentes* sem impormos as condições de nossa presença; era necessário que fôssemos aceitos como parte daquele grupo e não como estrangeiros que vêm de fora dele para realizar alguma atividade imposta a eles, como normalmente ocorre nessas situações. Assim, para pensarmos essa relação, procuramos entender melhor a condição que aqui estamos denominando *presença* e iniciamos um intenso diálogo com o filósofo da educação Fernando Bárcena, especialmente através da sua obra *Pedagogía de la presencia*.

Inspirado nas conferências *Introducción al presente en la ciudad*, ministrada por Ortega y Gasset, em Buenos Aires no ano de 1928, Bárcena desenvolve uma refinada reflexão sobre o *presente* e amplia de forma singular sua exposição para a Filosofia da Educação. Para o autor (2010, p. 1):

Ortega queria fazer uma reflexão sobre o presente, e ao introduzir o seu público a ele com suas reflexões se obriga a colocar a ênfase em seu dramatismo constitutivo, pois em todo presente convivem três modalidades de tempo diferentes, algo assim como três “presenças do presente”: o hoje dos jovens, o hoje dos homens e mulheres maduras e o hoje do velhos. Três dimensões da vida convivendo, em conflito, diferença e hostilidade inevitável, em cada presente, de modo que todo presente seja sempre descontínuo, e signifique coisas distintas para o jovem de vinte anos, para o homem de quarenta e para o velho de oitenta. Assim que nos fazemos presente no presente de modo diferente, em função da geração da qual cada um faz parte (tradução nossa).⁵

5 “Ortega quería hacer una meditación sobre el presente, y al introducir a su auditorio en él con sus reflexiones se obliga a poner el acento en su dramatismo constitutivo, pues en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres “presencias del presente”: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven, en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable, en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo, y significa cosas distintas para el joven de veinte años, para el hombre de cuarenta y para el viejo de ochenta. Así que nos hacemos presentes en el presente de modo diferente, en función de la generación de la cual cada uno forma parte”.

Para Bárcena (2010, p. 3), esta “relação entre gerações – onde tem lugar o jogo das transmissões, dos desencontros, das assimetrias, das descontinuidades, e das alteridades – é um encontro entre duas modalidades de experiência de tempo: um tempo adulto e um tempo jovem ou tempo-menino”⁶ (tradução nossa).

Dessa maneira, procuramos, durante todo um ano, tão-somente acompanhar as atividades do *Barracão*, questionando-as e refletindo sobre elas com os educandos e participantes. Procurávamos encontrar uma maneira de *estarmos presentes* para melhor entendermos as relações de aprendizagem que ali ocorriam, preparando-nos e gestando nossa proposta de um “ensino da Filosofia”.

Assim, compreender o conceito de *presença* e a relação que chamamos aqui de *estar presente* não implicou apenas dialogar com Bárcena, pois, como podemos observar no fragmento acima, *a presença do presente* infere necessariamente, três percepções distintas. A partir dessa leitura, deduzimos que seríamos percebidos de formas diferentes, singulares, pelas crianças, jovens e adultos (educadores). Por isso, para descobrirmos o que nós eramos, e como estávamos sendo percebidos, foi preciso estarmos lá, experimentarmos as relações e sermos experimentados por elas. Foi preciso fazermos um *exercício de presença*.

A partir de Bárcena e Ortega y Gasset, para além das três *percepções* da presença é possível pensar em pelo menos duas *formas* de presença. Uma que se impõe é o professor que chega na sala de aula e ministra suas aulas desde aquilo que planejou ensinar aos seus alunos, que podemos chamar aqui de *presença exterior*, uma vez que a relação que estabelece com o grupo não implica necessariamente uma relação *imane*nte a ele. A outra forma de presença pode ser compreendida como *presença interior*, pois a relação que se procura estabelecer é a de infiltração, ou seja, de se tornar *imane*nte ao grupo, estabelecendo uma relação de pertencimento. A contemplação dessas duas temporalidades evidenciou as possibilidades e impossibilidades de atuação nas singularidades da educação formal e não-formal.

Diante disso, durante o período de gestação, que perpassou o ano 2010, nossa sonata começou a tocar. O tema dissonante se expandia na diversidade das

6 “Relación entre generaciones – donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades – es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño.”

presenças, não apenas de nossa geração em relação à dos educadores e à dos participantes, mas a de como cada um se fazia presente naquele projeto. Individualmente procuramos encontrar elementos que potencializassem nossa presença e ampliassem essa nossa tentativa de fazer uma análise de nossa relação com o e no Barracão; uma análise que nos dava condições de nos fazermos mais presentes e de evidenciarmos nossa presença naquele espaço e com aquelas pessoas. Tínhamos conseguido responder a uma questão essencial às nossas preocupações. Tínhamos conseguido nos fazermos presentes sem dizermos o que estávamos fazendo ali, transformado a problemática presença externa em presença interna. Éramos reconhecidos por nós mesmos e não como os professores de Filosofia ou como educadores.

Porém, havia uma questão que ainda não tínhamos conseguido responder e que começou a incomodar a todos nós enquanto equipe que pretendia ensinar a Filosofia. Precisávamos dar o passo seguinte em direção a nosso objetivo de ensinar a Filosofia. A questão que nos movia já não era a necessidade de dizer a Filosofia, de ensinar a Filosofia, mas: como “apresentar” a Filosofia para os participantes do Barracão de tal forma a fazê-la presente, como nós nos fizemos presentes? Será que sem a transmissão de conteúdos filosóficos, presença externa, e sem uma postura regulamentada pela formalidade institucional, isso seria possível? Será que a educação formal e sua estrutura seja a única forma de tornarmos público a experiência filosófica?

Assim, encerramos a lentidão de nosso adágio com a apresentação de um problema que se intensificava e procuramos avançar em nossa relação. Encaminhamo-nos para o *allegro*, esperando que a trama das relações se apresentassem para que pudéssemos introduzir a Filosofia na vida daquelas pessoas.

ALLEGRO

Finalizado todo o processo de ambientação decidimos propor uma atividade que pudesse introduzir o filosofar nas relações que estabelecíamos com eles. Desse modo, pensamos em desenvolver uma atividade que valorizasse uma problematização filosófica que nos era cara: o *cuidado de si* e o *cuidado do outro*, pensada a partir dos conceitos de Michel Foucault. Essa decisão surgiu das reflexões teóricas que ocorriam nas reuniões semanais do *Grupo de Estudos e Pesquisa*

em *Ensino da Filosofia*, que sustentavam e embasavam conceitualmente nossas ações. Regularmente debatíamos o conceito de *presença*, do livro *Pedagogia de la Presencia*, de Fernando Bárcena, e a noção de *cuidado de si*, de Michel Foucault, no conjunto de textos de *Las Tecnologías Del Yo* e no curso *A Hermenêutica do Sujeito*. Nesse sentido, nada mais importante do que trabalhar essas noções nas relações que estabelecíamos com as pessoas do Barracão.

Antes de evidenciarmos os procedimentos que constituíram nossa práxis, é de extrema relevância apresentar nossa compreensão das noções de *cuidado de si*. É óbvio que essa separação é exclusivamente expositiva, pois não fizemos essa distinção dualista entre teoria e prática no dia-a-dia do projeto. Como dissemos anteriormente, essa noção foi-nos apresentada a partir das leituras das obras de Foucault. Para ele (1990, p. 54), “na cultura greco-romana o conhecimento de si apresentava-se como a consequência do cuidado de si” (tradução nossa).⁷ Como podemos observar, Foucault identifica nos gregos uma inseparabilidade entre uma concepção epistemológica e uma vida ética, não separa o conhecimento da vida. Ao fazer uma releitura de alguns diálogos platônicos, especificamente, o diálogo Alcebíades I, o autor percebe que, para a cultura greco-romana, o *cuidado de si* (*epiméleia heautoû*) está intimamente ligado ao *conhecimento de si* (*gnôthi seautón*). Segundo Foucault, essas duas noções não estão em oposição no pensamento de Sócrates, mas complementam-se. O desenhar do *conhecer-se* no pensamento de Sócrates só se configura com a existência de um *cuidado de si*, que tem como uma de suas dimensões o *conhecimento de si*. A partir desse tensionamento, Foucault nos apresenta outra forma de nos relacionarmos com nós mesmos que, apesar de já estar presente em Sócrates, foi desinflacionada pela história do pensamento ocidental.

Ao examinarmos essa relação apresentada por Foucault, notamos que o *cuidado de si* – apresenta-se como substrato ético de uma estrutura epistemológica – *conhecimento de si*. Logo, o sujeito que desenvolve o *cuidado de si* transita necessariamente para seu próprio conhecer-se e, sendo assim, encontrará tecnologias, nas quais toda sua plenitude possa ser contemplada.

O *cuidado de si* também passa pelo *cuidado do outro*, pois o outro faz com que nos repensemos, nos modifiquemos, nos examinemos, visto que o outro dialoga

⁷ “En la cultura grecorromana el conocimiento de sí se presentaba como la consecuencia de la preocupación por sí.”

conosco, o outro traz consigo aspectos que nos fazem reconstruir a nós mesmos e a nossa vida.⁸ Sócrates é um ilustre exemplo para demonstrar tal princípio do *cuidado do outro*. N’A *Apologia de Sócrates* vê-se a preocupação que o filósofo tem para com os outros atenienses, procurando sempre examiná-los para que pudessem ocupar consigo mesmo.

Provocados pelo pensamento de Foucault optamos por dar andamento do projeto nesse registro. Passaríamos para o segundo movimento da sonata, transitando de um longo período de adágio (nossa ambientação), para um *allegro*: uma ação que pretendia produzir, pela *presença interna*, uma relação entre os participantes do projeto e a Filosofia. Associamos as reflexões de Foucault com nossa proposta de pensar o “ensino” da Filosofia como um problema propriamente filosófico, e não apenas uma problematização abordada pedagogicamente. Sendo assim, no primeiro semestre do ano de 2011 iniciamos uma atividade que chamamos de “Oficina Jogar e Pensar”. Essa atividade tinha a intenção de problematizar a relação que os participantes tinham consigo mesmos e com os outros, ou seja, almejamos materializar as noções de *cuidado de si* e do *outro* de Foucault e o conceito de *presença*, de Bárcena, sem recorrermos a métodos que reportassem à transmissão de conhecimentos. Assim, a opção por fazer uma atividade levou em conta não fazer referência alguma ao termo *Filosofia*, e nem mesmo buscar trabalhar a *História da Filosofia* com seus principais autores e temas. A ideia era vivenciar uma relação em que a Filosofia estivesse presente.

Iniciamos, assim, as ações que constituiriam os três passos para a materialização da “Oficina Jogar e pensar”. Nosso objetivo era trabalhar a relação de parceria e o diálogo entre eles para que fosse possível uma reflexão conjunta em que os participantes fossem despertados para a necessidade do *cuidado de si* na sua relação com o *outro*.

A “Oficina Jogar e pensar” contemplou as seguintes etapas:

- a) após um breve diálogo formamos duplas para iniciar as atividades;
- b) no segundo momento, os educandos recortaram gravuras, desenharam e escreveram algo que estivesse relacionado a eles, dentro e próximo de seus respectivos contornos;

8 Um excelente exemplo na literatura de como o outro nos afeta é o livro *Um, nenhum e cem mil* de Luigi Pirandello (1867-1936).

- c) por fim, os próprios educandos comentaram a representação feita pelo outro de si mesmo no papel e, conjuntamente, refletimos sobre a atividade realizada.

Ao encerrarmos a primeira etapa da atividade, solicitamos que eles comentassem suas imagens no papel, tendo em vista as semelhanças e as diferenças que cada sujeito teria em relação ao grupo. Através dessa oficina foi possível verificar aspectos que delineavam e possibilitavam uma inflexão sobre si mesmo, de tal modo que a representação do outro era problematizada. Percebemos que, apesar da diversidade cultural do grupo, um discurso se estabelecera de maneira uníssona. A grande maioria associou sua identidade a signos e símbolos disseminados pela sociedade do consumo, ou seja, imagens ligadas ao futebol, a aparelhos eletrônicos (celulares, notebooks, TVs), e ao mundo das celebridades.

A partir desses questionamentos começamos a identificar elementos que destoavam do grupo. Sujeitos que, apesar da repressão social e institucional, imprimiram sua personalidade e sua realidade naquele espaço coletivo. Notamos que alguns educandos desenharam e colaram armas e drogas ilícitas (especificamente, o desenho da folha da maconha era elemento básico naquele grupo dissonante). Ao questioná-los sobre aquela escrita, um estranho silêncio surgiu e tomou conta de todo o processo. Para nós, um problema então surgiu: como tratar dessa questão sem, por um lado, nos resignarmos àquilo que a instituição e a sociedade esperavam de nós, reprimindo aquilo que havia aparecido nos discursos dos participantes e, por outro, ignorar esses discursos vindos dos alunos? Estávamos em uma relação ambivalente: como tratar esse problema sem polarizar a discussão?

Frente aos novos desafios mergulhamos no universo criado pelo filósofo francês Jacques Rancière. O autor apresenta em seu livro *O mestre ignorante* (2002), os problemas que advêm de um ensino que visa à transmissão de conteúdos e é amparado pela lógica explicadora. No primeiro capítulo do livro, Rancière narra a história do professor Joseph Jacotot que, exilado nos Países Baixos durante o século XIX, teria que ensinar francês para estudantes que somente falavam holandês, língua que Jacotot não conhecia. Não havia, portanto, uma língua em comum para ambos. No entanto, descobrindo uma versão de Telêmaco bilíngue, Jacotot, por meio de um intérprete, solicitou aos estudantes para que lessem a obra e que aprendessem apoiados pela tradução, o texto francês. Em seguida, mandou-lhes repetir sem parar o que haviam aprendido. Depois pediu para que

escrevessem em francês tudo que pensavam do haviam lido. Jacotot teve uma surpresa imensa com o resultado. Sem explicar-lhes a estrutura da língua francesa os estudantes apreenderam as formalidades das línguas.

Degustando as palavras de Rancière, muitas questões começaram a afetar diretamente o grupo, principalmente as que tocavam a linguagem. Qual língua era preciso falar para alcançar aquelas crianças e adolescentes? Será que *existia algo* que correspondesse à versão bilíngue do Telêmaco? Como romper com a lógica da transmissão e não cair em um processo formal de ensino?

Tendo como referência as reflexões de Rancière, iniciou-se um ciclo de críticas sobre as práticas desenvolvidas na “Oficina Jogar e pensar”. Questionamo-nos sobre nosso papel enquanto educadores: será que exercemos um saber-poder inconscientemente? Até que ponto as práticas exercidas nas oficinas não foram imposições que aquelas crianças e adolescentes sofreram? Será que a proposta desencadeou uma aprendizagem mútua a partir das experiências e das narrativas expostas nas oficinas, ou foram apenas simulacros?

Percebemos que a forma como se trata o conhecimento na relação de ensino/aprendizagem, a partir de uma lógica explicadora, coloca o professor – aquele que sabe e detém o conhecimento – em uma relação de superioridade ao aluno, que não sabe e necessita da “sabedoria” do professor para sair do estado de ignorância. No limite, desconsidera as experiências e o conhecimento pessoal do educando, necessitando de novas estratégias de abordagem.

A partir do trabalho prático, outras questões foram levantadas. Notamos uma falta de sentido, para alguns, naquilo que eles estavam realizando. A partir de Gumbrecht (2010) denominamos esse fenômeno como *produção de ausência*, ou seja, o indivíduo não vê o sentido em desempenhar qualquer atividade que não tenha uma razão própria de ser feita, o que o leva a se ausentar na reflexão sobre a proposta.

Frente a essas novas evidências, questionamo-nos sobre a “Oficina Jogar e pensar”. Será que os sujeitos somente executaram aquela atividade porque havíamos “ordenado”? Para sanar essa dúvida, uma grande reunião com as crianças e adolescentes revelou o inevitável. Muitos sujeitos daquele grupo só executaram aquela atividade porque estagiários da Unesp haviam pedido e, para a grande maioria, o significado da oficina era mecânico. Só havia existido um significado no final da atividade, quando os elementos gráficos foram debatidos coletivamente.

O padrão discursivo desvelava o processo de institucionalização daquelas crianças e adolescentes. Quando questionamos o “porquê” eles haviam executado aquelas atividades durante todo um semestre sem ao menos questionarem a finalidade daquilo tudo, a resposta surgiu com a mesma agressividade dos nossos atos. “Porque vocês mandaram”. Voltávamos à estaca zero, porque não havíamos percebido dois elementos básicos: em primeiro lugar, aqueles indivíduos haviam crescido em instituições educacionais e projetos sociais baseados, em sua grande maioria, sobre poder-saber coercitivo; em segundo lugar, nós éramos institucionalizados por um saber-poder acadêmico, por mais que desejássemos *transvalorar os valores* a partir de outra conceitografia, que propõe a experiência e a Filosofia viva.

Diante desses dados, inferimos que a atividade do *cuidado de si* não havia sido atraente, e pior, não havíamos atingido nosso objetivo com ela, que era levar cada um a cuidar de si mesmo. Essa constatação foi decepcionante e reveladora para o grupo. Além disso, regredimos no processo que tínhamos estabelecido até aquele momento com o grupo: saímos da presença interna e impusemos uma presença externa. Notamos que precisávamos cuidar muito mais desses momentos para não reproduzir o lugar comum por meio do qual estamos sendo formados na academia: somos formados para sermos professores destinados a *ensinar* algo. Sempre se espera de nós que ensinemos algo: um conteúdo pré-determinado a ser transmitido para as crianças/ adolescentes. Esse *dever* de ter algo a ensinar, e não dar algo a pensar para cada um pense por conta própria, foi uma das causas que nos levaram ao regresso à institucionalização do saber e da posição de professores. Esse diagnóstico, que indicou a limitação das nossas práticas com a educação não-formal, possibilita também uma extensão reflexiva para práticas pedagógicas e filosófica da educação formal, não seria um extremo disparate perguntarmos-nos até que ponto os professores de filosofia foram institucionalizados na faculdade e elevaram seu nível de no ensino público?

Retornando a nossa problemática, inferimos que apesar do “Projeto Barracão” ser um espaço que propõe atividades informais, a lógica que coordenava todas as ações estava submissa às disciplinas da institucionalização formal. Notamos esse ardiloso problema apenas no final do primeiro semestre de 2011, após o último debate coletivo sobre a “Oficina Jogar e pensar”. Nele observamos nas falas dos educandos, que a maioria das atividades foi executada de forma automática, apenas porque um estagiário havia solicitado. Por maior que fosse a nossa vontade a força da instituição superou a nossa tentativa de presença. Uma inevitável ques-

tão passou a povoar nosso pensamento: seria mesmo possível ensinar a Filosofia sem o recurso à transmissão de conhecimentos, apenas com a presença filosófica?

ALLEGRO APPASSIONATO

No segundo semestre de 2011 o último movimento da sonata começou a soar. A estrutura melódica repensava a aplicabilidade da hipótese, pois o processo de reestruturação das ações implicava resolver os problemas que emergiram no final primeiro semestre de 2011. Alguns deles se tornaram evidentes nesse momento, e podem ser enunciados em três camadas distintas, mas não hierárquicas, a saber: estrutural, coletiva e institucional.

As dificuldades de ordem estrutural dizem respeito à conjuntura discursiva em que o projeto foi inserido. Como os pressupostos teóricos e práticos do projeto “Transmissão de conhecimento ou experiência no ensino da Filosofia: limites e possibilidades” já indicam no título duas realidades conflituosas (a primeira hegemônica vigente – transmissão de conhecimento – com fundamentos na continuidade e na conservação; a segunda, microfísica – experiência – com pressupostos à resistência e descontinuidade), o embate foi inevitável.

O embate teve início no questionamento sobre a fase em que o projeto estava, ou seja, perguntamo-nos se realmente havíamos superado os processos de ambientação com os participantes do projeto Barracão. Esse primeiro questionamento levou o grupo a identificar elementos teóricos e pragmáticos para superar essa primeira barreira. A resposta que demos foi negativa. Analisando cuidadosamente esse fenômeno, percebemos que estruturalmente o projeto pressupunha uma construção nas relações e nas atitudes face ao filosofar. Para isso, era necessário certa constância dos participantes que frequentavam o Barracão e do grupo de estagiários da Unesp/Marília. Contudo, o que ficou evidente em nossa análise foi uma considerável rotatividade em ambos os grupos: os frequentadores do projeto Barracão, que constantemente migravam de projetos sociais e muitos estagiários que ministravam as oficinas não haviam participado do processo de ambientação⁹ desenvolvido na primeira fase do projeto, Por isso, muitas

9 Vale ressaltar que a grande maioria dos bolsistas que participaram do período de ambientação ou haviam concluído a graduação ou migrado para iniciação científica. Esse movimento provocou uma rotatividade na estrutura do projeto, pois sua singularidade se deparou com os desejos e de cada subjetividade envolvida no processo e com o ritmos efêmero da vida acadêmica.

vezes a presença interna nas atividades não era alcançada. Essa demarcação inicial levou-nos à constatação da necessária manutenção de sujeitos (estagiários e usuários), para que pudesse se produzir uma continuidade da experiência de pensamento e para que essa experiência pudesse se tornar filosófica. Infelizmente não encontramos um meio para resolver esse problema. O que vivenciamos e inferimos a partir dessa experiência foi que a continuidade por si só não possibilita a experiência filosófica.

A rotatividade dos usuários associada com o panoptismo¹⁰ dos educadores do projeto aumentaram nossas dificuldades no início do segundo semestre. Investigamos quais eram os desejos das crianças e adolescentes para o segundo semestre e notamos que era necessário separá-los para o desenvolvimento de atividades que atendessem as demandas específicas. Mas, ainda assim, os resultados não foram satisfatórios, pois desejamos a participação autônoma daqueles sujeitos, ainda que eles não compreendessem e não se dispusessem a tomar essa posição. Estavam tão mergulhados no processo institucional do automatismo que era impraticável o cooperativismo, ou uma gestão que fosse oriunda daquele grupo.

Foi nesse período que uma convergência ocorreu a partir de uma criação coletiva e horizontal, configuramos um cronograma para o segundo semestre basea-

10 De acordo com Foucault (1996, p. 167), o “Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder. Uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o escolar à aplicação, o doente à observância das receitas. Bentham se maravilha de que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas. O peso das velhas ‘casas de segurança’, com sua arquitetura de fortaleza, é substituído pela geometria simples e econômica de uma ‘casa de certeza’. A eficácia do poder, sua força limitadora, passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação. Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição”. Diante das observações foucaultianas sobre o processo punitivo pedagógico, compreendemos que a vigilância exercida pelos educadores do projeto Barracão, se dá, devido a estrutura disciplinar requerida pelas políticas públicas para menores em situação de risco e vulnerabilidade. Logo, a vigilância constante sobre as crianças e adolescentes, tem por finalidade a socialização dos corpos e a prevenção da agressividade em potência.

dos nos interesses de cada grupo. Decodificamos paulatinamente cada jogo de interesse e estruturamos em ações práticas, que nunca ocuparam a centralidade em nossas atividades, mas foram utilizadas como contra-dispositivos para alcançarmos as experiências e as vivências filosóficas.

Diante disso, elaboramos atividades baseadas na *“poética da transmissão”* e *“estética da existência”*, tendo como pano de fundo, o conceito de *“cuidado de si”*. A partir dessa relação que Foucault nos leva a estabelecer com o cuidado e com a necessidade de se criar um *estilo de vida*, direcionamos nossas ações focando a *poética da transmissão*,¹¹ a fim de proporcionar aos educando uma experiência de si que os levasse a pensar a sua própria vida como uma obra de arte, ou seja, para utilizar uma terminologia foucaultiana, *estética da existência*.¹²

Durante todo o segundo semestre de 2011, realizamos atividades que privilegiavam algo que produzisse algum efeito na relação deles com as suas próprias vidas. Assim, procuramos exibir videoclipes, trechos de documentários, pinturas e músicas. O sentido disso tudo era produzir uma relação de troca: eles nos ofereciam alguma música ou vídeo retirado da internet e nós fazíamos o mesmo. Nessas trocas de materiais, partilhávamos também nossas vivências com eles.

11 *En eso creo que consiste una poética de la transmisión. Hay cosas que sólo podemos transmitir “mostrándolas”, en vez de “diciéndolas”. Se trata de presentarlas, volverlas visibles de otro modo, hacerlas presentes. Mostrar a través del arte (de la literatura y otras formas), mostrar como lo haría un artista que crea una obra y provoca un encuentro con el espectador, con el lector, con un auditorio. Toda obra de arte crea una relación, un encuentro. Todo lo que tiene que ver con las artes (cine, teatro, música, pintura, literatura...) está en relación con una experiencia de la alteridad, que en educación es muy difícil de sostener, porque la pedagogía necesita traducir lo extraño, volverlo claro, digestivo, explicado y legible. Además, la pedagogía parece no tener paciencia. Todo tiene que ser puesto en acción-en un programa o en un plan-, todo tiene que ser dicho, y sin embargo no todo puede ser dicho ni debe ser dicho. Porque si es así, si estuviésemos obligados a decirlo todo, a dejar todo explicado, no habría tiempo material para pensar las cosas. No podríamos pararnos a pensar en lo que hacemos. Ni sabríamos mirar, ni saber qué vemos cuando miramos (BARCENA, 2010, p. 15).*

12 A apresentação da *existência como uma obra de arte* supõe a afirmação da *estética como uma forma de vida*, ou seja, os valores estéticos passam a constituir-se como a forma, a configuração e a transformação possível da vida. O que está em jogo na perspectivação da existência como uma obra de arte não é a procura nostálgica da autenticidade do ser do humano – o ser próprio do humano –, nem o encontro com a verdade de si mesmo como uma pura entidade, mas a realização de um trabalho sobre si mesmo que leva o sujeito a inventar-se (VILELA, apud GELAMO, 2007, p. 414).

Com isso, recriamos uma ambientação constante e reflexiva, permitindo aos participantes (crianças, adolescentes, educadores e nós mesmos) um espaço para falar sobre o que cada um pensava a respeito das obras.

Encontramos aquilo que nos faltava: a *coisa em comum*, o Telêmaco de Jacotot. Isso permitiu que houvesse algo que pudesse afetar a todos aqueles que estavam em contato com o objeto de tal modo que seu pensamento fosse despertado para dar atenção, de tal forma que seu pensamento estivesse afetado por aquele objeto em comum. Assim, nossas conversas começaram sempre a partir dos problemas que eram formulados e enunciados do contato de todos com algo que estava presente e ao alcance de todos. Isso nos levou a ter uma experiência de pensamento que pode ser entendida como uma *experienciação do filosofar*. Com isso, vários problemas foram abordados de uma maneira filosófica, entre eles: a existência ou não de Deus, sua onipresença e onipotência; o que seria a morte e porque às vezes a tememos; como a violência interfere na comunidade; qual o sentido do crime; qual é (se houver) a diferença entre gênero masculino e o feminino e questões sobre a sexualidade etc.

Durante as discussões nossa postura foi guiada pela figura de Sócrates. Tentávamos, como o Filósofo, ser o mais atentos possível ao outro e aos problemas que os afetam, sugerindo caminhos e indagando seus pressupostos. Nesse sentido, houve o emprego de linguagens que se aproximavam mais do contexto deles. Com essa atividade, percebemos que as experiências anteriores revelaram a ineficácia, do ponto de vista do *dar a pensar*, da expressão por vias escritas. A cultura oral fazia parte das relações sociais das quais aqueles indivíduos faziam parte e exigia-se essa linguagem numa intervenção social da natureza do projeto.

A intervenção social realizada, nesse sentido, proporcionou um diálogo da academia com a realidade em que se insere. Tomar contato não apenas com o conhecimento na dimensão teórica, mas também na forma empírica, contribui com o processo de formação intelectual do indivíduo. Buscar compreender com quem se dialoga, isto é, relativizar seu ponto de vista na experiência, funciona como uma abertura de possibilidades de reflexão.¹³

13 A esse caso nota-se a experiência relatada pelo coordenador do projeto sobre um grupo de empresários do município que, ao visitar o espaço e observar a ausência das crianças de usarem chinelos, na semana seguinte trouxeram um par para cada um com o argumento de que eles agora poderiam ter uma maior dignidade, onde, na verdade, a questão de não se usar

A essa altura do trabalho e da escrita desse texto retornamos à questão inicial do projeto: será que é possível ensinar a Filosofia sem que haja a transmissão de conhecimentos e explicações? A resposta mais prudente seria o talvez. Podemos dizer com segurança apenas que tentamos a todo o tempo ensaiar-mo-nos na tentativa de isso se realizar, mas não sabemos ao certo se a realizamos. Uma coisa, porém, é certa: fomos movidos o tempo todo a filosofar com os participantes do Barracão. Não sabemos se ensinamos algo a eles ou não, mas com certeza aprendemos a filosofar com os problemas que as relações com eles nos trouxeram.

Talvez não tenhamos ensinado nada a ninguém, mas aprendemos. Aprendemos que para filosofar e pensar filosoficamente é necessário mais que ter contato com a História da Filosofia; é necessário que o nosso pensamento seja tomado por problemas que nos obriguem a pensar (DELEUZE, 1987); é necessário pensarmos filosoficamente, com amparo da tradição filosófica, nossos problemas; mas, sobretudo, é preciso cuidar de nossos pensamentos e de nossas relações para que não as institucionalizarmos e que é preciso cuidar do pensamento do outro para que seu pensamento se torne filosófico.

Podemos dizer, amparados por Foucault, que cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez esse seja o lugar onde precisamos nos colocar para entender como ensinar a Filosofia de uma maneira a não institucionalizar o pensamento: um lugar onde o cuidado de si e dos outros, e o cuidado com nossos pensamentos e com os dos outros, prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, um lugar onde os conhecimentos sejam experienciados em razão da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e dos outros. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte.

chinelo entre eles não era pela falta de ter-lhes, mas um motivo de outra natureza que os empresários não souberam identificar. E o outro caso foi o choque sofrido quando um vídeo analisado procurava demonstrar a realidade do sub-mundo das drogas em uma comunidade carente e um adolescente citou um caso de tamanha grandeza e semelhança experienciado por ele e sua família. Em ambos os casos notou-se um completa falta de alteridade na relação, isto é, saber quem é o outro.

REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, F. *Pedagogía de La Presencia*. Voces para uma educação en la filiación del tiempo, Universidad Complutense de Madrid, p. 1-19, 2010.
- BENELLI, S. J; COSTA-ROSA, A. Para uma crítica da razão socioeducativa em entidades assistenciais. *Estud. psicol.* (Campinas), v. 28, n. 4, p. 539-563, 2011.
- BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 200.
- FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUMBRECHT, H. *Produção de presença*. Tradução Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- GELAMO, R. P. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- HADOT, P. *O que é a Filosofia antiga?* São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- KOHAN, W. O. Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educ. e Filos.*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 115-139, jul./dez. 2008.
- _____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: *Lugares da infância: Filosofia*. DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 5 mar. 2012.
- LUGER, M. C. B. “Cuidado de si” e “Cultura de si”: discutindo a abordagem de Michel Foucault. 2011. TCC. Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1986/1/2011_MariaCandidaBackesLuger.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2012.
- MUNIZ NETO, J. V. *Beethoven e o sentido da transformação: análise dos últimos quartetos e da grande fuga op. 133*. São Paulo: Annablume, 1997.
- RANCIÈRE, J. Uma Aventura Intelectual, In: *O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SALLES, C. G. N. L. de. Filosofia e infância: um encontro possível? Rio de Janeiro. *Childhood & Philosophy*, v. 5, n. 9, jan./jun. 2009.
- VILELA, M. E. M. *Silêncios tangíveis*. Porto: s.n., 2007.

20

FORMAÇÃO OMNILATERAL: TRABALHO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DA TEORIA MARCUSEANA¹

Vandei Pinto da Silva

Silmara Cristiane Pinto

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Neste texto, decorrente do projeto do Núcleo de Ensino “Formação *omnilateral* e a proposta curricular de filosofia da SEE/SP”, serão abordadas, especialmente, reflexões baseadas em Marcuse. A partir dos estudos teóricos, nos aprofundaremos em algumas das contribuições da teoria crítica marcuseana ao debate filosófico, bem como na exposição dos conceitos de subjetividade, formação, trabalho e educação sob as estruturas de poder da sociedade capitalista. Os critérios de análise emergem desses próprios conceitos e estão centrados nas possibilidades de formação *omnilateral* numa sociedade marcada pela unidimensionalidade. Nesta sociedade, verifica-se que a educação tende a se submeter à ideologia do sistema de produção capitalista, contribuindo para a formação de trabalhadores *adaptados*. A formação para a autonomia se coloca como possibilidade ao resgate da revalorização do homem e supõe a transformação das condições alienadas de trabalho e educação. Por fim, avaliamos que questões atinentes às formas de organização do trabalho e suas relações com a educação permanecem atuais na sociedade contemporânea. Neste contexto, indagamos quanto ao papel emancipador do ensino de filosofia no ensino médio, nos marcos da LDB em vigor e da Proposta Curricular da SEE/SP de 2008.

Palavras-chave: Teoria Marcuseana; trabalho e educação; formação *omnilateral*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante do projeto do Núcleo de Ensino denominado “Formação *omnilateral* e a proposta curricular de filosofia da SEE/SP”, desenvolvido nos anos de 2010 e 2011, com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação

1 Trabalho resultante de Projeto do Núcleo de Ensino financiado pela Prograd/Unesp. Versão preliminar deste trabalho foi publicada nos *Anais do I Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*.

da Unesp. Dentre os objetivos do projeto investigamos concepções de formação humana nos filósofos Marx e Engels, Marcuse e Mészáros, na LDB em vigor e na Proposta Curricular de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando construir alternativas de ensino e aprendizagem que assegurem, especialmente no ensino de filosofia, uma relação significativa de professores e estudantes com o conhecimento.

O desenvolvimento do projeto seguiu duas propostas metodológicas: investigação bibliográfica e pesquisa ação.

Neste texto apresentamos um estudo acerca da teoria crítica desenvolvida pelo filósofo, sociólogo e membro da primeira geração da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse (1898-1979). Serão abordadas, especialmente, reflexões com base em suas obras *One-dimensional Man* (1979), traduzida por *A Ideologia da Sociedade Industrial* e *Eros e Civilização* (s/d). Os estudos teóricos se deram por meio de leituras individuais e de análises e discussões ocorridas em reuniões semanais de estudos com todos os integrantes do projeto.

A pesquisa ação compreendeu observações e intervenções realizadas diretamente no ensino médio e foi realizada por bolsistas do projeto em conjunto com o professor de filosofia da escola parceira. A análise destas atividades de pesquisa com o auxílio do referencial dos estudos teóricos foi fundamental para uma melhor compreensão da situação do ensino médio, especialmente a do ensino de filosofia, quanto às possibilidades de formação *omnilateral*.

Destaca-se que o conceito marxista de formação *omnilateral*, tal como o termo enseja, refere-se a um tipo de formação que contempla o ser humano de *todos os lados*. A perspectiva da formação *omnilateral* advoga a integração da formação intelectual, corporal e tecnológica e pode se colocar como uma diretriz para o enfrentamento de visões unilaterais (MARX & ENGELS, 2004, p. 68). Inclui, portanto, formação decorrente das diversas instituições sociais, das experiências culturais, do trabalho, da formação escolarizada e dos processos de constituição da subjetividade e de criação individuais.

A perspectiva marcuseana de crítica à sociedade unilateral e a proposta de sua superação, apresenta-se, de fato, como um desafio. A escola, por estar inserida na lógica da sociedade unidimensional, depara-se com o dilema de formar tanto para a reprodução dos interesses de perpetuação da sociedade vigente, quanto de formar para a superação deste modelo, com vistas a sua transformação.

No Estado de São Paulo, a partir de 2008, entrou em vigor Proposta Curricular Paulista da SEE/SP, que se esmiúça nos Cadernos do Professor e nos Cadernos do Aluno, dirigidos a todas as disciplinas da matriz curricular, prescrevendo conteúdos e metodologias. Neste particular, advogamos a necessidade de apropriação, por parte do professor, dos temas e materiais didáticos propostos de modo que possa fazer desses materiais algo seu, selecionando-os, discutindo-os e refazendo as situações de aprendizagens propostas. Caso não haja a incorporação desses materiais por parte do professor, o significado do seu trabalho se esvaíra e se converterá em mera reprodução de algo programado por terceiros. Com a restrição de sua autonomia o professor abdicaria de sua concepção de filosofia e de sua concepção do que seja ensinar e aprender filosofia. Tal situação invibilizaria o objetivo do ensino de filosofia no ensino médio que é a formação crítica, reflexiva, autônoma, *omnilateral*.

SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

Herbert Marcuse, filósofo, sociólogo de família judia, nasceu em Berlim, na Alemanha, em 1898 e integrou, durante parte de sua vida, o círculo intelectual da Escola de Frankfurt. Com base na dialética hegeliana-marxista e nos estudos freudianos, elabora sua filosofia a partir do projeto de Teoria Crítica, trabalhado por Marx² (1818-1883). Reconhecido pelo seu radicalismo político, o filósofo problematiza as estruturas de poder da sociedade industrial capitalista bem como a crise do pensamento e da subjetividade humana. A teoria crítica marxista, nesse sentido, é tomada, por Marcuse, como base para uma transformação social. A conquista de autonomia intelectual, cultural e crítica significa, para o autor, o início das forças de oposição ao desenvolvimento industrial, um trabalho de reflexão teórico-prático que deve ser realizado, através de uma estrutura educacional concreta, pensada e estabelecida em prol da autonomia individual e coletiva. O comportamento crítico, portanto, é possível, na medida em que o homem vai além do conhecimento de sua realidade social pensando-a através das bases de uma sociedade livre, sem dominação e capaz de dar movimento à consciência e à ação em busca de melhorias.

2 Karl Marx (1818-1883) economista, principal teórico da sociedade industrial e revolucionário alemão. Destaca-se entre suas obras *O Capital*.

Segundo Marcuse, o modo pelo qual a lógica do capital organiza, controla e explora as esferas da sociedade guarda, sobre o conceito de liberdade, uma ideologia oposta a ela. A ideologia da sociedade industrial ocorre na medida em que utiliza a ciência tecnológica e os meios de informação pelo crescimento da produtividade, e conseqüentemente, do consumo. Ela organiza e domina os meios nos quais pode se infiltrar, determinar consciências e comportamentos (MARCUSE, 1979, p. 24-26).

No seio da crítica sobre a lógica da dominação, o autor desenvolve conceitos de herança marxista como o fetiche pelo consumo e alienação pelo trabalho, no qual o homem como ser racional e social modifica e utiliza o ambiente a seu favor, ao mesmo tempo em que se ajusta facilmente às condições que lhe são dadas. Porém, na medida em que usufrui da natureza objetiva, cria um mundo próprio, subjetivo, comum às suas necessidades, tornando-o reflexo de si mesmo e, por conseguinte alienando-se dele e de si próprio.

Marcuse trata a alienação como um mecanismo de controle a favor da Sociedade Unidimensional.³ O propósito desta consiste na organização e controle das camadas da sociedade, sejam elas pobres ou bem estabelecidas economicamente. O capitalismo industrial avança no momento em que limita o homem pela sua força de trabalho e determina os recursos tecnológicos produzidos pela ciência, de modo a dominar o corpo e a consciência numa disciplina que corresponda aos seus objetivos.

O desenvolvimento da industrialização exige a subordinação do sujeito, como diria Freud, a repressão de suas pulsões. A partir de então, a atividade mecanizada torna o trabalhador parte de um processo mecânico do universo tecnológico, no qual suas aptidões criativas são engolfadas pelo automatismo inconsciente no movimento das máquinas semiautomáticas. A predominância desse sistema artificial torna o Princípio de Prazer irreconciliável com o Princípio de Realidade.⁴

3 O termo “Sociedade Unidimensional” atende ao fechamento das estruturas sociais em nível alienante. A sociedade é condicionada à dimensão capitalista sem possibilidade de oposição.

4 Categorias freudianas tomadas por Marcuse como a subjugação dos instintos humanos à disciplina do trabalho. O domínio do princípio de realidade exige a repressão dos impulsos e da libido em sacrifício ao apogeu da civilização. Para melhor análise: *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*, 8. ed. Guanabara Koogan, s/d.

O processo de coordenação da sociedade industrial contemporânea mobiliza o indivíduo ao trabalho opressivo, ao mesmo tempo em que alcança sua subjetividade. A manipulação individual através de propagandas e anúncios massificados pela mídia, com a promessa de bem estar e de conforto, condiciona o homem às aspirações de poder material, diferente de suas necessidades biológicas. Desse modo, a procura por satisfação imediata se realiza no consumo de mercadorias. Ocorre ao trabalhador a possibilidade de uma experiência com poder e com uma liberdade de valor ilusório, que consiste, apenas, numa manobra de alienação segundo o interesse das grandes corporações, que se detêm ao crescimento da produtividade e ao consumo desenfreado.

Pela introjeção⁵ de valores externos e artificiais, o sujeito direciona sua consciência aos interesses das instituições capitalistas, de modo a transferir para si a importância do consumo como necessidade essencial.

A produção e a distribuição em massa reivindicam o indivíduo *inteiro* e a psicologia industrial deixou de há muito de limitar-se à fábrica. Os múltiplos processos de introjeção parecem ossificados em reações quase mecânicas. O resultado não é o ajustamento, mas a *mimese*: uma identificação imediata do indivíduo com a *sua* sociedade e, através dela, com a sociedade em seu todo. (MARCUSE, 1979, p. 30-31)

A partir das falsas necessidades aceitáveis aos homens, instala-se neles a “mecânica do conformismo” em relação à lógica irracional da sociedade moderna. Inseridos no projeto de avanço capitalista, investem-se como figuras adaptáveis e úteis ao aparato produtivo. A determinação do estilo de vida e a busca pela sensação de bem estar, acentua o comportamentalismo diante de uma sociedade unidimensional, responsável pela anulação da autonomia, do pensamento crítico e do direito a oposição.

Marcuse também apresenta sua crítica à chamada cultura afirmativa, na qual são afirmados valores culturais e morais da sociedade burguesa. A arte, a literatura, a música, são utilizadas em campanha do culto material e a própria linguagem se torna meio de alienação. A cultura promove a *alienação artística* na me-

5 Por “introjeção” subentende-se uma variedade de processos espontâneos onde um Eu (Ego) transfere o exterior para o interior. O termo anuncia o pressuposto de uma dimensão particular separada da realidade social externa.

dida em que afirma um mundo espiritual, superior à realidade. Segundo o autor, a “alienação artística é sublimação. Cria as imagens de condições que são irreconciliáveis com o Princípio de Realidade, mas que, como imagens culturais, tornam-se toleráveis, até mesmo edificantes e úteis” (MARCUSE, 1979, p. 82).

O indivíduo, nesse sentido, é levado a contemplar a utopia de um universo valioso que deve ser afirmado infinitamente superior e que corresponde ao princípio de prazer. Assim, a arte produz um sentido estético com o intuito de sensibilizar o homem a buscar, por intermédio próprio, uma realidade distinta do sofrimento cotidiano, mas sem denunciar as condições de existência dadas pela sociedade capitalista. A alienação artística não preserva a intelectualidade das formas de controle, mas cumpre indiretamente a mesma tarefa dos anúncios e propagandas; se ocupa em exalar o desejo consumista pelo conforto, pelo prazer, em suavizar a miséria e a desigualdade, promovendo conformismo e resignação.

De acordo com o filósofo, as estruturas organizacionais da sociedade industrial, além de submeterem a arte e a cultura em prol de seus valores burgueses, também dominam e moldam os meios de comunicação a uma linguagem de sentido unidimensional.

O fato de um substantivo específico ser quase sempre ligado aos mesmos adjetivos e atributos “explicativos” transforma a sentença numa fórmula hipnótica que, infinitamente repetida, fixa o significado na mente do receptor. [...] o encolhimento e a redução da sintaxe que impede o desenvolvimento do significado pela criação de imagens fixadas que se impõem com uma concreção esmagadora e petrificada. É a conhecida técnica da indústria da propaganda, na qual, é metodicamente usada para “estabelecer uma imagem” que adere à mente e ao produto e ajuda a vender os homens e as mercadorias. (MARCUSE, 1979, p. 98)

O uso da linguagem funcional, oposta ao desenvolvimento de conceitos, estabelece valores na forma de um ritmo que não exige submissão e sim informação e liberdade de escolha. Todavia, a linguagem do mundo contemporâneo, se torna hipnótica, através de imagens esmagadoras, símbolos, abreviaturas e frases imperceptivelmente contraditórias. A linguagem é fixada ao propósito de predicar “comandos sugestivos”, de modo a impedir o desenvolvimento interpretativo, o que corresponde à degradação da atividade do pensar.

O princípio da racionalidade capitalista está em submeter o homem e suas habilidades ao controle, à produção e ao consumo. Tendo em vista o lucro como

principal razão do avanço industrial, a sociedade, por esta única perspectiva, suprime a liberdade de pensar situações opostas a tal realidade. O homem, nas palavras de Hobbes (1588-1679), é livre, mas encontra-se a ferros por todos os lados.⁶ Os valores capitalistas são incorporados à realidade individual, as ideias e comportamentos unidimensionais se tornam parte do seu projeto de vida e sua autonomia e consciência crítica são aniquiladas pelas forças externas.

EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA E RESISTÊNCIA

O foco de críticas de Marcuse às condições sociais existentes se dirige ao caráter repressivo das consciências humanas e à desumanização. A falta de autonomia, de liberdade de pensamento, conduz o sujeito a uma ditadura que não exige, diretamente, esforço autoritário. A comodidade e a introjeção dos princípios capitalistas apregoam ao caráter natural do homem uma moralidade artificial e cega, que promove a falta de conhecimento e crítica dos fatos. A realidade do sistema capitalista produz uma identidade racional nos indivíduos de modo que qualquer possibilidade de resistência é considerada irracional. A resignação transforma a procura autônoma das formas verdadeiras de existência individual num modo de agir de acordo com os comandos dos poderes sociais, como se o estilo de vida fosse lançado num manual de instruções a ser seguido.

A formação da identidade caracterizada pela ausência de autonomia racional e crítica culmina na falta de desenvolvimento intelectual, na falta de uma subjetividade independente de valores pré-estabelecidos, onde a tentativa de uma transformação individual e social se torna cada vez mais distante. De um modo irônico o filósofo escreve: “O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade” (MARCUSE, s/d, p. 14).

O grande desafio do homem, portanto, está na “subversão radical do progresso tecnológico”, na recusa dos meios impostos pela sociedade que implicam na formação de uma estrutura unidimensional. É através da consciência de sua própria servidão que o sujeito se desprende de suas amarras e afirma sua racionalidade. Por meio desse processo, o autor apresenta a possibilidade de se projetar

6 HOBBS, T. *Leviatã*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

novos parâmetros de organização social: eis o início da “higiene intelectual”, cultural e, por fim, social.

Em auxílio a esse movimento, a educação deve se posicionar como um instrumento de reflexão teórico-prática em vista de realizações concretas por uma organização econômica e política contrária aos meios de exploração. Já que o pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético consiste na ação do pensamento em buscar regras gerais que definem o modo pelo qual os homens se organizam historicamente na sociedade, a educação pode ser considerada o elemento crucial para a conquista da emancipação, pois, a faculdade intelectual é característica inerente ao homem, não apenas em sustento de suas necessidades instintivas, mas também pela necessidade de ser humano.

Segundo a tradição filosófica frankfurtiana a educação deve estabelecer uma relação singular com a chamada formação cultural. Pensar um sistema educacional nos moldes do progresso técnico é acentuar a ausência de atividade crítica, é cultivar a *semiformação*,⁷ um processo pelo qual o sujeito estaciona suas capacidades intelectivas numa formação instrumental que impede o desenvolvimento de autorreflexão, de percepção de valores, em prol de uma razão regressiva. A formação cultural, ao contrário, prevê mais do que a transmissão de conceitos, deve instigar o sujeito ao interesse pelo conhecimento, pelo pensar crítico, situando-o em meio às suas potencialidades. A educação, seja nas relações de trabalho ou na escola, tem por objetivo conduzir o indivíduo ao esclarecimento, ao direito de usufruir de sua própria consciência.

A formação cultural introduz nas pessoas um modo incomum de percepção e sensibilidade, a rigor filosófico e político. Estar à frente do seu tempo, perceber as trevas por detrás das luzes da era tecnológica, do grande fluxo de informação, das descobertas científicas é um compromisso do indivíduo consigo mesmo. Uma formação que permita padronizar o intelecto e a ação favorece a reificação⁸ do homem, como um todo, numa estratégia de banalização da vida espiritual e material. A necessidade pelo capital imposta pelos próprios meios capitalistas condiciona

7 *Halbbildung* categoria adorniana traduzida por “semiformação” caracteriza um movimento de bloqueio à *Bildung*, à “formação cultural”. Adorno, T. W. *Teoria da Semicultura*.

8 De acordo com Marx, o homem reificado é representado como um objeto físico de consumo, desprovido de subjetividade. Marx, K. *O capital*. Crítica da economia política. Fetichismo da mercadoria.

o sujeito a uma educação voltada às exigências do mercado. A formação unidimensional desqualifica os meios de humanização de modo a habilitar o trabalhador às expectativas do mundo moderno. O senso filosófico e político são sufocados pela exigência da labuta e pelo desencorajamento a toda atividade subversiva.

Diante das possibilidades distintas de formação humana, questionam-se as características que permeiam os meios educativos e as práticas pedagógicas atuais. A função que o ambiente escolar exerce sobre os alunos determina o futuro de relação do indivíduo com seu meio social. Pensar, então, as condições educativas criadas dentro da escola é teorizar quais mecanismos de organização social estarão presentes nas bases da sociedade. A partir daí, pergunta-se: a educação escolar atual corresponde ao conceito de formação humanística ou se constitui como instrumento de *semiformação* alienante?

De acordo com Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da Educação Brasileira em vigor, sobretudo os tópicos dois e três contidos no artigo 35, os objetivos dos projetos pedagógicos para o Ensino Médio visam:

II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2009)

Além disso, a Proposta Curricular administrada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de Filosofia pretende inserir tarefas aos educandos propondo:

[...] reflexões que permitem compreender melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o educando no universo subjetivo das representações simbólicas, elevando a Educação a um nível político-existencial, capaz de superar a mera transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente. (SÃO PAULO, 2008)

Em vista dos planejamentos de futuro para a educação brasileira, os recursos de formação e informação estão contidos no mesmo objetivo: o processo de ensino-aprendizagem deve concordar com a formação político-crítica do sujeito e educá-lo para a cidadania. Ademais, a Lei também prescreve a preparação do

educando ao trabalho, a transmissão de saberes especializados que atenda às exigências postas pelo mercado. Desse modo, a grande aceleração do desenvolvimento capitalista nas últimas décadas, a produção de invenções tecnológicas e o aumento da produtividade, exigem melhores qualificações técnicas, que se tornam o principal foco para o ajuste da prática escolar.

A formação, nesses termos, é reduzida à dimensão técnica para o trabalho alienado. O conhecimento transmitido nas escolas prioriza as áreas de formação instrumental tomando distância da produção de conhecimento no âmbito das ciências humanas, principalmente da disciplina de Filosofia. A predominância da educação técnica, especializada, rechaça a importância da atividade filosófica, contrariando os próprios pressupostos da Lei por uma formação ética, autônoma e politizada. As práticas de ensino promovem o desinteresse dos estudantes pela construção de uma consciência oposta aos interesses institucionais. A educação escolar fundamentada no trabalho livre, no aprimoramento criativo, no desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, se torna insignificante em relação às cobranças do mundo globalizado. A aprendizagem proporcionada pela escola, infelizmente, conduz o sujeito a um modo de vida marcado pelo excesso de trabalho e pelo esgotamento físico e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um sistema pedagógico que não tome o trabalho como função educativa contribui com os processos de alienação coletiva e individual. O conceito de trabalho, como diria Marx,⁹ deve estabelecer uma relação entre os homens de modo que se desenvolvam e se organizem socialmente. Refletir filosoficamente sobre o trabalho não é defini-lo, simplesmente, como uma atividade econômica, mais do que isso, através dele o homem produz sua relação com a natureza e com os demais, pode realizar-se como ser humano, tornar-se personagem e autor de sua própria história. Sendo assim, a estrutura das relações sociais, num determinado contexto, depende das relações de trabalho exercido no mesmo.

Nesse sentido, é tarefa do educador por em questão a relação do homem com a sociedade e com o mundo. Nessa construção, pode contribuir o ensino de Filo-

9 O trabalho é categoria central na construção histórica do homem em relação com a natureza e com os demais. Marx, K. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

sofia nas escolas, além da subjetividade do docente em relação ao conhecimento e ao próprio sentido que atribui ao pensamento filosófico. Uma forma de educação que viabilize o interesse por um pensamento multidimensional, permita ao indivíduo conquistar autonomia frente às normas sociais vigentes. À disciplina de Filosofia cabe promover a formação multidimensional na qual, por meio do exercício do pensamento crítico, o indivíduo é levado a discernir com maior clareza as determinações e contradições da sociedade.

Além da conquista multidimensional de pensamento, almeja-se um sistema educativo de formação geral, que envolva as habilidades intelectuais bem como a formação corporal e politécnica, reunidas num nível de formação *omnilateral*.¹⁰ O conceito de formação *omnilateral*, segundo Marx, abrange, através da ruptura do indivíduo com as condições capitalistas impostas, diversos modos de formação social. A moralidade, a ética, a prática cotidiana, a criação intelectual e artística, o desempenho da sensibilidade, da emoção, a capacidade de trabalho comum e intelectual, entre outros aspectos, são potenciais a serem desenvolvidos em função da ação humana em superar as imposições da vida burguesa, especialmente o individualismo e a desigualdade social e econômica.

A ruptura do homem unidimensional, posto por Marcuse, implica na possibilidade de autotransformação onde o sujeito se afirma como ser racional pela compreensão de sua própria condição social e histórica. Enquanto o homem unilateral refreia suas faculdades humanas para responder às exigências da sociedade industrial capitalista, o homem de formação *omnilateral* as coloca a seu favor, de modo a realizar-se como um ser livre e construir uma sociedade emancipada. Apesar das carências dos processos educativos atuais, em relação ao pressuposto marxista de formação humana, são nesses mesmos processos que se deposita a esperança por novos parâmetros de formação humanística e de estruturação social.

A racionalidade da sociedade industrial tecnológica detém um modo próprio de administrar e definir as formas de existência, de modo que os processos de alienação se realizem sem precedentes, excluindo qualquer possibilidade de manifestação contrária. O desenvolvimento das ciências tecnológicas, os meios de comunicação em massa, a cultura, a linguagem, enfim, tudo aquilo que o homem

10 O termo “*Omnilateral*” atende a uma dimensão oposta à formação unilateral provocada pela sociedade capitalista. Abrange as formações intelectual, corporal e politécnica. Marx e Engels. *Textos sobre Educação e Ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

conquistou historicamente por mérito de sua racionalidade, é usado em benefício do avanço capitalista. O que o homem produz se torna útil à sociedade, mas atua em detrimento de si próprio.

As determinações do mundo globalizado definem o estilo de vida do sujeito que impõem à sua consciência o falso modelo de liberdade e de valores supérfluos como o fetiche pelo consumo, as aspirações desenfreadas por riquezas materiais, o status econômico e social, entre outros. Neste processo, Marcuse chama atenção ao nível de repressão e segregação imposta pela sociedade capitalista. A função da ideologia da sociedade industrial é anular qualquer possibilidade de recusa à sua ordem, reprimindo a autonomia intelectual e toda ameaça de oposição, promovendo um pensamento unilateral, que paralise o indivíduo a expandir seus horizontes.

O movimento de abstração da realidade existente seria, para Marcuse, o início da busca pela autotransformação e emancipação. A conquista da consciência crítica sobre as implicações opressivas da sociedade só é possível através de uma formação sólida baseada na liberdade do pensamento e em proporções que atinjam o desenvolvimento qualitativo de existência, tanto nas relações de trabalho, quanto nas relações de intersubjetividade.

A filosofia marcuseana, portanto, toma a educação como princípio básico de formação teórica e crítica. O olhar racional sobre a realidade seria o principal veículo de problematização das condições sociais existentes. O pressuposto de uma formação *omnilateral* reuniria o debate dos problemas inerentes à sociedade capitalista à criação de uma estrutura social, realizada através da disseminação de novos valores políticos, econômicos, culturais e sociais.

Portanto, colocar em vigor novos parâmetros de educação na sociedade atual possibilitaria a conscientização crítica e humanizada nas bases da sociedade. Resta saber se, além dos propósitos dos projetos educacionais prescritos, há, de fato, a prática filosófica para formação teórico-crítica do sujeito por uma humanidade emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: *Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Ano XVII, n. 56. Campinas: Editora Papirus, dez/96, p. 388-411.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

HOBBS, T. *Leviatã*. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARCUSE, H. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

_____. *Eros e Civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, s/d.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant’ana. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro I, v. I.

_____. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. & ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SÃO PAULO. Proposta curricular do Estado de São Paulo: filosofia. São Paulo: SEE, 2008.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

21

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Marisa da Silva Dias

Rosa Maria Manzoni

Flávia Cristina Wolf

Ana Paula E. dos Santos Nucci

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Fumikazu Saito

PUC/São Paulo

Resumo: O projeto a que se refere este texto intitula-se “Formação contínua de professores de Ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos por meio da história da ciência: uma abordagem interdisciplinar”. O objetivo foi desenvolver, colaborativamente, perspectivas interdisciplinares tomando como base a história da ciência. Dentre os colaboradores, encontram-se professores universitários e de ensino básico, coordenadores de escola, estudantes do curso de licenciatura em matemática. Com base na análise em estudos a respeito da interdisciplinaridade e da história da ciência, buscamos nortear o projeto na discussão de potencialidades pedagógicas da história da ciência que possibilitam uma abordagem interdisciplinar. Para isso, foram convidados a participar todos os professores de uma escola estadual da cidade de Bauru/SP. O desenvolvimento do projeto permitiu refletir sobre o cenário atual do ambiente escolar e as possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Os indícios para esse trabalho vieram de professores das áreas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, língua inglesa e artes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; história; ciência; ensino; formação de professores.

HISTÓRICO

O projeto partiu das considerações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que sugerem o uso da história das ciências e da matemática para a aprendizagem de conceitos, como também descrevem a importância da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade apontada nas Bases Legais do Ensino Médio orienta que não se trata de criar uma nova disciplina, mas sim de utilizar os conhecimentos de diferentes disciplinas para resolver problemas e,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

assim, permitir ao aluno uma melhor compreensão dos fenômenos estudados por diferentes ciências.

Nesse contexto, o objetivo do projeto foi discutir com os professores de uma escola estadual de Bauru/São Paulo, recentes propostas da história da ciência, com o propósito de desenvolver uma abordagem interdisciplinar para os níveis do Ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos.

Interagir a história com o desenvolvimento dos conceitos nas ciências e na matemática não tem sido uma tarefa fácil, principalmente quando se almeja aprofundar os conhecimentos. E esse foi um dos pressupostos do projeto, fazer com que os professores, através de uma proposta interdisciplinar, baseada na história da ciência, pautada em tendências historiográficas atualizadas, construíssem um instrumento de medida denominado *Quadrante de quarto de círculo*.

O PROJETO NA INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

O desenvolvimento do projeto foi organizado em duas partes. A primeira compôs-se de reuniões e ajustes do projeto com a escola, de um levantamento diagnóstico e discussões com dezesseis professores sobre temas relacionados à interdisciplinaridade e ao uso da história no ensino. O diagnóstico permitiu obter um panorama inicial para discussões e encaminhamento das ações colaborativamente. As questões norteadoras iniciais do projeto foram em torno das concepções de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade e do uso da história para aprendizagem de conceitos. A partir dos resultados iniciou-se uma reflexão sobre a história da ciência.

A segunda parte foi centrada no desenvolvimento de uma atividade com os professores da escola a partir de um documento do século XVI, que trazia instruções para a construção e a utilização de um instrumento de medida. Os dezessete professores envolvidos, não necessariamente os mesmos que participaram da primeira parte, lecionam, ou já lecionaram, nos segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos.

INTERDISCIPLINARIDADE E HISTÓRIA DA CIÊNCIA

No que diz respeito à interdisciplinaridade apresentam-se os estudos de Fazenda (2006), Jantsch e Bianchetti (1976), por meio dos quais se busca, aqui,

apresentar alguns pressupostos que têm norteado a discussão sobre o tema. Em seguida, apresenta-se o ponto de vista da história da ciência a respeito do mesmo assunto. Para tanto, recorre-se ao trabalho de Alfonso-Goldfarb (2004) que, ao apresentar a história da História da Ciência, mostra como uma área de conhecimento é desenvolvida num contexto interdisciplinar.

Projetos que se intitulam interdisciplinares vêm aumentando no Brasil, porém muitos destes surgiram em virtude de estar na “moda” utilizar o termo *interdisciplinar*, de modo que se pode dizer que tais projetos comumente surgem, como diz Fazenda, sem lei e sem regras, baseados em hipóteses e trabalhos improvisados.

Segundo a autora, não é possível a criação de uma única teoria sobre interdisciplinaridade, visto que qualquer atividade interdisciplinar requer cuidados especiais, pois trata do encontro e da cooperação entre as disciplinas e da influência que uma gera sobre a outra. Por esse motivo observa-se a indefinição sobre interdisciplinaridade, pelos próprios equívocos a respeito do conceito de disciplina. Ou seja, sua definição requer que se estabeleça uma relação de interação entre as disciplinas, que é a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Em seu livro, *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, Fazenda (2006) apresenta uma revisão histórico-crítica dos estudos sobre esse tema. De acordo com essa autora, foi nos anos de 1960 que o movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, em países como França e Itália, numa época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola no contexto de se tentar elucidar e de classificar novas propostas educacionais que começavam a aparecer na época. Essas discussões parecem ter chegado ao Brasil no final da década de 1960, com sérias distorções, inaugurando, assim, uma série de modismos. O termo *interdisciplinaridade* passou a ser associado e explorado por aqueles que se lançavam ao “novo” como termo que deveria ser usado e consumido.

Todavia, na década de 1970, buscou-se lapidar o termo e a procurar uma definição para interdisciplinaridade, conduzindo estudiosos a tentarem explicitar um método para caracterizá-la e elaborar uma teoria a seu respeito. A primeira publicação significativa no Brasil foi *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, publicada por Hilton Japiassú, em 1976. Nessa obra, o autor apresentava uma síntese das principais questões sobre interdisciplinaridade e anunciava uma metodologia interdisciplinar. Desde, então, essas questões têm chamado a atenção de educadores e estudiosos na área de ciências (FAZENDA, 2006).

Embora ainda não esteja muito claro o que venha ser *interdisciplinaridade*, para Fazenda (2006), trata-se de um projeto, e está relacionado à atitude de quem a adota. Em outros termos, no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: “vive-se, exerce-se”. Assim, o que caracterizaria uma atitude interdisciplinar, num projeto, seria a ousadia da busca, da pesquisa, da troca de conhecimentos, do diálogo.

No que diz respeito à educação, Fazenda (2006) observa que devido à falta de conhecimento por parte dos educadores sobre o que venha a ser *interdisciplinaridade*, houve um caos nas implementações de projetos educacionais brasileiros. As iniciativas de natureza interdisciplinar, na educação, não consideraram a diferença entre *disciplinas* e *interdisciplinaridade*, a qual passou a ser entendida de maneira equivocada como simples integração e diluição de conteúdos disciplinares.

A autora defende que um projeto interdisciplinar desenvolve-se a partir das próprias disciplinas e que estas se interagem, mas não se diluem. Desse modo, reforça a necessidade de o professor ter uma atitude interdisciplinar, observando que, para se tornar um educador interdisciplinar, é necessário cultivar um projeto interdisciplinar, e isso não acontece da noite para o dia. A mudança de uma proposta de ensino disciplinar para outra interdisciplinar é um processo lento. E, nesse processo, o papel do professor é fundamental, visto que é ele quem conhece as necessidades de seus alunos e aquilo que a educação pode lhes proporcionar.

Outra visão sobre interdisciplinaridade é encontrada no estudo que busca compreendê-la tendo como ponto de partida a própria área de conhecimento científica. No início do livro *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*, Jantsch e Bianchetti (1976) fazem uma crítica ao pensamento polarizado e moralizado sobre a interdisciplinaridade e o classificam como pensamento “acientíficos”, destacando a advertência sobre esse caráter do pensamento feita por Engels (apud JANTSCH e BIANCHETTI, 1976, p. 13), “a antítese de verdade-erro se afasta daquela zona circunscrita em que se deve mover, ela se converte de absoluta em relativa e perde, assim, todo e qualquer valor, como meio estritamente científico de expressão.”

Além disso, o autor enfatiza a crítica de Norberto J. Etges, observando que:

A interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplina-

ridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (apud JANTSCH e BIANCHETTI, 1976 p. 14)

Jantsch e Bianchetti (1976) procuram caracterizar a interdisciplinaridade associando-a ao princípio da diversidade e da criatividade. Na perspectiva desses autores, no Brasil, a filosofia do sujeito teria tido grande e importante influência no processo de teorização sobre a interdisciplinaridade. Buscam, desse modo, discutir a interdisciplinaridade em moldes muito diferentes daqueles de Fazenda para quem a interdisciplinaridade é uma postura ou atitude.

Em suas análises, os autores encontraram propostas que dizem que a interdisciplinaridade como forma de produção de conhecimento só seria alcançada por meio de trabalho em equipe e em qualquer espaço. Nesse sentido, sua crítica vem como se a interdisciplinaridade buscasse

[...] a salvação ou a redenção num sujeito coletivo que, a nosso ver, é uma mera soma de indivíduos alinhados para um mesmo trabalho, constituindo a tão propalada “equipe” que possibilita qualquer “projeto em parceria”. Trata-se de um pressuposto taylorista-fordista mascarado. (JANTSCH e BIANCHETTI 1995, p. 17)

Jantsch e Bianchetti (1976, p. 18) ainda argumentam que:

Não se trata de destruir a interdisciplinaridade – historicamente construída e necessária – mas de lhe emprestar uma configuração efetivamente científica, que, a nosso ver, seria possível por uma adequada utilização da concepção histórica da realidade. Queremos deixar claro também que, contrariamente à visão da interdisciplinaridade assentada na parceria, afirmamos que a questão a ser hoje levantada não é parceria sim ou não, mas, quando e em que condições, uma vez que a fórmula (da filosofia do sujeito) parceria = interdisciplinaridade = redenção do pensamento e conhecimento não se sustenta.

Etges (1995) compreende a interdisciplinaridade como mediação ligada ao construto da ciência. A interdisciplinaridade como um elemento fundamental para a comunicação, primeiro o cientista traduz o construto para si mesmo, depois, traduz para outras áreas e, depois, para a humanidade, de maneira a explorar ao máximo as potencialidades. “A interdisciplinaridade passa a ser o instrumento

epistemológico não só de compreensão da ciência, mas de sua construção. É uma epistemologia em ato, pois não apenas fala sobre a mesma, mas é uma prática compreensiva e criadora do saber” (ETGES, 1995, p. 77).

Então, há a necessidade: primeiro, de aprender o conteúdo, “esmiuçar” as informações – o conhecimento posto – entender suas estruturas e modos de construção para, então, depois, conseguir relacioná-lo com outras áreas, transpor para outros níveis de conhecimento e, possivelmente, o reproduzir.

Pode-se dizer que a análise de Fazenda e de Jantsch e Bianchetti partem de diferentes lugares ao discorrerem sobre interdisciplinaridade. Entretanto, tanto num caso quanto no outro, as análises partem da concepção do que é disciplina e conhecimento científico nos dias atuais. Uma visão muito diferente sobre interdisciplinaridade parece emergir quando se passa a considerar a própria história da ciência. Aliás, dentre algumas áreas, hoje, consideradas interdisciplinares, certamente a História da Ciência constitui-se como área interdisciplinar por excelência. E é nesse sentido que esse trabalho se insere.

Um aspecto importante, ao considerar a História da Ciência, é compreender, inicialmente, que a própria História da Ciência tem uma história. Alfonso-Goldfarb (2004) observa que a História da Ciência se desenvolveu no interior da Ciência e sempre esteve muito próxima da filosofia. É por isso que a História da Ciência seria uma área de conhecimento muito complexa, transformando-se num campo de pesquisa especializado.

Outro aspecto importante que se deve ter em conta no que diz respeito à História da Ciência, é entender que o próprio termo *científico* só surgiu no século XIX e que, portanto, a moderna concepção de “ciência”, tal como se conhece hoje, é bastante recente. Alfonso-Goldfarb (2004) observa a esse respeito que as transformações e mudanças da História da Ciência deveu-se a um longo e lento processo que acompanhou, inclusive, o próprio desenvolvimento do conhecimento científico.

Segundo Alfonso-Goldfarb (2004), a Ciência Moderna teve sua origem na Europa no século XV, um século de muitas descobertas de novas culturas no continente, pois, foi nessa época, que os europeus começaram a ter acesso direto à cultura clássica através das traduções árabes dos textos clássicos, e que, com isso, eles recuperaram trabalhos perdidos ou esquecidos na Europa. E é nesse momento que teria se dado início ao Renascimento, porque foi, nessa época, que se viu renascer a cultura clássica. Também, foi nesse período e no século seguinte que os

européus começaram a romper as fronteiras e a cruzar os oceanos, tanto para encontrar o caminho para as Índias, como para chegarem às Américas, intensificando cada vez mais as atividades das navegações, principalmente no século XVI.

A autora acrescenta que o século XVI foi um período muito conturbado, repleto de problemas religiosos, políticos e socioeconômicos. Além disso, observa que, nesse período, os estudiosos da natureza utilizavam do recurso da História para se justificar e convencer aos demais que suas teorias eram válidas, criando, assim, sua perspectiva de História da Ciência.

Pode-se dizer que, para se compreender o que de fato são as áreas de conhecimento científico, é necessário, tal como apresenta Alfonso-Goldfarb (2004), buscar nas suas origens os elementos essenciais que conduziram ao que os historiadores da ciência denominam especialização moderna. Ao ler a obra de Alfonso-Goldfarb (2004), nota-se que as áreas de conhecimento anteriores ao século XIX não tinham as mesmas delimitações e características das áreas de hoje e, nem mesmo a noção de disciplina parece ser a mesma tal como se compreende nos dias atuais. O que se conhece, atualmente, como disciplina e área de conhecimento científica é resultado de um longo processo histórico em que diferentes áreas do conhecimento interagiram para formar o que, hoje, é conhecido por Ciência Moderna.

Dentre as diferentes questões levantadas pelos historiadores da ciência, Alfonso-Goldfarb (2004) mostra que a separação entre filósofos antigos e modernos, ciência antiga e ciência moderna foi se tornando cada vez mais dúbia no século XVI. A tensão entre antigos e modernos teria se intensificado a ponto de desaparecer no século XIX. Todavia, a autora afirma que esse processo não respeitou apenas a critérios de natureza cognitiva e científica. A mudança de uma ciência para outra deveu-se muito a fatores externos à ciência e um deles está relacionada a grupos de pessoas que se reuniam em academias “Essa foi a época em que a Europa viu nascer grupos, academias e sociedades onde estava sendo gerada, de fato, a ciência moderna” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 45).

Além disso, a ciência moderna foi fruto também de intensa divulgação de discussões e trabalhos apresentados nessas academias. Eram considerados de grande prestígio, os filósofos que apresentavam suas demonstrações ao público. Blaise Pascal (1623-1662), por exemplo, foi um dos inúmeros que apresentou um espetáculo de ciência ao povo: mediu a pressão atmosférica de uma colina com o ins-

trumento barômetro, o qual havia sido recentemente descoberto. O público começou a ficar admirado com as novidades da ciência, mesmo as pessoas sem muito conhecimento tinham muita curiosidade sobre as novas descobertas. Então, passou-se a ter o costume de dar aulas em praça pública sobre as novas obras e eram lidos trechos destas por uma pessoa culta da época. Esse movimento de divulgar a nova forma de conhecimento continuaria durante muito tempo até meados do século XIX.

Cabe notar que a valorização dessa forma de ciência, acompanhou também a valorização da cultura e a educação começou a tomar novos ares e muito se investiu nelas naquela época. Isso porque era necessário que fossem formados futuros estudiosos que propagassem o novo ideal da ciência moderna. Todavia, esse movimento assumiu diferentes formas dependendo do contexto e da época.

Da segunda metade do século XVII em diante, Bacon (1561-1626), por exemplo, almejou que a ciência fosse um canal para a civilização e para o conforto do futuro da humanidade e, segundo ele, a educação e as instituições deveriam seguir o seguinte método: “agir como as abelhas, que retiram sua matéria-prima do contato com a natureza, para depois processá-la, transformando-a em mel.” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 49). Em outros termos, a nova ciência deveria ser operativa e cooperativa. O empreendimento científico deveria, de certa maneira, propiciar o bem-estar geral de todos. Desse modo, grupos de estudiosos deveriam empenhar-se de forma colaborativa para construir o novo edifício do conhecimento científico.

Entretanto, é preciso tomar o cuidado, tal como observa Alfonso-Goldfarb (2004), para não crer que todos de uma época pensam da mesma forma, pois existem diálogos e debates entre diferentes ideias. Ou seja, nem todos pensavam como Bacon. De fato, como observa Alfonso-Goldfarb (2004), na mesma época de Bacon, René Descartes (1596-1650) acreditava que o verdadeiro método da ciência deveria se basear na razão. Bacon, ao contrário, defendia o uso de experiências e experimentos. Para Descartes, o melhor método para ciência seria o dedutivo que partia do raciocínio e dirigia-se até a observação, inversamente como propunha Bacon. Descartes propunha que, independente de qual fosse o método utilizado, “a ciência produzida através dele teria uma história cada vez mais parecida com ela mesma” (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 50).

Segundo Alfonso-Goldfarb (2004), não existia a necessidade de uma história; a crônica dos acontecimentos era suficiente para o alvo dos filósofos naturais. Tais crônicas eram de dois tipos: um que incluía histórias naturais, relatos de experimentos e inovadas formas de explorar a natureza; o outro tipo era uma classe de história de como se desenvolviam as histórias naturais (p. 51). Logo, quase todas as associações possuíam seu cronista, o qual tinha o papel de relatar uma história sobre os alcances e descobertas da equipe. Nesse sentido, a autora destaca: “O abrasador século XVIII, século das luzes como é chamado até hoje, em que a História da Ciência quase foi *ofuscada*, está diretamente ligado a esse modelo de ciência” (2004, p. 54, grifo do autor).

Da combinação de antigas formas de conhecer e explorar a natureza surgiu a filosofia natural, propondo uma nova forma de entrelaçar e arranjar os conhecimentos velhos, mas também trabalhava com eles, de alguma forma, negando-os, melhorando-os, arrumando-os etc.

Os adeptos dessa nova ciência passaram a confiar que esta podia não ser a única forma de expandir o pensamento humano, mas que era a melhor forma. Segundo Goldfarb (2004), a ciência moderna, confiando ser o alicerce para um novo conhecimento, designou para si a imagem de um edifício em construção. Com a planta do edifício já podia se ter uma base de como seriam os princípios para fazer a edificação, bem como idealizar como seria depois de pronto. A partir de então, cada etapa de construção dependendo da anterior, da mesma forma que indicava qual seria a seguinte, surgiu o conceito de *acumulação e sequência* no conhecimento.

As pessoas que estavam fazendo parte da construção da ciência, assim como disse Alfonso-Goldfarb (2004, p. 55), “Construção do *edifício científico*”, acreditavam estar no auge do conhecimento. Então, prosseguiram nesse processo tendo como hipótese que o ser humano tinha capacidade, quase infinita, de conhecer a natureza cada vez mais, com maior precisão e presumir o futuro. Nesse processo, houve mudanças e adaptações ao fim de que a ciência sentiu necessidade e se abriu para novos horizontes.

No início do século XVIII, a ciência que estava em alta, era a mecânica e todos queriam estar ligados a esse modelo. Concomitante, a nova filosofia natural inseria-se no Século das Luzes, incentivada, principalmente, pela física. Segundo Alfonso-Goldfarb (2004, p. 58):

No interior da nova ciência ocupavam um lugar central a chamada *filosofia matemática* e a *filosofia experimental*, e ia cada vez mais para a periferia a história natural. A *velha* História da Natureza de Lord Bacon foi mudando de sentido até se transformar em algo bem diferente ao longo do século XVIII. (grifo do autor)

No século XVIII, o período estava voltado para Newton e, mais tarde, para Pierre Simon Laplace (1749-1827). Este era bem conhecido matemático e filósofo natural francês, o qual foi autor de uma mecânica celeste, que presumia, ao extremo e completamente, os fenômenos. Ainda no meio desse século, a indústria começa a se desenvolver num caminho para o futuro, sem volta e sem laços com o passado. Para contribuir com o desenvolvimento industrial, foi desvendada a explicação científica de como fazer a calcinação de um metal, abrindo portas para a metalurgia.

As obras feitas e divulgadas ao público, nesse século, fugiam das questões históricas, mas, quando não havia outra forma de colocar no papel, a filosofia era utilizada. Essa inserção da História da Ciência através da filosofia já apareceu desde o século XVI e foi se fortalecendo ao longo dos tempos.

O positivismo acreditava que a história poderia ser dividida em três estágios: o religioso, o filosófico e o esplendoroso estágio científico, nos quais o conhecimento se tornara cada vez mais preciso. Augusto Comte (1798-1857), criador do positivismo, propôs para a sociedade uma ciência: a sociologia, e ainda destacou a importância das diferenças entre as ciências, porque cada uma tinha seus objetivos de estudos e arena de pesquisa.

Retomando ao edifício científico, nessa época, a impressão que tinham é que este estaria quase pronto, não demoraria a sua finalização. Os cientistas não eram mais filósofos naturais comuns, foram se dedicando a áreas cada vez mais específicas e complexas.

Quem proporcionou uma forma de como teria se desenvolvido a ciência foi Ernest Mach (1838-1916), físico austríaco, o qual foi muito estimado por sua obra. Ele reconhecia a essência dos conhecimentos perpetuados na história, e mostrava o aperfeiçoamento destes, fazendo uma História da Ciência bem fundamentada (ALFONSO-GOLDFARB, 2004, p. 65).

Foi no século XX que Pierre Duhem (1861-1916), um físico francês, apresentou uma obra para evidenciar uma tese semelhante à de Mach, contudo, tinha a

preocupação em provar a continuidade do processo, iniciando, na História da Ciência, a valorização do conhecimento medieval.

Quando tudo aparentava estar certo, nas décadas iniciais do século XX, começaram a desmoronar o edifício científico por todos os lados, tomando frente, a teoria da relatividade e da quântica, em seguida, as teorias da genética e da robótica. Foi quando se desenvolveram outras formas de se fazer ciência, estava no estágio de se reavaliar a ciência como um todo. A partir de então, a História da Ciência começou a perder seu espaço, não muito grande, pois existiam muitos problemas lógicos e acreditavam que a história não viria a solucionar esses problemas.

Pode-se dizer que seria, nesse momento, em que as áreas se especializaram, que a história perde seu sentido, visto que ela própria se especializaria. Nesse contexto, teria surgido uma espécie de “cientista-filósofo” que buscava discutir aspectos filosóficos e históricos de sua própria área de conhecimento. Surgia, assim, o que passou a ser conhecida por “História-pedigree”, a qual procurava os pais da ciência e, possivelmente, os avôs e bisavôs.

Em outros termos, uma vez que as disciplinas encontravam-se já delineadas, os primeiros historiadores da ciência, agora cientistas que contam a história de sua própria área, passaram a escrever as diferentes histórias da física, química, biologia etc. Entretanto, como bem observa Alfonso-Goldfarb (2004), o caráter disciplinar inexistia antes do século XIX, o que significa que não faz sentido “contar” uma história da física, por exemplo, a partir dos antigos gregos até o século XIX. Desse modo, novos estudos em história da ciência buscaram reavaliar seu instrumento metodológico, renovando, assim, suas bases historiográficas.

Pode-se dizer que, foi na década de 1940 e 1950, a História da Ciência voltou a ser valorizada, entendida, agora, como um grande laboratório para estudos e desenvolvimento dos conhecimentos. Desse modo, estudos recentes em história da ciência têm mostrado como as áreas de conhecimento no passado estabeleceram relações que, por vezes, inauguraram novas áreas, trocaram e transferiram entre si métodos, bem como se apropriaram de conceitos e outros aspectos mais pragmáticos da própria ciência. Entretanto, deve-se ter o cuidado em não dizer, por exemplo, que uma física mais antiga é interdisciplinar e a moderna é disciplinar, visto que, antes do século XIX, inexistia ainda disciplinas no sentido que se compreende hoje.

CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DE CIÊNCIA

No início do ano letivo de 2010, foram realizados encontros com os professores e coordenadores pedagógicos da escola parceira, a fim de apresentar o projeto. Foram apresentados os objetivos, a metodologia e a forma com que seriam avaliados os resultados. Naquela ocasião, destacou-se que o projeto buscava uma parceria entre a universidade e a escola, visando trabalhar a interdisciplinaridade por meio da História da Ciência. Reforçou-se, também, sobre a importância da colaboração do corpo docente dos níveis do Ensino Fundamental, Médio e Jovens e Adultos.

Na primeira fase do projeto, os professores responderam a um questionário com o objetivo de organizar um ponto de partida para as discussões sobre História da Ciência e interdisciplinaridade. As concepções apresentadas em relação à História da Ciência foram:

- evolução do conhecimento – descobertas e comprovações científicas no desenvolvimento do conhecimento;
- estudo histórico do conhecimento – estudo dos processos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento;
- área disciplinar – área do conhecimento que aborda acontecimentos históricos e suas contribuições para a ciência.

Pode-se constatar que as respostas têm uma vertente tradicional. A concepção de História da Ciência, como um estudo da evolução do conhecimento, compartilha a ideia de que o conhecimento científico é pronto e acabado, ao reforçar a ideia de “descoberta” que deve ser comprovada cientificamente. Outra concepção parece compreender a História da Ciência como além dos descobrimentos; trata-se de uma área de conhecimento que estuda os “processos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento”. Essa segunda concepção que se orienta por entender a História da Ciência como uma área do conhecimento que aborda acontecimentos históricos e suas contribuições para a ciência parece estar relacionada tanto a primeira quanto a terceira concepção. Quanto à primeira, o processo que envolve o desenvolvimento do conhecimento parece estar intrinsecamente ligado ao próprio conhecimento, dando a ideia de que o conhecimento científico é desenvolvido nele mesmo e tem por finalidade a si mesmo. No que se refere à terceira concepção, a História da Ciência não está restrita ao próprio conhecimento da Ciência, mas recebe contribuições de outros aspectos externos a ela.

Podemos reduzir essas concepções em duas, a História da Ciência como:

1. estudo do processo do desenvolvimento do conhecimento científico, tendo por base as descobertas e suas comprovações científicas;
2. estudo do processo do desenvolvimento do conhecimento científico, tendo por base os acontecimentos históricos e suas contribuições para a ciência.

De fato, outros indícios também apontam para essas duas formas de conceber a história da ciência compartilhada pela maioria dos professores. Um deles pode ser constatado pelas respostas dadas pelos professores quando lhes foi questionado se, em algum momento, eles já recorreram à história em suas aulas. A resposta positiva é quase unânime. E a metade dos professores entrevistados parece ter utilizado do recurso histórico para “mostrar o contexto histórico”, “entender” e “relacionar” os fatos históricos. Essas respostas parecem estar de acordo com outras em que os professores respondem que articulou a história para “mostrar o contexto temporal e espacial” e “reconstruir historicamente” a formulação de um conceito.

É curioso, entretanto, o fato de que poucos responderam que utilizaram a história para “motivar os alunos”. Mais curioso, ainda, é o fato de que a metade do número de professores não respondeu a esta questão. O que parece indicar que não está muito claro para o professor o papel que tem a história da ciência no ensino.

Pode-se dizer que os professores têm uma concepção tradicional da História da Ciência. Um indício a esse respeito foi encontrado nas citações de cientistas. A grande maioria citou três nomes que são bem conhecidos pela ciência moderna. Além disso, ao perguntar-lhes sobre o que eles sabiam a respeito deles, a maioria respondeu apontando para seus “grandes feitos”.

Finalmente, a terceira concepção de História da Ciência apresentada pelos professores centra-se na relação entre disciplina e ciência. Todos os professores concordam que as disciplinas da escola são áreas científicas. Com relação às questões dos conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, os professores não souberam distinguir cada um deles.

Essas concepções indicaram um ponto de partida para estudo e organização de uma proposta de discussões entre coordenadora do projeto, colaboradores e bolsistas, as quais foram resumidas no item anterior *Interdisciplinaridade e história da ciência*.

Em um primeiro momento, foi indicada a leitura do livro *O que é História da Ciência*, de Ana Maria Alfonso-Goldfarb, cuja finalidade foi a de dialogar com os professores as concepções de ciência. Por meio da história, a autora explicita momentos de transformação da própria concepção de ciência em diferentes épocas. Além disso, discutiram-se as potencialidades da História da Ciência para se trabalhar a interdisciplinaridade.

Em outro momento, foi lido um texto intitulado “Como construir um quadrante dentro da quarta parte de um círculo (cap. V)”, traduzido para o português (DIAS e SAITO, 2001, p. 2) baseado em uma obra publicada no século XVI. Esse texto é um excerto da obra *Del modo di misurare*, de Cosimo de Bártoli (1503-1572), a qual é uma reunião de seis livros, dedicado a Cosimo de Médici. No período, a obra teve enorme importância, especialmente para o ensino de geometria.

No corpo do texto, é relatado um pouco sobre a obra, destacando o que cada um dos seis livros apresenta. O primeiro livro, dividido em 27 capítulos, instrui como medir distâncias, entre elas: largura, comprimento e profundidade através de um instrumento mais adequado. O texto “Como construir um quadrante dentro da quarta parte de um círculo (cap. V)” foi retirado desse primeiro livro. Uma parte do texto refere-se à construção e utilização do instrumento denominado quadrante de um quarto de círculo.

A partir desse documento, intencionando trabalhar com a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, foi desenvolvida uma atividade com os professores de diferentes disciplinas da escola, cujo objetivo foi o de discutir articulações entre o conhecimento, ciência e ensino. Eles fizeram esboços do instrumento, discutiram a compreensão do documento e destacaram as potencialidades pedagógicas da área específica de cada um observadas na construção do instrumento.

AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

As professoras de Língua Portuguesa relacionaram a época em que foi produzido este documento com acontecimentos históricos como “o início da literatura no Brasil (1500 a 1601) – O Quinhentismo.”

No período do descobrimento do Brasil, em meados do século XVI, o Quinhentismo engloba o período literário, o qual envolve todas as manifestações lite-

rárias, produzidas nesta época no Brasil. Além de conter ideias relacionadas ao Renascimento, a literatura do Quinhentismo teve como principais objetivos a expansão marítima. A literatura informativa, conhecida também como literatura dos viajantes, que Portugal incentivava em todos os seus domínios, tinha baixo valor literário, incluindo apenas obras informativas e catequéticas. Essa literatura era constituída de cartas, relatos e documentos, nos quais os autores descreviam as condições geográficas do Brasil, o espaço da “nova terra”, a fauna e a flora, tendo como principal característica estilística o uso de adjetivos nos textos, assumindo mais valor de documentação geográfica e histórica do que propriamente literária.

Pensando na proposta de ensino interdisciplinar, essa pode ser uma via de ensino ao estar relacionada também com instrumentos de medida utilizados nas navegações.

Não só no contexto de época, como também de formas comunicação e de produção de documentos históricos escritos, foi mencionada pelos professores a Carta de Pero Vaz de Caminha, endereçada ao rei de Portugal. Além da possibilidade de levar para sala de aula um trabalho com cartas e relatórios de navegantes, de administradores, de missionários e autoridades eclesiásticas, as professoras apontaram o trabalho com a língua portuguesa, na relação entre a linguagem utilizada em cartas da época com a atual.

Além dessas possibilidades pedagógicas, as professoras objetivaram integrar esses componentes para a construção do conhecimento. De forma análoga, se dá outra sugestão dessas professoras: analisar “A obra literária do Padre José de Anchieta”, fazendo discussão sobre a língua Tupi, que era a língua falada pelos nativos brasileiros (índios), na época estudada no documento em análise. Contudo, ressalta-se que a literatura jesuítica, constituída por tudo o que os padres escreviam (poesias e peças de teatro, por exemplo), era para difundir o cristianismo entre os índios. Tanto que a linguagem que Anchieta usava era bastante primitiva para que pudesse ser compreendida e compartilhada pelos índios. O padre chegou até a escrever uma gramática (Gramática da língua mais usada na costa do Brasil), o que demonstra sua preocupação com a língua dos índios. Contudo, conforme a proposta atual de Língua Portuguesa é ensinar a língua em uso, em movimento, estudar o Tupi nas escolas pode não ser profícuo enquanto instrumento de comunicação, apenas como dados históricos e culturais. Como

conteúdo de literatura, a língua tupi foi tema nos movimentos de vanguarda, como o movimento *Verdamarelo*, e no período pré-modernismo e modernismo, com autores como Monteiro Lobato e Lima Barreto, dentre outros. Lima Barreto, num arroubo de nacionalismo, queria resgatar a língua tupi guarani, marca do nosso nacionalismo.

Assinala-se como curioso o fato de as professoras terem mencionado a língua tupi e não terem proposto o estudo da expressão dos índios como forma de arte, como canto, dança, cerâmica e pintura. Esses conteúdos poderiam ser de natureza interdisciplinar com a disciplina de Artes.

Professores da disciplina de História manifestaram a importância de trabalhar a contextualização do documento com as grandes navegações, a colonização das Américas, o avanço tecnológico (instrumento de medição e navegação). Citaram também o Feudalismo, o fim da idade Média, início da idade Moderna, a reforma Protestante, a contrarreforma e o início da formação das monarquias. Acredita-se que a Idade Moderna teve início na época das grandes navegações, as quais aconteceram no mesmo período do documento analisado. A Idade Média, a reforma protestante e a contrarreforma são períodos que permitem contextualizar as formas de comunicação, de produção de instrumentos e suas finalidades no desenvolvimento humano. Embora o feudalismo tivesse seu início, aproximadamente, no século V, sua declinação relaciona-se com esse período.

Trabalhar com esses conteúdos interrelacionados pode auxiliar o aluno a compreender que a produção de conhecimento depende do conhecimento dos sujeitos de uma época e seus modos de vida.

Uma professora de Geografia propôs trabalhar com os alunos a expansão do território brasileiro e a expansão marítima, enfatizando o tratado de Tordesilhas, o qual aconteceu na época da expansão marítimo-comercial. Outra professora da área citou que, na 7ª série, existe uma proposta de trabalhar com um instrumento, o Astrolábio, o qual é parecido com o “Um quarto de círculo”. Ela expõe que poderia ser feita uma pesquisa sobre a origem do instrumento e sua importância na história da navegação. Além disso, buscar quais instrumentos atuais substituiriam os instrumentos pesquisados ou do documento, podendo também desenvolver uma atividade de construção e medição com os alunos.

Uma professora de Artes, após analisar o documento, apontou como potencialidades pedagógicas para o ensino de artes o trabalho com escalas de medias,

a proporcionalidade, a pesquisa de materiais para a construção do instrumento, tridimensionalidade do espaço e a bi-dimensionalidade do desenho, a perspectiva e a experimentação. Quanto aos materiais, a professora salientou que os alunos poderiam verificar a resistência de materiais, a durabilidade, a estética, dentre outros aspectos. Quanto ao desenho, ela mencionou a dificuldade que os alunos possuem para realizar a representação do real no papel e vice-versa. A atividade de projetar e construir o instrumento contribuiria no desenvolvimento nesses aspectos e questões poderiam ser trabalhadas a fim de potencializar o desenvolvimento do raciocínio visual e mental do aluno.

No livro, *Geometria no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico – Contributos para uma gestão curricular reflexiva*, de Cristina Loureiro (2009), é defendida a importância do trabalho visual com os alunos na geometria, no qual há grandes contribuições para a compreensão da geometria e da matemática como um todo. Segundo Loureiro, “Em suma, a visualização deve ser assumida como uma componente fundamental do raciocínio geométrico e do raciocínio matemático em geral. Goldenberg et al. (1995, p. 6) afirmam que “ao ignorar a visualização, um currículo falha não só no envolvimento de uma parte substancial do pensamento dos alunos ao serviço do raciocínio matemático, como no desenvolvimento de capacidades de visualização para explorar e argumentar visualmente”.

Ainda sobre as potencialidades, uma professora de Língua Inglesa destacou a possibilidade de utilizar formas geométricas e unidades de medida, com o objetivo de trabalhar com o vocabulário nessa língua; realizar pesquisa de textos científicos que, na língua inglesa, relatem estudos sobre essa época; fazer a tradução do texto para a língua portuguesa; estudar escritores ingleses desse período. Esta última potencialidade pedagógica também é bastante interessante, pois amplia os horizontes de expectativas dos alunos quanto ao ensino da literatura, já que permite estudá-la na perspectiva da literatura comparada, tanto em autores, como temas, estilo, cultura etc.

As professoras de Matemática ressaltaram que, na construção do instrumento, os alunos desenvolvem e utilizam noções de ponto; reta; plano; retas perpendiculares e paralelas; bissetriz; mediatriz; proporcionalidade; medida de ângulos; circunferência e suas relações métricas; áreas; desenhos e formas geométricas; teorema de Tales e de Pitágoras; semelhança de triângulos; astronomia e história da Matemática.

Analisando os conteúdos citados pelas professoras, podemos acrescentar a forma que esses conceitos se relacionam no texto escrito, como em “Depois, com uma régua colocada no ponto C [...]”, “[...] com uma linha reta que parte do centro A e chega em C [...]”, “[...] desenhe nele a quarta parte de um círculo com duas linhas, [...]”. As retas perpendiculares estão relacionadas ao quadrado em “[...] trace duas linhas CB e CD de modo a obter um quadrado ABCD [...]”.

Interessante notar que, tanto a bissetriz como a mediatriz, não são mencionadas com esse nome e sim pelo seu conceito, por exemplo, o conceito de bissetriz em: “[...] divida esta quarta parte de círculo com uma linha reta que parte do centro A e chega em C, ponto que está no meio do arco [...]”.

A proporcionalidade pode ser encontrada no documento para se construir a escala do instrumento em: “A partir destas três linhas, trace dois intervalos, um dos quais (aquele que está mais perto de A) será duas vezes mais largo do que o outro (intervalo adjacente)”.

Não foi observada a relação do Teorema de Pitágoras com a construção do instrumento, porém consideramos que essa seria uma extensão possível de ser abordada com questionamentos adicionais a partir do instrumento.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do projeto em parceria com a escola pública mostrou dois aspectos que, embora diferentes, influenciam-se mutuamente. Um desses relaciona-se ao processo a ser enfrentado até conseguir um momento com os professores para discussões e atividades. O acesso para dialogar ou mesmo desenvolver projetos com professores do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e de Jovens e Adultos, na escola, é restrito, devido a carga horária que esses professores possuem em diferentes escolas. Além disso, notou-se que os períodos de reuniões entre coordenadores e professores costumam ser escassos até para os pontos de pauta da própria escola. Destaca-se, no período do desenvolvimento do projeto, a quantidade elevada de informações sobre as avaliações institucionais como o SARESP e SAEB.

O outro aspecto refere-se à aproximação da universidade com a escola. Os professores recusam-se em participar de projetos apresentando sumariamente dois motivos. O argumento de um deles refere-se a experiências obtidas de que, alguns projetos, vão para as escolas somente para coletar dados para suas pes-

quisas. O outro motivo condiz com o caráter voluntário da participação desses professores, com o argumento de que o sistema deveria subsidiar essas iniciativas, uma vez que a finalidade se relaciona justamente com o seu trabalho.

Quanto ao desenvolvimento do projeto, notou-se a potencialidade de se trabalhar com a história da ciência a fim de criar um ambiente interdisciplinar de abordagem do conhecimento, bem como de seu desenvolvimento, como foi ilustrado no texto. Porém, sabemos da necessidade de aprofundamento de discussões e atividades para que os professores possam criar autonomia na inserção desses projetos nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GODFARB, A. M. *O que é história da ciência*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 4. reimpr. 1. ed. de 1994.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-84.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOUREIRO, C. Geometria no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. Contributos para uma gestão curricular reflexiva. Lisboa, *Educação e Matemática*, n. 105, 2009. Disponível em: <http://www.apm.pt/files/_EM105_pp061-066_lq_4ba2b378bd03e.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

22

ARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DE UMA ATIVIDADE DE CARÁTER MULTIDISCIPLINAR

Fernanda Cátia Bozelli

Érica Talita Brugliato

Mário Susumo Haga

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Claudecir José Déo

E. E. Prefeito Antonio Bezerra de Araújo/Santa Clara d'Oeste

Resumo: A compreensão de textos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem e constitui um ato interativo entre as características do texto e as do leitor. Além disso, é importante compreender que trabalhar a leitura e interpretação de textos é tarefa de todos os professores, não só dos que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa. Ainda, muito se tem falado sobre processos de ensino e aprendizagem envolvendo relações entre diferentes disciplinas e níveis de organização, podendo ser de caráter multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, esse trabalho busca compartilhar resultados de um projeto de caráter multidisciplinar desenvolvido em parceria entre uma Universidade Pública e uma escola estadual pública, do estado de São Paulo/Brasil. O objetivo principal foi contribuir para a melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino fundamental, sexta série, em um processo de leitura e escrita de textos envolvendo uma atividade multidisciplinar. A atividade envolveu conteúdos referentes ao coração, a velocidade e a circunferência e foi desenvolvida em quatro etapas. Verificou-se que a atividade promoveu muita discussão ao trazer a Matemática, o Português e as Ciências para uma atividade realizada na aula de Educação Física motivando-os para a reflexão de um conhecimento integrado e não fragmentado.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; multidisciplinaridade; leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

A compreensão de textos é uma habilidade essencial no processo de aprendizagem em geral, e constitui um ato interativo entre as características do texto e as do leitor. O resultado da compreensão é a construção de uma representação mental significativa e global a partir da base textual, produzida de forma dinâmica enquanto o leitor avança na leitura e aporta seu conhecimento de mundo. A

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

preocupação com a compreensão das informações de um texto vem sendo manifestada por diversos autores, entre os quais Kleiman (2004). Ainda, pode-se dizer que, a compreensão de um texto, a partir de sua leitura, não acontece em um “pisar de olhos”. Muito pelo contrário, a compreensão é trabalhada pelo leitor, de modo que ler é um trabalho que exige paciência e persistência, até que se possa chegar à compreensão do que o texto tem a transmitir. Além disso, no caso desse leitor ser um aluno, ele precisa encarar as dificuldades com que se depara na interpretação de um texto como um desafio a ser vencido, caso contrário, não atingirá os resultados esperados, tanto por si mesmo quanto na visão do professor referencialmente à leitura proposta. Para Smith (1989), a busca pela significância de um texto e, conseqüentemente, sua compreensão somente se fará concretizando o aluno for capaz de contemplar o que o texto traz por escrito – elementos visuais – e o que não está escrito – elementos não visuais.

Desse modo, considerando todo o processo pelo qual passa o simples ato de ler e de alcance da compreensão, acreditamos que a leitura faz parte de algo maior, que estimula o pensamento e o raciocínio. Por isso, é importante que a leitura seja efetuada por meio de diferentes gêneros de em textos; desta forma, o aluno (leitor) não estará condicionando o pensamento e o raciocínio a um único tipo gênero, que muitas vezes acaba sendo o livro didático. Assim, trabalhar a leitura e a interpretação é tarefa de todos os professores, não só dos que se dedicam ao ensino da Língua Portuguesa, ou seja, é fundamental em qualquer disciplina. No entanto, pode-se dizer que o que é tarefa de todos costuma, também, não ser tarefa de ninguém. Por isso, é necessário que os papéis de cada educador sejam bem explicitados.

Ainda, muito se tem falado, sobre processos de ensino e aprendizagem envolvendo relações entre diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo, sabe-se que tais relações podem ocorrer em níveis de organização diferentes, ou seja, podendo ser de caráter multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Contudo, uma das questões que se coloca para discussão sobre essas organizações é a das diferenças entre esses conceitos. A ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. A prática de ensino dos professores sendo transdisciplinar é diferente da prática de ensino dos professores interdisciplinar ou multidisciplinar (SILVA, 2005).

Assim levando-se em consideração as discussões acima é que este trabalho foi desenhado. Ele é parte de um projeto mais amplo,¹ cujo objetivo era analisar o processo de leitura e escrita, de alunos da sexta série do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, de período integral, com relação à interpretação de textos e questões constituintes de uma atividade de caráter multidisciplinar envolvendo as disciplinas de Matemática, Educação Física, Ciências e Português. Por uma questão de espaço, será aqui apresentada somente a primeira e a segunda etapa do projeto desenvolvidas na disciplina de Educação Física.

NÍVEIS DE ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR

Como já mencionado anteriormente, as disciplinas podem se relacionar/se organizar de diferentes maneiras. Uma das formas de classificação mais comum é a que foi proposta, originalmente, por Eric Jantsch e adaptada por Japiassú (1976). Nesta classificação, a *multidisciplinaridade* é conhecida como o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Há a recorrência a informações de várias disciplinas para se estudar um determinado elemento, mas não há preocupação de interligação/integração entre as disciplinas entre si. Ou seja, “a multidisciplinaridade é caracterizada pela justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área no plano técnico ou científico” (FURTADO, 2007, p. 241).

De acordo com Silva (2005, p. 2), a *multidisciplinaridade* “trata da integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina”. Já Nogueira (2001) diz não haver relação entre as disciplinas, bem como, o fato de que todas estão no mesmo nível, se não houver uma prática e trabalho cooperativo. Na *pluridisciplinaridade*, ao contrário da *multidisciplinaridade*, já se observa sinais de uma cooperação entre os diferentes ramos do conhecimento, mas ainda há objetivos distintos. É caracterizada pelo efetivo relacionamento de disciplinas entre si, havendo coordenação por parte de uma dentre as disciplinas ou pela direção da organização. Há estabelecimento de objetivos comuns entre as disciplinas, as quais deverão estabelecer estratégias de cooperação para que eles possam ser atingidos. Nesse

1 Projeto Núcleo de Ensino, Unesp, câmpus de Ilha Solteira, intitulado “Aprendizagem de conteúdos multidisciplinares articulados por atividades de leitura e redação no Ensino Fundamental de uma escola pública de período integral”.

caso, a ideia prevalente é a de complementaridade e não de “integração de teorias e métodos, ou seja, opera-se muito mais com a concepção de que uma área do saber deve preencher eventuais lacunas da outra” (FURTADO, 2007, p. 241).

Segundo Silva (2005), não existe uma coordenação, as possíveis e raras cooperações ocorrem de forma intuitiva. Nesta prática pedagógica propõe-se um estudo de um mesmo objeto, de uma única disciplina, por diversas disciplinas ao mesmo tempo. O objeto em estudo, nesse caso, será enriquecido pelo cruzamento de várias áreas do saber. Mas esse enriquecimento se dá somente na disciplina. Dessa forma, a abordagem *pluridisciplinar* ultrapassa as diferentes áreas do conhecimento, porém as disciplinas continuam em um mesmo nível, com pequenas e raras contribuições, mas sem uma coordenação.

Na *interdisciplinaridade*, representa o grau mais avançado de relação entre disciplinas, considerando-se o real entrosamento entre elas. Existe uma real cooperação e troca de informações na sala de aula, há abertura de diálogo e possibilidade de planejamento. Não existe mais a fragmentação e compartimentalização das diferentes disciplinas, isto é, aqui a questão problema levará à unificação do conhecimento. O ensino baseado na *interdisciplinaridade* proporciona uma aprendizagem melhor estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

Já a *transdisciplinaridade* é um termo cunhado por Jean Piaget durante encontro promovido, em 1970, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico de Países Desenvolvidos (OCDE), em Nice, França, para discutir o tema da interdisciplinaridade. Nesse caso, as relações não seriam apenas de integração entre as diferentes disciplinas, mas devem ultrapassar as fronteiras entre áreas do conhecimento chegando a um nível de interação de nível tão elevado que é praticamente impossível distinguir onde começa e onde termina cada disciplina. A *transdisciplinaridade* insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação, buscando como referenciais teóricos a teoria da complexidade, com a ideia de rede, ou de comunicação entre os diferentes campos disciplinares (SILVA, 2005).

METODOLOGIA DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de vertente descritiva-interpretativa. Nesta, as aproximações

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

sucessivas da realidade permitem fazer uma combinação particular entre teoria e dados. Conforme Flick (2004, p. 28) “a mesma é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. O instrumento utilizado para o registro de dados foi o questionário.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E DA ATIVIDADE DE CARÁTER MULTIDISCIPLINAR

O projeto de caráter multidisciplinar intitulado “Aprendizagem de conteúdos multidisciplinares articulados por atividades de leitura e redação no Ensino Fundamental de uma escola pública de período integral” foi desenvolvido no período compreendido entre 01/03/2011 e 30/11/2011, por meio da parceria entre a Unesp, câmpus de Ilha Solteira, via NAECIM – Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática – e a Escola Estadual Antonio Bezerra da Silva, localizada no município de Santa Clara D’Oeste/SP. A realização do projeto ocorreu na turma da sexta série do Ensino Fundamental. O primeiro contato com a escola foi com o objetivo de apresentar o projeto e seus membros, bolsista, professor coordenador e professor colaborador. Foi discutido, também, junto à equipe docente e de gestão, a importância da participação de todos para que o projeto pudesse ser desenvolvido. Nesse primeiro encontro, o professor de Educação Física foi muito participativo fazendo questionamentos à bolsista sobre o tema da multidisciplinaridade e como esta seria trabalhada; qual seria a participação dos alunos, etc. Ressaltou, ainda, que já poderia antecipar às principais dificuldades que poderiam ser encontradas na implantação da proposta, entre elas, a quantidade de alunos da turma, o conteúdo programático a ser seguido por conta da proposta de ensino do estado, entre outras. Foi explicado a todos que, como o projeto possuía um caráter multidisciplinar, uma atividade que contemplasse a relação entre disciplinas seria planejada pela coordenação do projeto para permear todas as etapas de desenvolvimento do mesmo.

A equipe escolar demonstrou muito entusiasmo para o início do projeto. Nesse momento, foi sugerido pelos membros da equipe que a primeira etapa da atividade ocorresse na disciplina de Educação Física e, posteriormente, nas disciplinas de Ciências, Matemática e Português. A equipe escolar concordou com as indicações. Essas disciplinas foram convidadas a integrarem o projeto por conta

da natureza da atividade a ser desenvolvida, bem como pela formação da equipe. O professor de Educação Física se mostrou bastante animado, mas com certo receio ao verificar que a atividade seria realizada inicialmente em sua aula, e que esta iria contemplar conteúdos de Matemática e Ciências. Não por conta das disciplinas, pois também era professor de Matemática, mas pela insegurança em estar envolvido em uma atividade dessa natureza.

Em seguida, foram explicadas todas as etapas de desenvolvimento do projeto, em um total de quatro, da seguinte forma: a primeira e a segunda etapas seriam desenvolvidas na disciplina de Educação Física. A terceira etapa nas disciplinas de Matemática e Ciências e a quarta etapa na disciplina de Português. Contudo, por conta do espaço e da quantidade de dados do referido projeto, será aqui considerada somente a primeira e segunda etapa desenvolvida na disciplina de Educação Física.

Primeira etapa: Nesta primeira etapa, a atividade foi de natureza teórica. Após os alunos entrarem na sala de aula, o professor da disciplina de Educação Física fez uma breve recapitulação do projeto e como seria realizada a primeira etapa, a qual continha uma atividade, já que ele havia conversado anteriormente com os alunos sobre a participação deles neste projeto na escola. Em seguida, a bolsista que acompanhava o desenvolvimento do projeto explicou que não havia a necessidade de responderem todas as questões propostas pelo texto da atividade, mas que seria importante que pelo menos tentassem.² Então, o professor dividiu os alunos em pequenos grupos, de quatro a cinco alunos por grupo, os quais foram chamados de “times”. Após o professor entregou, para cada grupo (total de cinco grupos formados), uma folha contendo três pequenos textos com cinco questões cada um (Anexo 1). Os textos contemplavam conhecimentos referentes ao coração, a velocidade e o círculo. Após o professor entregar a folha, diversos alunos mostraram insatisfação, pelo fato de não se dirigirem para a quadra poliesportiva, como era de costume. Então, coube ao professor explicar que, naquele

2 Importante ressaltar que, os alunos ainda não tinham passado pelas discussões sobre os assuntos abordados nos questionários nas disciplinas, mas os mesmos faziam parte do conteúdo programático da turma ao longo do ano. Esse fato foi entendido pelos membros do projeto como sendo importante pelo fato de poder averiguar possíveis concepções espontâneas dos alunos.

dia a atividade seria em sala de aula. Alguns alunos se exaltaram, mas logo em seguida focaram a atenção na leitura dos textos e na resposta dos três questionários. Cada “time” utilizou de diferentes estratégias para concluir a atividade. Houve “times” em que um aluno lia para os demais, outros em que cada aluno lia um trecho do texto e, ainda àqueles em que o texto “rodou” a mesa para que cada um fizesse a sua própria leitura, em silêncio. As respostas foram, posteriormente, recolhidas pelo professor.

Segunda etapa: A segunda etapa também foi realizada na aula de Educação Física. Os alunos foram encaminhados para a quadra poliesportiva da escola e divididos, novamente, nos “times” para a realização da parte prática da atividade. A atividade consistia em construir uma circunferência e encontrar o raio e o diâmetro da mesma; correrem sobre a circunferência e medirem a pulsação antes e depois da corrida. A atividade foi executada após o intervalo dos alunos. Novamente, houve agito por parte dos alunos, pois esta aula, apesar de ser na quadra, não seria com “jogos”, mas sim de continuidade do projeto. A atividade contemplaria novamente os temas da parte teórica, velocidade, coração e círculo. A coordenação da escola providenciou os equipamentos necessários para a atividade: fio de 3,5 metros; giz branco; pequena estaca para traçar uma circunferência de diâmetro de 6,0 metros; cronômetro, calculadora, medidor de pulsação cardíaca, caso não fosse possível, a medida seria realizada com o cronômetro e a contagem de pulsos de forma tradicional. Inicialmente foi solicitado a cada aluno que medisse a sua pulsação. Esse momento foi muito interessante, pois cada aluno agiu de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o que era pulsação e como se podia efetuar sua medida. Alguns alunos deitaram no chão e colocaram a mão sobre o peito tentando sentir quantas vezes o coração batia. Outros, em duplas, utilizaram o cronômetro. E, ainda, tinha àqueles que mediram a pulsação de todos os integrantes do mesmo “time”.

Como o professor solicitou que a medida da pulsação fosse por minuto, todos os “times” mediram a pulsação soltando o cronômetro em um minuto. Nenhum dos “times” tentou utilizar estratégias matemáticas como, por exemplo, medir por 15 segundos e depois multiplicar por quatro. Após medirem a pulsação, todos se sentaram na arquibancada da quadra e aguardaram o próximo passo. O professor, então, entregou para cada “time” uma estaca de madeira, um giz e um pedaço de barbante. Questionou os alunos sobre quantos metros de barbante

seriam necessário para construir uma circunferência de seis metros de diâmetro. Vários palpites foram dados, entre eles, seis metros, doze metros e, por fim, três metros. Então, novamente, o professor questionou se três metros seriam suficientes para construir a circunferência e fazer as amarrações com o barbante na estaca. Os alunos, então, concluíram que seriam necessários três metros e meio. Com o auxílio de uma trena e barbante cortado, os alunos, então, passaram para o processo de criação da circunferência.

Figura 1 Realização da atividade prática na segunda etapa do projeto.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeira etapa: Durante a realização da primeira etapa do projeto, leitura e interpretação dos alunos com relação ao texto e questões sobre coração, circunferência e velocidade, foi possível notar que, a atenção dos alunos era fluante. Ou seja, hora eles estavam totalmente atentos tentando responder as questões, hora se juntavam em conversas aleatórias em que o professor precisava intervir chamando a atenção para que eles voltassem a responder as questões. Eles reclamavam da dificuldade na leitura, pois os cinco “times” estavam lendo simultaneamente, o que gerava um grande número de ruídos na sala, atrapalhando uns aos outros. Isso já mostra que os alunos não efetuavam leitura em silêncio, mas em voz alta. Outro fato que chamou a atenção foi às negociações entre os membros dos grupos com relação às respostas. Em geral, todos os “times” se mostraram interessados na leitura dos textos e empenhados na resolução das questões.

A seguir serão apresentadas as respostas da primeira etapa (ver questionário completo no Anexo 1).

Sobre o coração:

Figura 2 Respostas referentes às questões sobre a leitura do texto que contemplava o tema “coração”.

Grupo 2

O coração

- 1- Frequências de pulsações
- 2- Não
- 3- Não
- 4- sim, e a raiz
- 5- Bombas

Grupo 1

O coração

- 1- Órgão de bombeamento pulsado com frequência de batimentos (batimentos cardíacos) certo, e, o fluxo do sangue pelas artérias e veias.
- 2- Sim, quando corremos, quando ficam os músculos, nervos...
- 3- A água.
- 4- Não, a distribuição ocorre pela raiz, passa só para as galhas até chegar nas folhas, e flor.
- 5- Não

Grupo 3

Pergunta

- 1- Em uma pessoa saudável os batimentos cardíacos são melhores, ou seja ela não tem problema nenhum ao fazer alguma atividade física.
- 2- Sim

Grupo 4

O coração

- 1- O coração não tem a mesma capacidade que um pulmão saudável.
- 2- Sim quando uma pessoa corre demais o coração bate mais rápido
- 3- É o coração
- 4- Sim, raiz
- 5- Sim causa os batimentos do coração

Grupo 5

- 1- A pessoa dispõe de um órgão conhecido como coração que tem como uma das funções o de promover o envio de nutrientes exigidos para todo o corpo através do sangue.
- 2- Sim, o fluxo de sangue pelas artérias e veias que não ocorre de forma contínua como um sistema de irrigação em lagoas ou em uma bomba de stand e pote de abastecimento de combustível.
- 3- Na realidade é um órgão de bombeamento pulsado com frequência pulsada.

Pode-se verificar que, para a *pergunta um*, sobre a frequência de batimento cardíaco em pessoas saudáveis, os alunos praticamente não conseguem responder. O grupo 1 responde o que é o coração; o grupo 2 e 5 parafraseiam a pergunta na resposta utilizando palavras encontradas tanto na questão quanto no texto; os grupos 3 e 4 apresentam respostas qualitativas, que estariam mais relacionadas a segunda pergunta. Esperava-se para essa primeira questão que os alunos compreendessem por meio da leitura que, o coração possui batimentos cardíacos e que estes podem ser mensurados. Na *pergunta dois*, o grupo 1 e 4 respondem

corretamente, e ainda, apresentam exemplos de casos, conforme solicitado pela questão. O exemplo de caso do grupo 4 está bem ligado ao que ocorre no dia a dia, principalmente em atividades esportivas. O grupo 2 não responde. O grupo 3 só responde a primeira parte da questão, mas não consegue exemplificar. O grupo 5 novamente parafraseia a resposta com trechos do próprio texto. Na *pergunta três*, apesar de não aparecer a palavra planta no texto, os grupos apresentam algumas respostas. O grupo 1 responde que é a água o fluido que faz o papel de sangue nos animais aproximando-se da resposta esperada, que é a seiva.

Contudo, não está discrepante, pois a água está presente na seiva junto com os sais minerais; o grupo 2 responde que é o caule; o grupo 3 não responde; o grupo 4 diz que a planta tem um coração e o grupo 5 novamente utiliza passagens do próprio texto como resposta. O grupo 2 se aproxima da resposta ao mencionar o caule, mas o mesmo é o condutor da seiva. Para a *pergunta quatro*, os grupos ficam um pouco mais reservados e dos cinco grupos apenas três respondem. O grupo 2 e o 4 respondem que sim, que a planta tem um coração, sendo este a raiz. Pode-se dizer que é uma resposta importante porque expressa a concepção espontânea dos alunos com relação à função desempenhada por cada “órgão” da planta e como esses se relacionam com o dos animais. Além disso, serve de orientação para que o professor ao tratar desse assunto fique atento para o fato dos alunos possuírem tais concepções e que as mesmas estão fortemente arraigadas pelo senso comum.

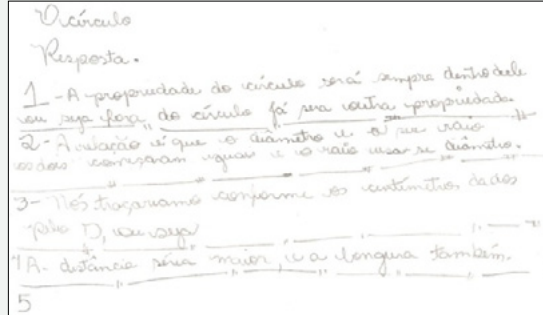
O grupo 4 apresenta uma resposta mais elaborada, mesmo sem ter acesso ainda a esse assunto, ao dizer que a planta não tem coração e que a função de distribuir os nutrientes é da raiz. Apresenta, também, concepção de senso comum de que é a raiz é a responsável pela condução de nutrientes, mas possui grandes chances de ser superada quando tiverem contato com o conhecimento científico sobre esse tema, nas aulas de Ciências. Já para a *pergunta cinco*, apenas três grupos apresentam respostas e destas, duas sendo positivas e uma negativa. Ou seja, dois grupos afirmam conhecer outra função para o sangue no organismo animal; o grupo quatro mencionando ser este a causa do batimento cardíaco e o grupo dois ao responder que o sangue tem a função de “bombeio”. O grupo 1 afirma não conhecer nenhuma outra função.

Sobre o círculo:**Figura 3** Respostas referentes as questões sobre a leitura do texto que contemplava o tema “círculo”.

Grupo 1



Grupo 3



Grupo 4



O texto que traz a leitura sobre o “círculo” é apresentado de forma comparativa a outras figuras geométricas planas, como quadrado e o triângulo, sem apresentar informações sobre o mesmo. Contudo, as cinco perguntas sobre esse texto são bem específicas fazendo com que os alunos reflitam sobre seus conhecimentos acerca dessa figura geométrica. O círculo é apresentado na geometria como sendo a região interna de uma circunferência, que é o espaço geométrico de uma região circular que compreende todos os pontos de um plano, localizados a uma determinada distância denominada raio, de um ponto chamado centro. Neste segundo texto, os alunos não apresentaram tanta familiaridade com o assunto ou ficaram exitosos em tentar responder, pois tivemos menos respostas e grupos inteiros que não responderam nenhuma das cinco perguntas. Na *pergunta um*, sobre as propriedades de um círculo, o grupo 1 falou sobre sua classificação, enquanto figura geométrica plana, mas não sobre nenhuma das suas propriedades. Já o grupo 4 arriscou dizendo que a propriedade especial era o centro. O grupo 3 responde, mas de forma muito confusa, sem deixar claro que estavam querendo dizer. Na sequência das perguntas sobre essa leitura, apenas o grupo 3 apresenta respostas. Na resposta da *pergunta dois*, sobre a relação entre diâmetro e raio, os grupo chega a estabelecer uma relação entre os dois, mas fica um pouco confusa “o raio usa o diâmetro”. Na *pergunta três* e *quatro* o grupo tenta responder, mas fica sem concluir as explicações. Pelas resposta fica

evidente que assunto não é de conhecimento familiar para os alunos da forma como foi apresentado pelo texto e pelas perguntas.

Sobre a velocidade:

Figura 4 Respostas referentes às questões sobre a leitura do texto que contemplava o tema “velocidade”.

Grupo 1

A velocidade

- 1- tempo, distância e velocidade
- 2- milímetro, centímetro, metros em quilômetros
- 3- $3,0 \times 10^8$
- 4- É sempre uma substância ou seu deslocamento com alguma grandeza física como o tempo, como a distância e a velocidade.
- 5- Tudo que se move mas na curva em círculo a pessoa faz curvas, mas consigo de mesmo tempo

Grupo 3

A velocidade
Resposta

- 1- Andar, correr a pé, viajar em um carro, ônibus, etc... sempre você relaciona o seu deslocamento com alguma grandeza.
- 2-
- 3-
- 4-
- 5- Reto porque não precisa usar a gravidade

Grupo 2

A velocidade

- 1- tempo e distância.
- 2- Km por hora e metro por segundo
- 3-
- 4-
- 5- Em linha reta, Porque do para não mudar a distância e em uma curva não dá.

Grupo 5

- 1- alguma grandeza física como o tempo a distância e a velocidade.
- 2-

Dos 5 grupos somente o grupo 2 não respondeu as perguntas sobre o texto “A velocidade”. Na *pergunta um*, sobre quais grandezas físicas são necessárias para se determinar a velocidade, o grupo 1 e o grupo 5 respondem de forma adequada, com um pequeno detalhe de acrescentar a própria velocidade como sendo uma grandeza para determinar ela própria. O grupo foi objetivo e direto na resposta colocando o nome das grandezas, tempo e distância. O grupo 3 fala sobre possíveis exemplos envolvendo velocidade, mas apresenta o termo “deslocamento” que é bem interessante. Na *pergunta dois*, os grupos aparentam, pelas respostas,

possuírem dúvidas sobre o instrumento utilizado para se determinar a velocidade. Falam em unidades de medidas das grandezas envolvidas na determinação da velocidade, como, por exemplo, distância em milímetros (grupo 1); ou em unidades de velocidade, km/h.

Apesar de ser assuntos familiares, velocidade, distância, os alunos ainda não tiveram aula sobre esse assunto e procuram no texto as respostas. Já para a *pergunta três*, apenas um dos grupos se arrisca e mesmo sem saber ao certo o que responder apresenta um valor encontrado no texto, $3,0 \times 10$, e não uma relação matemática, como era o esperado. A *pergunta quatro* também fica sem resposta, a não ser pelo grupo 1 que tenta apresentar um entendimento do que seria velocidade média. Na *pergunta cinco*, três grupos arriscam uma resposta, o grupo 1, 2 e 3. O grupo 1 responde que correr em linha em reta ou em círculo é a mesma coisa em termos de facilidade, mas diferencia a corrida em círculo com relação ao cansaço, relacionando esse ao fato de apresentar “curvas”.

Já para o grupo 2 e 3, correr em linha reta é mais fácil, um porque é possível ver obstáculos e em curva não; e o outro porque não precisa de agilidade. Interessante pensar que esses dois grupos podem estar relacionando tais respostas a alguma atividade “esportiva” ou alguma outra situação que seja familiar a eles. É possível verificar pelas respostas dos grupos que estes apresentaram dificuldades para responder as perguntas. Uma explicação possível seria o fato de não terem tido contato com os conteúdos, e outra seria pelo fato de não conseguirem interpretar adequadamente as perguntas e elaborarem uma resposta, mesmo quando as respostas estavam relacionadas diretamente ao texto. Além disso, as dificuldades também ocorreram em momentos que o professor, para facilitar a explicação para os alunos, utiliza analogias, como, por exemplo, no texto sobre o coração, o qual é comparado a uma bomba de combustível:

Aluno 1: “Professor, quer dizer que temos etanol em nosso organismo?”

Professor: (risos)

Aluno 1: “Moça, quer dizer que no nosso sangue tem etanol?” (direcionando a pergunta para a bolsista)

Aluno 2: “Não né, você já parou no posto para abastecer?”

Bolsista: “Não o texto apenas faz uma analogia, ele quer dizer que o nosso sangue circula pelo corpo de forma contínua, ou seja, ele não é interrompido de tempos em tempos”.

Por meio da interação discursiva acima também é possível notar a dificuldade em produzir as respostas sem o auxílio do professor, o qual era solicitado a todo o momento. No entanto, o professor não auxiliava os alunos na leitura, o que é preocupante se levarmos em consideração o que aponta Silva (2004, p. 29): “todo professor em razão da essência do seu ofício, é um orientador de leitura”. Ou seja, independente da disciplina que o professor leciona, ele tem como parte de suas obrigações incentivar os alunos na leitura e auxiliá-los nas dificuldades. Houve também casos em que o aluno sentiu dificuldades em falar o que pensava, responder com base em seu conhecimento prévio. Ele recorria a textos em busca de respostas, o que já era esperado, pois segundo Almeida (1998) “a leitura em aulas das chamadas ‘ciências exatas’ está em associar o ato de ler somente à busca de informações em um texto”.

Segunda etapa: Já na segunda etapa, na realização da parte prática da atividade, os alunos mostraram entusiasmo e dedicação no desenvolvimento da proposta. Enquanto pensavam como iriam executar a tarefa, construir uma circunferência com giz, barbante e um bastão de madeira, algumas interações foram registradas.

Aluno 3: “Professor, três metros e meio é 3,5 ou 3,3?”

Professor: “Não sei, o que você acha?”

Aluno 3: “Eu acho que é 3,3!”

Professor: “Chama seu grupo e pede ajuda para eles”.

Aluno 4: “É 3,5!”

Aluno 3: “Mas, não é 3,3?”

Aluno 4: “Não, olha aqui, 1 metro é dividido em 10 partes, a metade de 10 é 5 então três metros e meio é 3,5”.

Aluno 3: “Professor, está certo?”

Professor: “Sim, é 3,5, mas você entendeu o raciocínio dela?”

Aluno 3: “Entendi era só para saber se estava certo”.

De posse dos materiais, os “times” começaram a elaborar estratégias de como conseguiriam construir a circunferência. Os “times” chegaram rapidamente a conclusão de como deveriam proceder. Alguns dispensaram o uso do bastão. Um integrante de um dos “times” segurou a ponta do barbante no centro da circunferência,

abaixado, enquanto o outro traçava a circunferência. Nesse momento, um dos integrantes que o estava analisando questionou:

Aluno 5: “Más será que o barbante está com 3 metros mesmo? Você está com meio metro de barbante na sua mão!” (questionando o que estava traçando a circunferência)

Aluno 6: “Não sei, pega a trena com o professor para medir”.

Aluno 5: “Professor, empresta a trena?”

Professor: “Para quê?” (sem muito entender)

Aluno 5: “Para medirmos se o barbante está com 3 metros mesmo ou não”.

Houve “time” que traçou uma pequena circunferência e outro que começou a traçar a circunferência corretamente, contudo, a integrante que estava no centro cedeu seu lugar para outro integrante, que ao assumir esse posto deslocou o centro, fazendo com que a circunferência, na verdade, ficasse com um formato oval. Esse fato causou espanto na integrante que estava traçando a circunferência, pois quando levantou e olhou ficou surpresa com o desenho.

Aluno 7: “Nossa, meu círculo parece um ‘Ovo de Páscoa!’”

Professor: “Mas porque ele ficou assim? Você sabe?”

Aluno 7: “Eu não! As meninas que não devem ter segurado direito”.

Professor: “É que vocês mudaram o centro da circunferência. Esse pedaço de barbante que eu dei para vocês representa o quê?”

Aluno 7: “O raio”.

Professor: “Muito bem. E como chama quando você multiplica esse raio por 2 para fazer a circunferência?”

Aluno 7: “Não sei”.

Professor: “Pensa. Começa com D... Diâ...”.

Aluno 7: “Diâmetro!”

Ainda, nessa segunda etapa, seria trabalhado com os alunos o conceito de velocidade. A atividade consistia em construir com os alunos a noção de deslocamentos espaciais, sequências temporárias, relação causa e efeito para se chegar ao conceito de velocidade média. Após a construção da circunferência, os alunos caminharam e correram sobre a linha da circunferência medindo o tempo da

corrida. Também puderam perceber a dificuldade de correrem em círculo. Nesse momento foi entregue aos “times” uma tabela de registro de dados experimentais, para que pudessem fazer as anotações dos resultados (Anexo 2). A princípio surgiram questionamentos de como encontrar a distância percorrida da circunferência construída. As preocupações eram relacionadas ao fato de terem que encontrar o comprimento da circunferência. Então, um aluno saiu à procura de uma régua flexível, que pudesse envergar e concluir a medida almejada. Mas ao ser questionado pelos colegas de que a sua circunferência não tinha a mesma medida do raio pedido e tão pouco o diâmetro e, além disso, que o diâmetro era pequeno, sendo que o solicitado era maior, em metros, ele se lembrou da trena utilizada para medir o comprimento do barbante, para determinar o raio da circunferência construída. Com isso, não teve dúvidas, colocou a trena sobre a linha e encontrou o comprimento.

Nesse momento, o professor contou uma estória com objetivo de contextualizar a atividade. Na estória havia dois amigos que queriam encontrar o comprimento da circunferência. Um dos amigos era chamado “Pierre”. O professor ao discorrer sobre a estória aos alunos introduziu o valor de π como sendo 3,14. Os alunos não sabiam o que era o π e sequer imaginavam como obtê-lo. Mal faziam ideia de que era possível por meio da atividade que haviam executado. Com isso, o professor solicitou, em seguida, que os alunos pegassem a medida do comprimento da circunferência e dividissem pelo diâmetro encontrado.

Os alunos ficaram admirados ao verificar que o valor encontrado era igual ao do π mencionado pelo professor. Um aluno até perguntou: “É assim para qualquer circunferência?” O professor, então, lançou o desafio de verificarem se isso era verdade. Os alunos puderam verificar que para qualquer circunferência o valor sempre seria igual. Além disso, constataram, também que, $2 \cdot \pi \cdot r$ era a equação utilizada para encontrar o comprimento correto de uma circunferência. Após essas “descobertas” os alunos foram questionados sobre as relações existentes entre as variáveis encontradas. A bolsista os questionou sobre o fato de terem a distância percorrida na circunferência e o tempo marcado pelo cronômetro. O que tais variáveis teriam a ver com a questão da velocidade média discutida no questionário.

Dessa forma, foi construído com eles o conceito de velocidade média. Apesar dessa concepção de “time”, um ajudando o outro, a principal dificuldade foi

interpretar a tabela, o que estava sendo solicitado. Ou seja, assimilar o que foi trabalhado com o que estava sendo cobrado dos alunos, não foi uma tarefa fácil para eles. Os mesmos não compreendiam a relação metros/segundo (m/s) com o conceito de velocidade. Nesse momento, o professor utilizou o exemplo de um carro de corrida que se movimenta em km/h. Isso fez com que os alunos passassem a compreender melhor o que estava sendo solicitado a eles e passaram a fazer os cálculos para cada um dos integrantes do “time”.

Apesar da grande dificuldade de interpretação de texto, de transferir os conhecimentos e produzir as respostas, sem o auxílio do professor, alguns alunos não souberam se expressar por meio da linguagem escrita.

Figura 5 Respostas referentes a atividade, parte prática, conceito de velocidade média.

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 3 metros Distância percorrida: 6 metros

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade (m/s)	5.12	5.80	5.38	5.22	4.22

Velocidade média da equipe:

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 3 metros Distância percorrida: 10,89 metros

Aluno	Tempos individuais (segundos)				
	A	B	C	D	E
Velocidade (m/s)	3.67	3.24	2.60	3.15	3.60

Velocidade média da equipe:

3.22

Avaliação da atividade: É importante para ganhar conhecimento, para velocidade, ajudar a aprender matemática e para melhorar a nota que vamos fazer, para ser o melhor que está sendo importante para aprender no conhecimento de tudo dos alunos.

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 2 m Distância percorrida: 6 m x

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade (m/s)	6.43	6.88	5.99	7.15	5.38

Velocidade média da equipe:

6,2

F: 6.16

Avaliação da atividade: Nos achamos a atividade de interessante, mas por demais muitas aulas da turma

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 3 m Distância percorrida:

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade (m/s)	3:05	3:52	3:43	2:63	2:73

Velocidade média da equipe:

2,59

F: 6:43
2:93

Avaliação da atividade: Nos achamos a atividade muito interessante mas tivemos um pouco de dificuldade para a realização das contas.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 5 m Distância percorrida: 6 m

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	6:20	4:79	5:33	5:30	6:72

Velocidade média da equipe: $5,53$

Avaliação da atividade: *nao achamos que através do estudo de física tem utilidade aprendemos a medir um raio de um círculo usando a matemática*

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 5 m Distância percorrida: $10,54\text{ m}$

Aluno	Tempos individuais (segundos)				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	3.5(3)	3.0(3)	3.9(3)	3.8(3)	2.0(3)

Velocidade média da equipe: $3,41(3)$

Avaliação da atividade: *1) Projeto é muito interessante, pois aprendemos a medir um raio de um círculo usando a matemática.*

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: 2 metros Distância percorrida: $18,8\text{ metros}$

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	4:00	7:30	6:84	5:08	4:64

Velocidade média da equipe: $5,30$

Avaliação da atividade: *tem muita utilidade, aprendemos a medir um raio de um círculo, a distância, a circunferência e ainda usa um pouco de matemática, português.*

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: $3,00\text{ m}$ Distância percorrida: $18,35\text{ m}$

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	2.68	4.58	3.62	3.95	4.07

Velocidade média da equipe: $3.77\text{ metros por segundo}$

Avaliação da atividade: *Aprendemos a medir a circunferência de um círculo para achar o raio e vice versa e o resultado de medir o raio e então só tem a circunferência aprendemos a usar a regra de três e ainda aprendemos a usar a regra de três em matemática e em momentos de sala em que era a atenção de ensinar e matemática, português, ciência etc.*

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: $3,00\text{ m}$ Distância percorrida: $6,00\text{ m}$

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	5:17	4:74	5:48	4:30	4:05

Velocidade média da equipe: _____

Avaliação da atividade: _____

TABELA. REGISTRO DE DADOS EXPERIMENTAIS E RESULTADOS DETERMINADOS TEORICAMENTE.

Raio do círculo: $3,00\text{ m}$ Distância percorrida: $1,929$

Aluno	Tempos individuais				
	A	B	C	D	E
Velocidade ($\frac{\text{m}}{\text{s}}$)	3,6	3,9	3,4	4,3	4,6

Velocidade média da equipe: $4,06$

Avaliação da atividade: *é muito interessante para aprender depois das aulas de matemática e física.*

Pode-se verificar, por meio das respostas, que o cálculo da velocidade média foi uma tarefa difícil para os alunos. Os mesmo no início não entendiam muito bem a relação entre a aula de Educação Física e a Matemática. O fato de terem que medir distância, tempo e velocidade, em um primeiro momento possui relação com a prática esportiva, mas trazer esses cálculos para o campo de Ciências e de Matemática, não era algo esperado pelos alunos. Isso mostra como o conhecimento está sendo trabalhado, ou seja, fragmentado nas disciplinas. Que uma simples atividade que os integra passa ser vista como algo diferente, estranho. Dessa forma, observa-se “o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber” (JAPIASSU, 1976, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São aqui analisados os resultados referentes a parte de um projeto mais amplo, cujo objetivo foi acompanhar o processo de leitura e interpretação de textos de caráter multidisciplinar envolvendo as disciplinas de Matemática, Educação Física, Ciências e Português. Foi possível verificar que, com relação às questões sobre o “coração”, os alunos não souberam responder a frequência exata, mas entenderam que diversos fatores poderiam alterar essa frequência. As questões envolvendo plantas e animais evidenciaram que eles não apresentam segurança em falar sobre os mesmos, apesar de lhe serem familiares. Foi possível notar diversos erros gramaticais e a dificuldade em entender o que a pergunta estava solicitando. Com relação a essa dificuldade não foi possível saber se era realmente um problema de interpretação ou se o aluno buscou a resposta no texto e não a encontrando escreveu o que julgou mais adequado. As questões referentes ao “círculo” em grande parte não foram respondidas. Essa questão pode induzir a pensar que os alunos não possuíam qualquer concepção sobre esse assunto. As respostas apresentavam-se inacabadas e sem sentido. Mesmo com um pequeno número de respostas foi possível notar que os alunos conhecem as unidades de medidas e apresentam conhecimentos sobre a relação entre tempo, distância e velocidade. Também possuem a noção que correr em círculo é mais difícil do que em linha reta, apesar de não saberem claramente a explicação do porque isso ocorre. A interpretação de texto também se mostrou preocupante, pois em várias questões a resposta foi dada pela cópia de algum trecho do texto, muitas vezes sem ter relação de sentido nenhum com o que foi solicitado na questão. Em suma, o trabalho mostra que os alunos apresentam dificuldades em estabelecer relações lógicas entre o que se pergunta e suas respostas. Também chamou-nos a atenção o fato de não questionarem sobre estar respondendo três questionários sobre conteúdos diferentes em uma mesma proposta de trabalho, o que leva a reflexão de que eles não relacionam/integram os conteúdos. Além disso, a atividade permitiu investigar os conhecimentos prévios dos alunos com relação aos três conteúdos trabalhados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. P. M. O texto escrito na educação em Física: enfoque na divulgação científica. In: ____.; SILVA, H. C. (Orgs.). *Linguagens, leituras e ensino de ciência*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 53-68.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 22, p. 239-55, 2007.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 220.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 82.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001, p. 189.
- SILVA, I. B. Multi, pluri, inter ou transdisciplinaridade para o ensino e aprendizagem da Física. 2005. Disponível em: <www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/.../T0172-1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2010.
- SILVA, D. J. O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leprans/link/pesquisaambiental.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2006.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANEXO 1

SE VOCÊS NÃO CONSEGUIREM RESPONDER, TUDO BEM. SE RESPONDER, MESMO QUE ERRADO, MELHOR. O IMPORTANTE É QUE VOCÊS TENHAM A CONSCIÊNCIA DE QUE, MAIS CEDO OU MAIS TARDE, CONSEGUIRÃO RESPONDER CORRETAMENTE. É SOMENTE UMA QUESTÃO DE QUERER APRENDER.

O coração

O animal dispõe de um órgão conhecido como coração que tem como uma das funções o de promover o envio de nutrientes e oxigênio para todo o seu corpo através do sangue. Na realidade é um órgão de bombeamento pulsado com frequência de pulsações (batimento cardíaco), isto é, o fluxo do sangue pelas artérias e veias não ocorre de forma contínua como em um sistema de irrigação em lavouras ou em uma bomba de etanol em postos de abastecimento de combustível.

Perguntas:

1. Qual é a frequência de batimento cardíaco em uma pessoa saudável?
2. Esta frequência de batimento cardíaco pode ser alterada mesmo em pessoas saudáveis? Se não, por quê? Se sim, cite alguns casos em que isto pode acontecer.
3. Qual é o nome do fluido em plantas que faz o papel de sangue em animais?
4. A planta tem coração? Se sim qual é o seu nome? Se não, como ocorre a distribuição de nutrientes para todas as suas partes?
5. Você conhece alguma outra função que o sangue tem no organismo animal? Se sim, qual?

O círculo

Um círculo é uma figura geométrica plana muito especial como o quadrado que tem os quatro lados iguais, como o triângulo equilátero que tem os três lados iguais.

Perguntas:

1. Qual é a propriedade muito especial de um círculo?
2. Qual é a relação que existe entre o diâmetro D e o seu raio R ?
3. Como você traçaria um círculo de diâmetro D pequeno, da ordem de alguns centímetros?
4. Como você traçaria um círculo de diâmetro D grande, da ordem de alguns metros?
5. Como você determina o comprimento S de um círculo?

continuação

A velocidade

Você anda e corre a pé. Ou viaja em um carro, ônibus, etc. E sempre você relaciona o seu deslocamento com alguma grandeza física como o tempo, como a distância e a velocidade. O tempo é medido em segundos, em minutos, em horas, em dias, em semanas, em meses, em anos, etc. A distância pode ser medida em milímetros, em centímetros, em metros, em quilômetros, em anos-luz, etc. E a velocidade em unidades convenientes e, de acordo com a cultura como a britânica que mede a velocidade do carro em milhas por hora, ou a velocidade da luz no vácuo como sendo da ordem de $3,0 \times 10^8$ metros (300 milhões de metros) por segundo no Sistema Internacional de Unidades (SI). Para a velocidade quando você andar ou correr, a mesma pode ser expressa em uma unidade correta, como a velocidade para grandes distâncias em quilômetros por hora, ou em metros por segundo para uma corrida em curta distância.

Perguntas:

1. Que grandezas físicas são necessárias para se determinar a velocidade?
2. Que instrumentos você precisa para determinar uma velocidade?
3. Considerando que você desenvolve uma velocidade constante ao longo de um círculo de raio R em uma corrida, sugira uma fórmula matemática para se determinar a sua velocidade individual v_i .
4. Considerando que a velocidade individual v_i da sua corrida é diferente das velocidades de seus companheiros da equipe, como determinará a velocidade média do grupo?
5. É mais fácil correr em linha reta ou em uma curva, por exemplo, em círculo? Por quê?

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ANEXO 2

Título do Projeto: Aprendizagem de conteúdos multidisciplinares articulados por atividades de leitura e redação no Ensino Fundamental de uma escola pública de período integral.

Nome	Aluno
	A
	B
	C
	D
	E

Importante: Alunos com qualquer problema de saúde devem ser dispensados da atividade, mesmo que eles insistam em participar. não é uma questão de discriminação, mas de observação do conceito de segurança para qualquer cidadão.

Tabela de registro de dados experimentais e resultados determinados teoricamente.

Raio do círculo:		Distância percorrida:			
Tempos individuais					
Aluno	A	B	C	D	E
Velocidade $\left(\frac{m}{s}\right)$					
Velocidade média da equipe:					

Avaliação da atividade:

23

A IMPLANTAÇÃO DE PROJETO DO NÚCLEO DE ENSINO SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ANOTAÇÕES DE CAMPO

Paula Regina de Jesus Pinsetta Pavarina

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: Este artigo descreve o processo de implantação do projeto “Educação Financeira: da estrutura e do desenvolvimento local ao comércio internacional”, desenvolvido por estudantes e coordenado por professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, câmpus de Franca, vinculado ao “Programa Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista”. O projeto foi realizado na Escola Estadual Ângelo Scarabucci, no município de Franca, tendo sido realizado ao longo do ano de 2010 e replicado no ano de 2011, beneficiando mais de 200 crianças da 5ª série (6º ano). Neste trabalho são sintetizadas três dinâmicas de grupo realizadas para repasse dos conteúdos teóricos e observações de campo de uma estudante universitária que esteve presente no transcorrer de todo o projeto. As notas transcrevem não somente a rotina prática das atividades realizadas para a plena execução do projeto, como também contém comentários e opiniões que se traduzem em importante relato da experiência dos bolsistas e acadêmicos colaboradores nas atividades do Núcleo de Ensino. Retratam, então, anseios, dúvidas e reflexões dos universitários da Unesp durante a implementação do projeto e constituem um excelente reporte das atividades realizadas.

Palavras-chave: Educação financeira; Ensino Fundamental; dinâmicas de grupo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de descrever o processo de implantação do projeto “Educação Financeira: da estrutura e do desenvolvimento local ao comércio internacional”, desenvolvido por estudantes e coordenado por professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, câmpus de Franca, vinculado ao “Programa Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”.¹ O projeto foi realizado na Escola Estadual Ângelo Sca-

1 No ano de 2010, os estudantes que implementaram o projeto foram: Pedro de Melo Franco Júnior e Pedro Donnini (bolsistas), Aurélio Saraiva Guimarães, Cairo Borges Junqueira, Jac-

rabucci, no município de Franca² ao longo do ano de 2010 e replicado no ano de 2011, beneficiando mais de 200 crianças da 5ª série (6º ano).

Neste trabalho são sintetizadas três dinâmicas de grupo realizadas para repasse dos conteúdos teóricos às crianças. A fonte de informações são as anotações de campo da bolsista no ano de 2011, Nayara Cristina Costa. As notas da acadêmica transcrevem não somente a rotina prática das atividades realizadas em sala de aula, mas também (e principalmente) contêm comentários e opiniões que se traduzem em importante relato da experiência dos universitários nas atividades do Núcleo de Ensino. Retratam, então, anseios, dúvidas e reflexões dos estudantes da Unesp durante a implementação do projeto e constituem um excelente reporte das atividades realizadas.

Assim, este artigo apresenta um contraponto entre os objetivos teóricos almejados pelas dinâmicas de grupo e o que foi percebido e internalizado pelos estudantes da Unesp envolvidos no projeto, em sintonia com as ideias de Ludke & André (2004, p. 47):

[...] conforme o estudo vai-se desenvolvendo, podem surgir muitas ideias e sugestões sobre formas de analisar o que vai sendo captado. É importante, por isso, que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo de coleta [de dados].

Para tanto, descreve-se inicialmente a constituição do projeto e seus objetivos e em seguida a metodologia nele empregada. Posteriormente apresentam-se os resultados obtidos e as considerações finais, à guisa de encerramento e conclusão.

queline Saldanha de Oliveira, Leonardo Lourenço Faraco, Marco Antônio Borges Filho, Nayara Cristina Costa, Renato Tomazelli Techio e Tamiris Hilário de Lima Batista (colaboradores voluntários). No ano de 2011 o projeto foi desenvolvido por Nayara Cristina Costa e Tamiris Hilário de Lima Batista (bolsistas); Guilherme Fernandes Júnior, Isabella Uehara, Jacqueline Saldanha de Oliveira, Leonardo Lourenço Faraco, Marco Antonio Borges Filho, Mariana Franceschini, Monique Assad Nogueira, Pedro Donnini, Pedro Contatto Gasparini e Rafael de Castro Perez (colaboradores voluntários).

- 2 A docente e os universitários gostariam de externar os agradecimentos à Direção e à Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Ângelo Scarabucci, pois sem o apoio dedicado ao projeto ele não teria sido implantado.

O PROJETO E SEUS OBJETIVOS³

O projeto “Educação Financeira: da estrutura e do desenvolvimento local ao comércio internacional” foi idealizado pela docente responsável a partir de uma preocupação pessoal recorrente. De um lado é percebido um grande desconhecimento de parte da população brasileira sobre questões financeiras – o que permite classificar estas pessoas como “financeiramente analfabetos”. Combater ou diminuir esta lacuna tem sido objeto de iniciativas isoladas e individuais de instituições, sobretudo as financeiras, mas sem preocupações com a extensão, tempestividade ou adequação dos projetos ou programas desenvolvidos às necessidades e contextos sociais das diferentes populações e idades (SAITO, 2007; SAVÓIA et al., 2007). Enquanto Política Pública, somente ao final do ano de 2010 foi delineada a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), ainda sem amplitude territorial.⁴ Por outro lado, os países que compõem a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD, na sigla em inglês) consideram a educação financeira como fundamental para a promoção do desenvolvimento econômico, sendo parte do currículo escolar em mais de 60 países. Têm estes países a opinião de que a “[...] educação financeira deveria começar na escola. As pessoas deveriam ser ensinadas sobre assuntos financeiros o mais cedo possível” (OECD, 2005), pois consideram que a educação financeira é considerada estratégica para o gerenciamento da renda e do orçamento pessoal e essencial para o estabelecimento de decisões de consumo, venda, poupança e investimento. Assim, a preocupação da docente, e de todos os estudantes da Unesp envolvidos com o projeto, foi apresentar às crianças beneficiárias um conjunto de conceitos e ideias que não fazem parte de nenhum componente curricular atualmente obrigatório na escola pública brasileira, ao discutir e debater assuntos econômico-financeiros que se creem fundamentais para o exercício da cidadania e para o bem-estar.

O projeto foi, então, desenvolvido objetivando informar e conscientizar alunos da rede pública de ensino sobre a importância da educação financeira enquanto instrumento de administração pessoal. Como macro-objetivos o projeto também pretende:

3 Uma descrição pormenorizada do projeto pode ser consultada em Pavarina (s.d.).

4 Por meio do Decreto 7.397, de 22 de dezembro, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) (BRASIL, 2010).

1. reforçar cotidianamente a importância da educação e do acesso ao conhecimento; e
2. destacar que as opções tomadas pelos indivíduos – mesmo enquanto crianças – trarão impactos no futuro, ou seja, “todo ato conduz a uma consequência futura”.

Durante a concepção e implantação do projeto foram idealizados três grandes eixos temáticos, posteriormente subdivididos em assuntos específicos.

O tema inicial foram *noções de economia*, abordados conceitos gerais e cotidianos, tais como: desejos, necessidades e vontades; escassez e sua importância para o estudo da Economia; diferença entre valor e preço; papel da oferta e demanda; equilíbrio e comportamento do mercado; produção e comercialização de bens e serviços; escambo e trocas diretas; introdução do dinheiro enquanto instrumento para facilitar as trocas; desenvolvimento e importância do comércio; papel do dinheiro, bem como suas características e funções; renda e limitação da renda; inflação e noções de economia internacional (internacionalização, importação, exportação, taxa de câmbio, etc.).

Também foi dada ênfase aos *processos administrativos*.⁵ O objetivo deste módulo foi despertar nas crianças a curiosidade e o interesse com relação ao processo produtivo (“de onde vêm as coisas”), destacando em termos gerais a estrutura e o funcionamento dos agentes produtivos. Para tanto foram dadas noções gerais a respeito das etapas necessárias ao processo de produção e quais os recursos produtivos necessários. Foram abordadas as funções administrativas – planejamento, organização, direção e controle – aplicados às diferentes áreas de produção (comercialização ou marketing, produção, finanças e recursos humanos). Discutiu-se a organização empresarial; a função e finalidade social da produção; os escopos de atuação das empresas (níveis estratégico e operacional); e a relação entre produção local e produtos importados e exportados.

Estes dois eixos temáticos serviram ao mesmo tempo de apoio e introdução ao tema central da *educação financeira*, ápice e objetivo principal do projeto.

5 Para Maximiano (2009), o processo administrativo compreende as atividades de planejamento, organização, direção e controle. Estas atividades, aplicadas às áreas administrativas (mercadologia, recursos humanos, finanças e comercialização), em termos estratégicos e operacionais, configuram o que é considerado “processo administrativo”.

Foram, então, apresentadas reflexões sobre o comportamento financeiro, provendo conhecimentos introdutórios sobre o valor do dinheiro ao longo do tempo e das decisões de compra e poupança, por meio dos temas: renda; consumo no presente; consumo no futuro; parcelamento; poupança; recebimento e pagamento de juros. Este módulo, especificamente, teve o intuito maior de destacar a importância de administrar a própria vida financeira como uma maneira de planejar o futuro.

Para que toda esta abordagem teórica fosse repassada às crianças, há de se considerar alguns aspectos práticos relacionados à sua operacionalização.

O primeiro aspecto a ser destacado foi a incorporação deste conteúdo à estrutura extracurricular dos beneficiários. A coordenação pedagógica da Escola Estadual Ângelo Scarabucci solicitou que o projeto fosse aplicado a todos os estudantes da 5ª série (6º ano) de maneira compulsória; ou seja, “ou ficavam todos, ou não ficava ninguém”, não se admitindo a participação facultativa. Para execução do projeto a Escola disponibilizou uma hora-aula de 50 minutos, no período em que os docentes regulares realizavam Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). As atividades foram desenvolvidas ao longo de cerca de trinta semanas em três salas da 5ª série (6º ano) a cada ano, uma no período diurno e em duas classes do vespertino, atendendo em torno de duzentas crianças com idade entre dez e doze anos. A Escola optou por não incluir os conteúdos do projeto em nenhuma outra disciplina, tendo os universitários total liberdade para desenvolvimento das atividades previstas, mesmo sem supervisão direta ou acompanhamento de um docente da Escola.

Os assuntos a serem desenvolvidos no projeto são geralmente entendidos como “coisas de gente grande” e, portanto, distantes das salas de aula. Por outro lado, a opção em atender crianças de dez a doze anos justifica-se pelo fato de que por volta desta idade a criança passa a ter um contato mais rotineiro e cotidiano com o dinheiro e, por vezes, tem autorização dos pais ou responsáveis para realizar pequenos gastos para si (com dinheiro proveniente de “mesada” ou “semanada”) ou em nome da família (p. ex., a criança vai sozinha até a padaria) (EDWARDS; GODFREY, 2007; OLIVEIRA, 2009).

Deste modo o outro desafio de todos os envolvidos com o projeto foi adaptar a metodologia de repasse dos conteúdos à idade das crianças beneficiadas. Inicialmente destinado às licenciaturas, o Programa Núcleos de Ensino da Prograd

foi posteriormente expandido para os bacharelados e nesta modalidade de curso estavam todos os estudantes engajados no projeto “Educação Financeira: da estrutura e do desenvolvimento local ao comércio internacional”.⁶ Houve, então, a necessidade da supressão da lacuna relacionada à falta de conhecimento em disciplinas com componentes pedagógicos.⁷ No grupo foram promovidos debates e leituras sobre a didática para o ensino fundamental e, principalmente, sobre dinâmicas de grupo, metodologia escolhida para repasse dos conteúdos.⁸

A METODOLOGIA EMPREGADA NO PROJETO

Uma vez que a temática da Educação Financeira era totalmente alheia à estrutura curricular da 5ª série, procurou-se fixar os conteúdos ministrados a partir de exemplos cotidianos, buscando resgatar em cada criança as suas experiências pessoais. Também foram apresentadas músicas, trechos de livros, poesias, vídeos didáticos e curtos fragmentos de filmes que tratavam de assuntos correlacionados à temática desenvolvida em sala de aula. Ao final de cada módulo, os universitários procediam a uma explicação formal, sintetizando teoricamente os conceitos e assuntos tratados.

Em que pesem os vários recursos utilizados, a dinâmica de grupo foi o principal recurso didático empregado. As dinâmicas foram, então, compreendidas como uma técnica que coloca

[...] um grupo de pessoas em movimento através de jogos, brincadeiras e exercícios, quando são vivenciadas situações simuladas, proporcionando sensações da vida real, nas quais os participantes poderão agir com autenticidade, buscando aperfeiçoamento de sua conduta, em situação de auto-avaliação. (ANDRADE, 1999)

6 Todos os estudantes – bolsistas e colaboradores voluntários – envolvidos com o projeto nos anos de 2010 e 2011 são do curso de bacharelado em Relações Internacionais.

7 Alguns autores são excelentes referências para esclarecer sobre a metodologia de ensino da educação financeira, nas diferentes etapas de desenvolvimento das crianças: Edwards & Godfrey (2007); Filcocre (2008); Soares (2007) e Vergili e Rocha (2007).

8 Podem ser consultadas as seguintes obras que tratam da metodologia de dinâmicas de grupo e dos cuidados teóricos, práticos e éticos com sua utilização: Afonso (2006); Andrade (1999); Chaves (2006) e Ludke & André (2004).

Ao invés de propor uma “aula expositiva tradicional”, a opção do projeto pelas dinâmicas permitiu utilizar um meio lúdico de ampliar o conhecimento individual sobre os assuntos e ao mesmo tempo possibilitar a interação entre os diferentes participantes do grupo. Assim, os conteúdos foram trabalhados de maneira vivencial e prática, sendo as crianças constantemente chamadas a identificar exemplos de situações ou de contextos pessoais (individuais ou relacionados ao núcleo familiar, da rua em que reside, do bairro ou do município de Franca).

Foi destacado que as dinâmicas que seriam realizadas em sala não se tratavam de “brincadeira” ou “joguinho” e sim uma nova maneira de aprender, possibilitando interligar a realidade das crianças e as questões econômico-financeiras abordadas pelo projeto. A partir de uma vivência ou de uma simulação realizada em sala, os alunos podiam aprender e internalizar os conteúdos, sem necessariamente serem “ensinados”.

Nesse sentido as técnicas [de dinâmicas de grupo] são linguagem e armam uma encenação de relações e situações a se trabalhar. O processo de tradução entre linguagens – do lúdico ao compreensivo, do poético ao racional – propicia o *insight*, na medida em que o grupo fala sobre o que encenou, operando o registro da palavra. A abertura perceptiva e criatividade na vivência de técnicas ajudam neste processo. (AFONSO, 2006)

Ao trabalhar em grupo, algumas competências e habilidades puderam ser desenvolvidas nas crianças, ainda que de maneira indireta. Ao mesmo tempo em que refletiam sobre suas vivências e seu cotidiano, puderam desenvolver competências para administrar melhor seus recursos, principalmente o dinheiro que um dia terão. Igualmente foram desenvolvidas outras habilidades: a assertividade; a criatividade; a postura propositiva; a cooperação e o respeito ao outro; a capacidade de trabalhar em equipe; e a capacidade de negociação e diálogo. Aliás, é tomado como benefício potencial das dinâmicas de grupo o fato destas “proporciona[rem] aprendizagens diversas aos membros do grupo, tanto no sentido de vivência pessoal (autoconhecimento), como na interpessoal (percepção do outro)” (MIRANDA, 2000).

Ao realizar qualquer atividade, foi destacada às crianças a ideia de “causa e consequência”, sendo reforçado que haveria uma “avaliação” dos resultados – não uma prova formal ou escrita, mas um julgamento a respeito do mérito das

atividades realizadas. O intuito do projeto, por esta opção, buscou ao mesmo tempo estimular a criatividade e o comprometimento dos estudantes e premiar as atividades de destaque individual e/ou em grupo. Para facilitar o convívio em sala de aula sempre foram discutidas, esclarecidas e combinadas regras, de modo a evitar desordem e irregularidades de compreensão ou comportamento.

As anotações de campo da bolsista consistiram na principal fonte de dados para este artigo. Dentre todas as atividades práticas realizadas, neste artigo é conferido destaque a três dinâmicas de grupo que ocorreram em sala de aula. Também foram selecionadas anotações manuscritas realizadas no transcorrer do projeto; trata-se de comentários feitos pela aluna, que inclui suas observações pessoais: sentimentos e sensações, impressões, anseios e incertezas, reflexões e sugestões (LUDKE; ANDRÉ, 2004).

ENSINANDO E APRENDENDO: OS RESULTADOS DO PROJETO

A implementação do projeto pôde contar com uma profusão de dinâmicas de grupo, já descritas por Pavarina & Costa (2011). Antes de sua efetiva realização e em função do assunto a ser abordado, os universitários idealizaram as atividades práticas e a discutiram com a coordenadora do projeto. Este artigo elenca três dinâmicas, consideradas as mais emblemáticas, tanto em termos da duração (algumas demandaram vários encontros semanais para a sua conclusão) como pela polêmica suscitada entre as crianças – especialmente a terceira aqui reportada.

A *primeira dinâmica de grupo*, que na verdade deu início às atividades do projeto em sala de aula, compreendeu conceitos introdutórios de Economia, sobretudo produção, troca, escambo, comércio, dinheiro, escassez, planejamento e poupança. Logo no primeiro encontro, os universitários pediram às crianças para se apresentarem em voz alta à classe toda e responder sobre o que comprariam com dez unidades monetárias (R\$ 10,00). As respostas foram, em sua maioria, o que chamaremos de “bugigangas”,⁹ demandas típicas de crianças: doces e salgadinhos, bijuterias e adereços para cabelo, brinquedos e jogos, pacotes de figurinhas para álbuns. O objetivo desta apresentação era não somente familiarizar-se com

9 A terminologia “bugigangas” é utilizada pelos vídeos didáticos da Turma da Bolsa (2010), *website* que contém filmes didáticos sobre Educação Financeira, produzidos pela BM&FBovespa, e que foram utilizados como material de apoio à implantação do projeto do Núcleo de Ensino.

as crianças como também ter uma compreensão sobre a maturidade financeira delas – se tinham noção (ou não) do poder de compra de dez reais – além de ter um contato inicial com o universo infantil, distante dos estudantes de bacharelado em Relações Internacionais da Unesp. Na sequência se questionou sobre o que as crianças comprariam “com todo dinheiro do mundo”. As respostas, agora, passam as demandas da idade: casa para os pais, carro, viagens e até mesmo ações da empresa multinacional Coca-Cola e um microscópio de elétrons!

Diante destas respostas questionaram os universitários: como poder comprar o que se tem vontade? Esse primeiro questionamento gerou uma discussão na sala de aula entre as crianças, até que se chegou, em síntese, à conclusão que para se conseguir aquilo que se quer é necessário um esforço desde já, principalmente através dos estudos, para posteriormente trabalhar e poupar dinheiro para o futuro. Já neste primeiro dia introduz-se um dos principais conceitos de Economia: a escassez, que contrapõe os desejos ilimitados aos recursos finitos.

A excitação diante de um conhecimento novo – não era nenhum dos conteúdos comumente abordados em sala de aula da 5ª série – e a inquietude típica da infância fez com que logo de início a estratégia de trabalhar com dinâmicas envolvendo a sala toda não se mostrasse adequado: “o trabalho deles de ouvirem individualmente [a apresentação do outro] foi muito complicado. Talvez devêssemos trabalhar em grupo desde aqui.” As crianças não respeitavam enquanto os colegas falavam sobre si ou suas preferências e foram comuns chistes diante das respostas.

Diante do “fracasso” da estratégia de lidar simultaneamente com todas as crianças, a alternativa encontrada pelos universitários, e transcrita nos apontamentos da bolsista, foi dividir os cerca de trinta estudantes em três grupos menores. A divisão foi importante para isolar grupos antagônicos e estimular o trabalho em equipe: “nesta aula já dá para notar as personalidades (*sic*) e estruturar os grupos”, que passariam a contar com acompanhamento e supervisão de um aluno de Unesp para realização das atividades: “grupos: dividir para dominar. Hierarquia funciona mais”.

Nota-se a referência da bolsista à obra “Dividir para dominar”, de Hank L. Wesseling,¹⁰ que apresenta reflexões do autor sobre o processo de partilha colonial

10 WESSELING, H. L. *Dividir para dominar: a Partilha da África 1880-1914*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

e exploração do continente africano. Ainda que o contexto seja outro e não haja, de modo algum, qualquer tipo de imposição de submissão das crianças aos universitários, a ideia de dividi-los em grupos menores para melhor acompanhá-los diminuiu o ruído em sala e reforçou o comprometimento com um grupo, agora menor, nas demais etapas do projeto.

Também pode ser destacada a frustração da acadêmica com a relação de hierarquia/ obediência. Inicialmente a ideia de todos os unespianos era conduzir as atividades de maneira “informal”, como se fosse um bate-papo despretenso com as crianças e sem relação de hierarquia. Entretanto, já nos encontros iniciais, tiveram consciência de que esta informalidade não seria possível e a relação entre os universitários e as crianças foi se assemelhando àquela tradicionalmente observada entre professores e alunos em sala de aula. A tal *hierarquia* a que se refere a bolsista expressa esta constatação, a de que algum tipo de hierarquia era preferível à horizontalidade. Esta nova perspectiva passou a ser adotada conscientemente pelos universitários em sala de aula – tanto que com o passar do tempo eles passaram a ser chamados de “professor(a)” pelas crianças, ainda que aqueles não exigissem ou reforçassem este comportamento.

A *segunda dinâmica de grupo* enfoca o processo de produção e as trocas e introduz a moeda como elemento fundamental para a sociedade contemporânea. Livremente baseada no trabalho de Peterson & Wallace (2003), demanda a produção de bens – inicialmente de maneira isolada e posteriormente em grupos organizados – e a troca, sendo primeiramente por meio de escambo de mercadorias e depois com a utilização de uma moeda ficcional. Aplicada em diferentes etapas, e em diferentes aulas, destaca-se nesta dinâmica a relação de interdependência das sociedades. Para o seu bom aproveitamento, destaca a bolsista a necessidade de “usar a lousa e mudar quem fala (foco de atenção) para prender a atenção deles” e também “organizar o ambiente antes que as crianças entrem na sala. A curiosidade também prende/chama a atenção”. Assim, mesmo diante da grande complexidade de execução da dinâmica em etapas sucessivas, a incorporação das recomendações obtidas a partir da observação cotidiana da bolsista colaborou com o seu sucesso, conforme será exposto.

Já divididos em três grupos, a primeira etapa da dinâmica compreende a “produção” de um único tipo de produto: comida, material escolar/livros e “bugigangas”. Para tanto foi solicitado que cada criança escolhesse um objeto existente em

seu estojo. Após a escolha ser feita, eles foram informados de que estão impedidos de tomar emprestado o objeto dos demais colegas. Com o objeto escolhido e uma folha de papel, as crianças tiveram determinado tempo para “produzir”, ou seja fazer uma representação ou de comida ou de material escolar ou de “bugigangas”, conforme o grupo, utilizando apenas o objeto que escolheram.

O relato de campo destaca a necessidade de “estimular a criatividade e motivar a produção, sempre segundo as regras” no transcorrer da dinâmica. E a universitária surpreende-se: “surgiram dobraduras, alto-relevo, etc.” e não somente desenhos e recortes, concluindo que a “imposição de situações adversas estimula a criatividade e evidencia as personalidades”. Isto porque alguns estudantes escolheram objetos “difíceis” de serem utilizados nesta dinâmica (corretivo, borracha ou apontador) mas os resultados obtidos foram surpreendentes!

Na segunda parte da dinâmica, os grupos deviam trocar livremente aquilo que produziram com os demais grupos, procurando obter um pouco de cada (comida, material escolar/livros e “bugigangas”), todos necessários para a vida e a sobrevivência. Foi reportada pela bolsista, conforme esperado, a dificuldade para realizar o escambo, que depende fundamentalmente da coincidência de duas vontades individuais, sendo este o ponto de partida para introduzir o conceito de moeda enquanto um facilitador das trocas.

A terceira parte da dinâmica compreende a organização da produção. Para tanto, os objetos escolhidos do estojo individualmente podiam ser utilizados por todo o grupo para a produção também de um único tipo de produto (comida, material escolar/livros e “bugigangas”). Foi demandado um “líder” em cada grupo, responsável pela interface com os unespianos, para “comprar” (obter) materiais necessários à produção e “vender” (trocar) os produtos finais por dinheiro ficcional.

A escolha do líder foi uma tarefa realizada pelo grupo de maneira autônoma, dada a recomendação de “dar um tempo para eles escolherem esse líder, se não der certo, sugerir sorteio, votação ou fazer a escolha de um membro do grupo” – neste caso foi ressaltada a importância de votar em alguém que possa representar todo o grupo. Não funcionando, uma intervenção foi necessária, cabendo aos universitários a escolha do líder, de forma a dar continuidade às atividades.

A última etapa desta dinâmica destaca a importância do dinheiro para as trocas. Obtida a partir da permuta dos “produtos” com os acadêmicos, a moeda ficcional podia ser utilizada livremente para aquisição de outros produtos necessários,

mas que não foram produzidos internamente pelo grupo, de modo a prover o grupo dos três tipos de “produtos” necessários (comida, material escolar/livros e “bugigangas”).

Em face aos resultados obtidos pela dinâmica, conclui a bolsista: “o grupo não soube lidar com o dinheiro. [Cada um] quis agir individualmente e ao final não houve nem compra, nem venda, nem organização”. A empolgação das crianças com as atividades realizadas muitas vezes significou falta de concentração ao que era solicitado pelos universitários. Sendo o trabalho em equipe uma das habilidades a serem desenvolvidas também pelo projeto, a falta de organização do grupo e o individualismo exacerbado das crianças foram destacados pela bolsista: “a falta de organização impede que as coisas aconteçam” e “as ideias tem que ser discutidas nos grupos para que então se possa agir”, ao invés do “salve-se quem puder” que de fato ocorreu.

Por fim, a *terceira dinâmica de grupo* ocorrida foi uma experiência acerca do processo de remuneração. Para tanto, com base no poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles (2010), foi proposto um concurso de redação contendo uma paráfrase a esta obra em sintonia com os conhecimentos desenvolvidos no projeto. Foi solicitada às crianças a produção de um texto escrito, pelo qual seriam recompensados, tal como se produzissem um produto para “venda” ao mercado. Os universitários especificaram o que gostariam, destacando os critérios para avaliação do texto final: expressão verbal das ideias; compreensão e desenvolvimento dos conhecimentos de educação financeira; observância às regras gramaticais; e esforço e capricho na redação.

A recompensa simbólica pelo esforço feito (material escolar) seria distribuída conforme a adequação da redação ao que era esperado pelos universitários e conforme a nota (avaliação) obtida. O melhor texto de cada classe foi premiado com um livro. Esta atividade foi especialmente preocupante, pois destaca a acadêmica: “para aliviar a tensão acho legal deixar as regras bem claras antes e lembrá-las depois”. Desde a concepção do projeto objetivou-se que uma das vivências a ser internalizadas pelas crianças é a de “causa e consequência”. A atividade do Núcleo do Ensino não “reprova” e “não tem nota” e por vezes algumas crianças não reconheciam a importância das atividades desenvolvidas ou não realizavam as tarefas solicitadas a contento. Mesmo assim, o projeto sempre teve como macro objetivo destacar a importância da educação e do conhecimen-

to; desta feita, a recompensa ao esforço e ao cuidado com a redação proposta fez parte de todo este processo de aprendizagem. As crianças, então, puderam experimentar a sensação de ter seu esforço “reconhecido” e também notar que a recompensa foi feita de maneira proporcional ao esforço empreendido ou ao sucesso adquirido.¹¹

Isto tudo em teoria. O que realmente aconteceu é destacado nas anotações de campo: “a premiação causou a maior polêmica; choros e inclusive “não é justo”. Acho que foi o primeiro contato com o mundo como ele é, causando estranhamento e choque”. Ainda que tivessem sido destacadas as regras, a meritocracia implícita a esta dinâmica trouxe um impacto grande tanto nas crianças como nos universitários.

Nos primeiros, porque tiveram um contato com uma distribuição desigual de um “prêmio”. A nota atribuída por um professor em uma prova também é desigual e da mesma maneira reflete a recompensa ou o reconhecimento pelo esforço feito pelo aluno. Mas uma nota não pode ser “tocada” ou “visualizada”. Ter ou não ter um objeto em mãos, ou tê-lo em maior ou menor quantidade causou uma grande apreensão às crianças e aprender com a realidade pode ter sido desconfortável. Reflete a estudante: “a experiência foi muito bacana pois todos receberam [*a premiação*], mas não de forma igualitária o que causou um impacto forte neles, um choque de realidade; foi como um 1º contato com o mundo de verdade, de gente grande”.

Esta experiência trouxe também consequências aos alunos da Unesp envolvidos no projeto. Considera a universitária sobre a dinâmica realizada: “a sensação de quem está de fora é péssima, nos sentimos como os responsáveis por toda desigualdade no mundo [...]”. Ensinar sobre economia – escassez, remuneração, distribuição, desigualdade – em teoria é uma coisa; a prática é outra. É claro o desconforto com o resultado desta dinâmica também para os universitários; afinal, tiveram que lidar com protestos e reclamações das crianças, ainda que as “regras” estivessem sido esclarecidas antes mesmo da confecção dos textos. Como agir diante de questionamentos sobre a “justiça” da distribuição desigual?

11 Os materiais que foram entregues a título de “recompensa” foram necessários nas demais etapas de implantação do projeto. Assim ao invés dos materiais serem simplesmente distribuídos no momento oportuno, a dinâmica de produção de textos escritos serviu para esta finalidade e também para destacar o mérito e o esforço dos melhores textos.

O mundo de fato é permeado de desigualdades de oportunidades; mas como explicá-las a uma criança? Poupar uma criança da compreensão das diferenças econômicas que inevitavelmente fazem e farão parte do seu cotidiano é melhor do que tentar esclarecer suas origens? Ou talvez, realmente, a Economia seja “coisa de gente grande”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Educação Financeira: da estrutura e do desenvolvimento local ao comércio internacional” foi idealizado e implantado com o objetivo de propor aos alunos beneficiados situações e vivências para as quais a reflexão sobre as atividades administrativas, econômicas e financeiras se fazem presentes, ainda que maneira lúdica e indireta. Procurou ser, assim, uma ferramenta para capacitação pessoal, ao possibilitar às crianças a compreensão dos elementos envolvidos nos processos econômicos e financeiros e, assim, dos problemas e questões com relação ao macro-ambiente de que se é parte integrante.

O artigo teve o objetivo de constituir um relato sobre as práticas adotadas em sala de aula, tanto com relação à metodologia utilizada para o repasse dos conteúdos como a vivência dos estudantes na implantação do projeto e reflexões sobre o próprio processo de ensino e de aprendizagem.

A utilização de dinâmicas também trouxe um novo conhecimento aos universitários, agora no papel de “facilitadores” do processo de aprendizagem. Ou seja, puderam contribuir para

[...] o preparo dos alunos para a vida social, rompendo com a tradição da absoluta transmissão de conhecimentos e fundando a concepção de professor como líder de um grupo, que influi na aprendizagem, não apenas pelo domínio teórico, mas também pela habilidade em motivar os alunos. (MIRANDA, 2000, p. 14)

Além de simplesmente reproduzir o conteúdo, que dominavam, os acadêmicos tiveram que preparar-se para o desafio de repassar os conhecimentos e saber transpor as barreiras da linguagem e da idade ao valerem-se desta metodologia.

As anotações da bolsista também se revelaram um relato aberto e franco sobre as questões conflituosas que surgiram no transcórre do projeto, manifestando não somente sua preocupação como a de seus colegas. Traduzem, então, em

realidade as palavras de Ludke & André (2004, p. 26): “sendo principal instrumento de investigação, o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.” Podem-se apreender, a partir da leitura destas considerações, quais as impressões dos acadêmicos sobre a realidade que encontraram em sala de aula, os sentimentos que afloraram, as reflexões diante dos fatos ocorridos e as sugestões para melhoria no cotidiano da sala de aula.

Implantando o projeto e, assim, convivendo diretamente com as crianças beneficiárias, a universitária que realizou estas anotações e seus colegas unespianos, envolvidos com projeto ao longo de dois anos, ensinaram sobre educação financeira, mas principalmente aprenderam e incorporaram importantes conhecimentos para suas vidas. Isto porque exprime a bolsista: “ao mesmo tempo tem-se a sensação de missão cumprida, pois percebe-se (*sic*) que a ideia de causa e consequência foi vivida, sentida, introjetada e entendida [...]”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 9-61.
- ANDRADE, S. G. *Teoria e prática de dinâmica de grupo: jogos e exercícios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- BRASIL. Decreto 7.397/2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>. Acesso em: 2 mar. 2011.
- CARVALHO, M. C. M. A construção do saber científico: algumas posições. In: CARVALHO, M. C. M. (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnica*. Campinas: Papyrus, 1997.
- CHAVES, A. J. F. Os processos grupais em sala de aula: o professor e a dinâmica de grupo. In: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO; UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Oficinas de estudos pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes da Unesp. s/l, 2006. (Mimeo)*.
- EDWARDS, C.; GODFREY, N. *Dinheiro não dá em árvores*. São Paulo: Jardim dos Livros, 2007.

FILCOCRE, C. D. *Educação financeira: filhos, dinheiro e valores*. São Paulo: Universidade Falada, 2008.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.

MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. São Paulo: Atlas, 2009.

MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

MIRANDA, S. *Oficinas de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários II*. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, H. D. L. *Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares: a constituição de pedagogias financeiras para a infância*. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Improving financial literacy: analysis of issues and policies*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005.

PAVARINA, P. R. J. P. Educação financeira e autonomia: a contribuição do projeto do Núcleo de Ensino. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp: artigos dos projetos realizados em 2010*. São Paulo: Cultura Acadêmica, s.d. (No prelo).

PAVARINA, P. R. J. P.; COSTA, N. C. Dinâmicas de grupo: prática pedagógica para o ensino da educação financeira. In: GIOMETTI, A. B. R.; SILVA, M. P.; FONSECA, G. A. (Org.). *Ensino e cotidiano na escola: a pesquisa do Núcleo de Ensino da Unesp de Franca*. Franca: Unesp/FCHS, 2011.

PETERSON, B. J.; WALLACE, S. When the classroom mimics reality: a simulation in international trade and relations. *Social Sciences Research Network*, may 25, 2003. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=414606>>. Acesso em: 05 mar. 2009.

SAITO, A. T. *Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil*. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. *Revista de Administração Pública*, v. 41, n. 6, p.1121-41, nov./dez. 2007.

SOARES, P. R. *Educação financeira para a família*. São Paulo: All Print, 2007.

TURMA DA BOLSA. Vídeos. Disponível em: <<http://www.turmadabolsa.com.br/Web/Home.aspx>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

VERGILI, R.; ROCHA, R. H. *Como esticar seu dinheiro*: fundamentos da educação financeira. São Paulo: Câmpus, 2007.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

24

EXPERIMENTOS QUÍMICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Lídia Maria de Almeida Plicas

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: O presente trabalho relata o desenvolvimento e os resultados do projeto desenvolvido no ano de 2011, visando promover a prática do uso de experimentos como mecanismo didático-pedagógico para o ensino de química da rede pública de São José do Rio Preto. Utilizou-se como material de referência os Cadernos do professor, 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 Escola Estadual “Professora Alzira Valle Rolemberg”, da cidade de São José do Rio Preto. Os estagiários auxiliaram o professor nas aulas teóricas, desenvolvidas por meio de exposições dialogadas, da leitura e interpretação de textos relacionados ao tema da aula e, conduziram as aulas práticas, sob a supervisão do professor, na realização de experimentos. A avaliação constou da elaboração de relatórios, da socialização dos resultados dos experimentos e da participação nas aulas. O projeto foi avaliado como muito bom por 90% dos participantes, tendo colaborado com o processo de ensino-aprendizagem e na capacitação em serviço do professor.

Palavras-chave: Ensino de química; experimentação; capacitação em serviço.

INTRODUÇÃO

Com o grande volume de informações gerado pelo crescente e acelerado desenvolvimento tecnológico e considerando as necessidades atuais do mundo globalizado, o Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, organizou o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação buscando a implementação da qualidade no ensino público formal. Propõe-se ao nível do Ensino Médio, a formação geral, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício da memorização. São estes os princípios gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Médio expressos na nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDB, em vigor, explicita, no seu artigo 36, que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Passando a ter a característica da terminalidade, assegura a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorando o educando como pessoa humana dentro da ética e do desenvolvimento do pensamento crítico afinado ao projeto da sociedade em que se situa e engajado na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Considerando-se então o contexto da globalização e da revolução tecnológica, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, alterando-se, portanto, os objetivos de formação, priorizando-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Dentro das metas da reestruturação curricular, a aprendizagem na área das ciências busca a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos, para explicar, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade. Para fazer a ponte entre teoria (fundamentos científicos-tecnológicos) e a prática (processo produtivo), é preciso estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja no cotidiano ou no contexto específico de um trabalho laboral.

Com a aprovação da nova Lei que reorienta o ensino a nível nacional fez-se necessário a modernização do sistema de ensino; sendo assim a Secretaria de Educação de São Paulo (1998) estabeleceu diretrizes para o então 2º grau, quais sejam: obter resultados avaliáveis, ajustar o ensino às necessidades do mercado de trabalho, da economia, dos programas de qualidade de gestão da educação e incorporar o conhecimento e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos. A nova reforma de ensino justificou-se também pela busca de uma melhor qualidade de ensino, a qual pode ser determinada por: efetividade, eficiência, eficácia, pertinência, suficiência, atualidade e aceitabilidade pelos seus “usuários” internos e externos, com elevados índices de satisfação para ambos.

O ensino de Ciências Naturais, frequentemente conhecido como “ensino teórico”, não favorece nem permite uma aprendizagem real. Este ensino teórico inadequado pode esterilizar e invalidar a mentalidade dos estudantes. Assim, a realização de experiências, como também o uso de observações cotidianas das transformações que ocorrem no ambiente para introduzir e ilustrar os diversos

itens do programa das disciplinas relacionadas às ciências conduz, quando bem orientadas, a uma formação de conceitos e estabelecimento de princípios levando o aluno a um preparo autêntico (BORGES, 2005, 2007).

Durante o percurso através dos diversos níveis ou graus de ensino é natural que se alterem as estratégias para acompanhar a crescente capacidade de abstração por parte dos estudantes. Porém, a minuciosidade na observação e o planejamento cuidadoso das atividades de experimentação e de estudo devem ser levados em consideração. Em todos eles deverão estar presentes o espírito de indagação e o esforço para explicar e concluir, embora guardando as limitações e direcionamentos ditados pelas diferenças nos conhecimentos teóricos e pela capacidade de abstração do aluno (FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ, 1994).

A LDB/96 propõe diretrizes nacionais que visam nortear as várias áreas de conhecimento abordadas no Ensino Médio. Enfatiza que a interdisciplinaridade pretendida não anula a disciplinaridade do conhecimento, pelo contrário, deve complementá-la. Mortimer (2002) deixa claro que a disciplina de química desenvolva conhecimentos contextualizados para que se possam atingir competências e habilidades que sirvam para o exercício de intervenções e julgamentos práticos, essenciais à vida contemporânea.

Rocha Filho et al. (2008) em seu artigo argumentam que a experimentação quando aplicada ao ensino de química é geralmente orientada por meio de roteiros nos quais as atividades são sequenciadas linearmente. Ao criticar experimentos do tipo roteiro, De Jong (1998) destaca que os alunos procedem cegamente ao fazer anotações e manipular instrumentos, sem saber o objetivo e, como consequência, aprendem pouco e não fazem ligações entre a teoria e a prática.

Nessa linha de trabalho, a observação e os dados obtidos têm caráter primordial, constrói-se a noção de que a experimentação funciona como uma situação de descoberta da realidade, ou de confrontação entre a teoria e prática. A aprendizagem assim orientada pode desvalorizar a criatividade do trabalho científico e fazer crer que o trabalho experimental produz verdades absolutas (SILVA, 2000). Se o professor define o trabalho científico com caráter de verdade inquestionável provavelmente seus alunos reproduzirão tal concepção, e é importante que isto seja superado no contexto das inovações curriculares (DRIEL, 2005).

Atividades experimentais podem assumir um caráter construtivista desde que os professores incentivem os alunos a buscar informações e confrontá-las

com o seu cognitivo, que são as ferramentas da aprendizagem; assim, reconstruem ideias e maneiras de explicar os problemas. Nessa perspectiva, o professor deve motivar seus alunos a resgatarem seus conhecimentos prévios, pois, segundo Ausubel apud Moreira (1982), são estes que irão orientar e reestruturar as novas aprendizagens. O levantamento dos conhecimentos prévios permite ao professor estabelecer relações com o conteúdo sobre o qual se concentrará o processo de ensino, o que valoriza a aprendizagem e fundamenta a construção dos novos significados. Uma aprendizagem é tanto mais significativa para o aluno quanto mais relações ele desenvolve entre seus conhecimentos prévios e as novas informações (MOREIRA, 1982).

A experimentação, do ponto de vista construtivista, deve permitir ao aluno a investigação de temas científicos, o desenvolvimento de competências na resolução de problemas práticos e a confiança adequada na sua capacidade para trabalhar de forma cooperativa (CHAMIZO, 2008).

Sob esse enfoque, a estruturação das atividades experimentais em química deve:

- Promover a compreensão dos conceitos científicos e facilitar aos alunos a confrontação de suas concepções atuais com novas informações vindas da experimentação.
- Desenvolver habilidades de organização e de raciocínio.
- Familiarizar o aluno com o material tecnológico.
- Oferecer oportunidade para o crescimento intelectual individual e coletivo.
- Promover também, o prazer e a alegria da interação, integrando o ensino experimental com a possibilidade de que o aluno faça uma leitura de mundo mais responsável e consciente (ROCHA FILHO, 2007).

A Química deve dar ênfase às transformações geradoras de novos materiais e deve ser reconhecida pelo fato de que está presente nas mais diversas atividades humanas, do ar que respiramos, passando pelos inúmeros materiais utilizados diariamente, com todos os seus riscos e benefícios, até a interação do ser humano com o meio. Assim, o conhecimento químico deve ser interpretado como uma construção da mente humana e por isso em contínua mudança e sujeito a avaliações de natureza ética. Percebe-se na educação, em especial no ensino da química, uma forma própria de ensinar e conscientizar, motivando os nossos jovens à busca de um pensamento crítico e de estratégias para uma melhor qualidade de vida.

O novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visa atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado (Secretaria da Educação, Governo do Estado de São Paulo, 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 nova proposta o que se pretende para a disciplina de Química, no Ensino Médio, é que o aluno tenha uma compreensão dos processos químicos em estreita relação com suas aplicações tecnológicas, ambientais e sociais, de modo a emitir juízos de valor, tomando decisões, de maneira responsável e crítica, individual e coletivamente. 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 (GEPEG, 1994).

O presente projeto propôs levar até a escola a possibilidade do desenvolvimento de experimentos, testados e monitorados pelos discentes do Curso de Química do IBILCE. O material adquirido por meio deste projeto foi integralmente utilizado na aplicação dos experimentos, tem sido disponibilizado para a Escola, e espera-se que o professor dê prosseguimento a esta proposta com aplicação de experimentos como prevista e contemplada no novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

JUSTIFICATIVA

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 da Química na escola média brasileira está mudando para atender essa finalidade, e muitas dessas mudanças estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999), sobretudo com o novo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Pode-se dizer que as referidas mudanças organizam-se em torno das seguintes exigências básicas:

1. Conceber o estudante como o centro do processo ensino-aprendizagem. Os alunos são ativos, constroem seu conhecimento por meio do diálogo entre as novas formas de conhecer que lhes é apresentado na escola e aquilo que trazem de sua vivência cultural mais ampla.
2. Propor um ensino que prepare o cidadão a participar do debate e da tomada de decisões na sociedade sobre os problemas ambientais, sociais, políticos e econômicos que envolvam a ciência e a tecnologia. O aluno deve ser capaz de interpretar textos e informações divulgadas pela mídia e de usar o conhecimento científico na sua vida diária (BELTRAN,1991).
3. Propor um ensino em que o aluno 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 (VIDAL, 1986).
4. Essas mudanças implicam uma série de novas demandas sobre o que e como ensinar; partindo desses preceitos sentiu-se a necessidade de proporcionar e disponibilizar aos professores de Química um conjunto de textos de qualidade que lhes ajudaria a aprofundar as mudanças propostas.
5. Abordar temas atuais no desenvolvimento da Química e de seu ensino e incluir as relações entre a ciência, a sociedade e a história, os relatos de experiências, os resultados de pesquisas e experimentos didáticos, a discussão de conceitos químicos fundamentais e dificuldades envolvidas na sua aprendizagem.

Os conteúdos desenvolvidos neste projeto contemplaram as três séries do Ensino Médio.

OBJETIVOS

Por objetivos gerais tem-se:

- Promover o desenvolvimento e a divulgação científico-tecnológicos na área da Química;
- Promover e assegurar o desenvolvimento global dos alunos do Ensino Médio de Química, na manipulação de materiais em práticas experimentais;
- Propiciar o uso das práticas experimentais contextualizadas.

Por objetivos específicos tem-se:

- Capacitar e estimular alunos e professor na realização de práticas experimentais;
- Despertar no aluno a compreensão da universalidade do processo ensino-aprendizagem, bem como a inter-relação da disciplina com o cotidiano e sua importância na vivência social do educando;
- Desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras.

DESENVOLVIMENTO

Em se tratando de projeto em Educação desenvolvido na escola com a intenção de promover mudanças em sua realidade e de produzir material didático-pedagógico fez-se necessário o envolvimento direto de todos os alunos das três séries do Ensino Médio da referida escola. Assim, em função do número de séries de que a escola dispõe somente no período diurno, a quantidade de alunos envolvidos foi 300, na faixa etária entre 15 a 18 anos.

Para o desenvolvimento do projeto seguiu-se o planejamento das aulas segundo os cadernos de Química do Professor e do Aluno, material adotado e distribuído pela Secretaria de Educação aos professores da Educação Pública do Estado de São Paulo. Estes contemplam o desenvolvimento de experimentos em química, que por muitas vezes não acontece nas escolas por diversos motivos, entre os quais se destaca a falta de material, de pessoal de apoio, inexistência de laboratório, classes numerosas que inviabiliza o desenvolvimento de experimentos

devido aos cuidados necessários inerentes aos mesmos. De maneira a suprir tais motivos, formou-se uma equipe de docentes e bolsistas da Unesp para efetivar o desenvolvimento, a contendo, dos experimentos propostos e outros em complementação aos conteúdos.

Constou dos materiais utilizados a vidraria comum de laboratório, equipamentos simples de pequeno porte e reagentes químicos, os quais foram manipulados de acordo com regras de segurança e que foram apresentadas aos alunos. Os resíduos químicos gerados foram descartados de acordo com as normas estabelecidas pela Comissão de Ética Ambiental do IBILCE (2012).

O desenvolvimento de experimentos coloca o aluno diretamente em contato com soluções e produtos químicos de baixo risco de periculosidade, porém, os alunos receberam óculos de proteção, foram aconselhados a trajarem roupas de algodão, calças compridas e calçados fechados e receberam instruções quanto às normas de segurança em laboratório, sendo deixado à disposição um kit de emergência. O local para desenvolvimento dos experimentos era arejado e ventilado. Os alunos foram orientados quanto à manipulação correta dos reagentes de maior risco que compreendem os ácidos que são corrosivos; as bases que são adstringentes; os sais de metais de transição que podem ser tóxicos se ingeridos e os compostos orgânicos líquidos que podem ser inflamáveis e tóxicos se inalados.

Com o propósito de avaliar o comprometimento dos alunos, estes foram motivados à indagação e incentivados a explicar e concluir sobre suas as observações no decorrer do experimento. Os cadernos dos alunos foram avaliados pelo professor que depois elaborou seu relatório.

As aulas experimentais realizadas pelos alunos partiram da problematização, seguida da pesquisa do assunto, da realização do experimento e análise dos resultados observados (SERRANO, 2010). Após a leitura da fundamentação teórica, dos procedimentos e objetivos do experimento, os grupos o realizavam, sempre sob a supervisão dos bolsistas e professor. Todo resultado e modificações ocorridas foram anotados para posterior análise e discussão entre os alunos, sendo que questões eram formuladas com o objetivo de elaborar explicações para uma melhor compreensão do fenômeno investigado bem como o de contextualização.

Com esse procedimento, o estudante se torna crítico, questiona, propõem explicações diversas para o mesmo fenômeno, interage com os colegas até que conceitos seja ressignificados.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O conteúdo trabalhado foi baseado na atual proposta curricular da disciplina para cada série (SAMRSIA, 2007; SÃO PAULO, 2008), como exposto na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 Conteúdo programático de cada série do Ensino Médio, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Série	Conteúdo Programático
1 ^a	Transformação química na natureza e no sistema produtivo
2 ^a	Materiais e suas propriedades
3 ^a	Atmosfera, hidrosfera e biosfera como fontes de materiais para uso humano

Para a avaliação do aproveitamento dos participantes, evidenciando o comprometimento com o projeto, foram considerados os seguintes itens:

- Análises da participação dos alunos envolvidos no projeto;
- Relatórios dos experimentos, redigidos pelos alunos;
- Relatório do professor;
- Relatórios dos estagiários;
- Relatório do Coordenador;
- Divulgação dos resultados do projeto em eventos científicos da área de ensino em química.

Relato de experimentos selecionados (GEPEG, 1994; PELLER, 1998; SAAD, 1997)

Princípios Gerais de Laboratório

Segurança:

1. Uso de avental.
2. Não trabalhar sozinho no laboratório.
3. Familiarizar-se com o local de trabalho. Saiba onde encontrar o material de emergência para primeiros socorros e o extintor de incêndio.
4. Encarar todos os produtos químicos como veneno em potencial, tomar sempre o máximo cuidado com seu manuseio.
5. Antes de cada experiência, procurar conhecer com detalhes os produtos químicos com os quais vai trabalhar, verificando se é tóxico, corrosivo, inflamável, etc.

6. Usar óculos de proteção ao trabalhar com soluções ácidas ou básicas muito concentradas, e solventes orgânicos.
7. Não pipetar líquidos corrosivos ou venenosos com a boca.
8. Se algum produto for derramado, limpar imediatamente.
9. Procurar não contaminar a atmosfera do laboratório. Não deixar frascos abertos.
10. Evitar a inalação de vapores. Nunca cheirar diretamente o conteúdo do recipiente.
11. Nunca aquecer um tubo de ensaio, apontando sua extremidade aberta para um colega.
12. Consultar o professor antes de fazer qualquer modificação no andamento da experiência ou, nas quantidades dos reagentes a serem usados.
13. Todo aparelho em funcionamento deve ficar sob vigilância constante.
14. Em caso de acidente, procurar imediatamente o professor, mesmo que não haja danos pessoais ou materiais.
15. Informe seus colegas sobre o andamento de qualquer experiência que possa oferecer perigo.

Usos de aparelhagem simples de laboratório

Objetivos: Uso dos aparelhos de medida de volume, massa, etc.

Materiais: Bureta de 50 mL, proveta de 100 mL e 25 mL, balão volumétrico de 100 mL, pipetas graduadas de 5 mL e 10 mL, béquer de 100 mL, pró-pipetador, funil pequeno, suporte universal, garra, água destilada e solução de permanganato de potássio, KMnO_4 $1,0 \text{ g L}^{-1}$.

Procedimento:

- a) Medir 100 mL de solução de KMnO_4 em uma proveta e transferir totalmente, para o balão volumétrico. Houve alguma alteração no volume do balão? Explique.
- b) Transferir para uma proveta de 100 mL os seguintes volumes de água, 5 mL medidos com pipeta graduada, 5 mL medidos com a bureta e 10 mL medidos em proveta de 25 mL. Ler e anotar o volume total de água na proveta de 100 mL. Houve alguma variação no volume lido na proveta de 100 mL, visto que o total transferido deveria ser de 20 mL?

Questionário:

1. Por que não se deve aquecer substâncias químicas em frascos fechados?
2. Quais são os cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com bico de gás?
3. Qual a finalidade dos frascos de cor escura?
4. Por que não se deve recolocar nos frascos de origem, pequenas sobras de soluções que restaram nas aparelhagens de vidro usadas para retirá-las?
5. Qual deve ser a posição da mão do operador ao pegar um frasco que contém o reagente, quando for transferir este reagente para um béquer?

Análises físico-químicas da água: pH, acidez, alcalinidade, dureza (teor) devido ao cálcio e magnésio e dureza total [sub3]

Água pura: não pode ser encontrada na natureza. É produzida em laboratório por meio de destilação e purificação. Possui somente um tipo de molécula, H₂O.

Água potável: é uma mistura de água tratada e sais minerais.

pH: O conhecimento do potencial de hidrogênio iônico de uma água permite o monitoramento do poder de corrosão, da quantidade de reagentes necessária à coagulação, do crescimento de microorganismos, do processo de desinfecção, que tem a finalidade de reduzir o nível dos microorganismos e se a água em relação ao pH se enquadra dentro das legislações pertinentes. Para água classe 2 – destinadas ao abastecimento, após tratamento – a faixa de pH permitida é entre 6,0 e 9,0.

Material: Azul de Bromotimol (indicador de pH), béquer de 100 mL, bastão de vidro.

Procedimento: Coloque 5 gotas de azul de bromotimol em 50 mL de amostra de água.

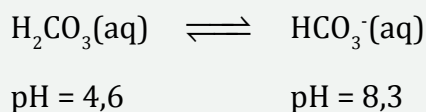
Observe a coloração da água. Se amarelo – ácido fraco, se verde – básica. Repita o procedimento usando água destilada.

Exemplo: Água de chuva: pH 6,7 – ácida fraca (cor amarela)

Água de torneira: pH 7,8 – básica (cor verde)

Acidez: A acidez total representa o teor de dióxido de carbono livre, de ácidos minerais, de ácidos orgânicos os quais produzem íons hidrogênio para a solução.

As águas naturais, em geral, têm uma reação alcalina, porém, acidez não é necessariamente indesejável. A importância da determinação da acidez se prende ao fato de que sua variação brusca pode caracterizar o lançamento de algum resíduo industrial. O CO_2 será responsável pela acidez das águas naturais. Já a acidez mineral e acidez orgânica são resultantes de resíduos industriais. A acidez apresenta-se como inconveniente, pois facilita a corrosão, em função deste fato, ressalta-se que uma água na indústria deva apresentar o pH acima de 8,3, pois acima deste não existe mais gás carbônico, reduzindo sua agressividade.



Material: Fenolftaleína (indicador de pH), béquer de 100 mL, solução de hidróxido de sódio (NaOH) 0,02 mol L⁻¹.

Procedimento: Coloque 3 gotas de fenolftaleína em 50 mL de amostra de água. Goteje a solução de NaOH na água até mudança de cor. Anote o volume gasto. Cada 0,1 mL corresponde a 1 ppm. Repita o procedimento usando água destilada.

Exemplo: Água de chuva: 0,1 mL – 1 ppm – ácida (cor rosa)

Água da torneira: 0,4 mL – 4 ppm – básica (cor rosa)

Alcalinidade: A alcalinidade da água é representada pela presença de hidróxido, carbonato e bicarbonato. A importância do conhecimento das concentrações destes íons permite a definição de dosagens de agentes flocculantes, fornece informações sobre as características corrosivas ou incrustantes da água analisada. Todos os íons causadores da alcalinidade têm característica básica, sendo assim, reagem quimicamente com soluções ácidas, ocorrendo a reação de neutralização.

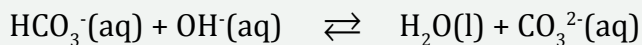
Para a determinação final da reação de neutralização usaremos um indicador, na análise de alcalinidade utilizaremos dois indicadores, como pontos de viragem em função das diversas formas de alcalinidade.

pH > 9,4 → hidróxidos e carbonatos

8,3 < pH < 9,4 → carbonatos e bicarbonatos

4,4 < pH < 8,4 → apenas bicarbonatos

Não é possível a coexistência das três formas de alcalinidade numa mesma amostra, em função da reação química do íon bicarbonato com o íon hidróxido, o íon bicarbonato age como se fosse um ácido fraco na presença de uma base forte:



Para a quantificação dos íons OH^- e CO_3^{2-} , o indicador mais utilizado é a fenolftaleína, sua faixa de atuação é de 8,3 a 9,8 em pH menor que 8,3 não apresenta coloração (incolor) enquanto acima de 8,3 assume a cor rosa.

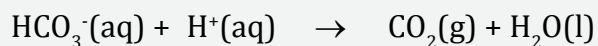
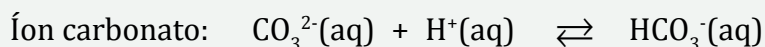
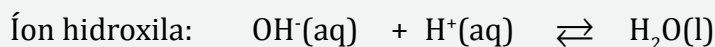
Na quantificação dos íons HCO_3^- , podem ser utilizados os seguintes indicadores: alaranjado de metila, vermelho de metila e indicador misto.

Material: Fenolftaleína, alaranjado de metila (indicador de pH), béquero de 150 mL, solução de ácido sulfúrico (H_2SO_4) $0,04 \text{ mol L}^{-1}$.

Procedimento:

- Coloque 3 gotas de fenolftaleína em 10 mL de amostra de água, se a solução ficar rósea indica a possibilidade da presença de íons hidroxila. Após o teste de alcalinidade à fenolftaleína, iremos testar a presença de alcalinidade com o alaranjado de metila. Quando se usa o alaranjado de metila, caso a amostra tome a coloração laranja ou avermelhada a alcalinidade ao alaranjado de metila é zero. Se a amostra apresentar coloração amarela, iremos avaliar a alcalinidade ao alaranjado de metila com o mesmo ácido utilizado na quantificação a fenolftaleína.
- Coloque de 3 a 4 gotas de alaranjado de metila em 100 mL de amostra de água. Verifique a coloração. A faixa de pH de atuação do indicador varia de 3,1 a 4,6, acima de 3,1 apresenta coloração vermelha e abaixo de 3,1 assume a cor laranja. Goteje a solução de H_2SO_4 até a mudança de cor. Anote o volume gasto. A quantidade de ácido gasto indicará, quando comparado à quantidade gasta com a água destilada se a amostra é mais ou menos alcalina que a água destilada. Quanto maior o volume de ácido gasto mais alcalina a amostra.

Reações:



Repita o procedimento usando água destilada.

Exemplo: Água da chuva: 0,6 mL (cor salmão)

Água da torneira: 2 mL (cor salmão)

Dureza da água: A dureza é dividida em temporária e permanente. A dureza temporária é também conhecida como dureza de bicarbonatos. Sendo que os bicarbonatos (HCO_3^-) de cálcio e magnésio, pela ação do calor ou pela ação de substâncias alcalinas se transformam em carbonatos, que são insolúveis. Já a dureza permanente deve-se a presença de sulfatos ou cloretos de cálcio ou magnésio, que reagem com substâncias alcalinas, formando também os carbonatos.

De acordo com os teores de sais de cálcio e magnésio, expressos em mg/L de CaCO_3 , a água pode ser classificada conforme dados da Tabela 2:

Tabela 2 Classificação da dureza da água quanto aos teores de cálcio e magnésio.

Tipo de água	Teores de cálcio e magnésio
Água mole	Até 50 mg/L
Água moderadamente dura	De 50 a 150 mg/L
Água dura	De 150 a 300 mg/L
Água muito dura	Acima de 300 mg/L

A determinação de cálcio em presença de magnésio é preferencialmente feita por gravimetria, através da precipitação do cálcio e do oxalato. Contudo, o cálcio pode ser titulado em meio alcalino usando o indicador de murexida.

Relação entre dureza total e alcalinidade total:

- Dureza total > alcalinidade total → a água contém dureza de carbonatos e de bicarbonatos
- Dureza total = alcalinidade total → a água contém somente dureza de carbonatos
- Dureza total < alcalinidade total → a água possui somente dureza de carbonatos, o excesso de alcalinidade corresponde a carbonatos e bicarbonatos de Na e K.

Dureza ao cálcio:

Material: Béquer de 150 mL, 2 pipetas tipo Pasteur de plástico, indicador murexida em pó, solução de hidróxido de sódio $1,0 \text{ mol L}^{-1}$, solução de EDTA $0,01 \text{ mol L}^{-1}$.

Procedimento: Coloque 100 mL de amostra de água em um béquer adicione uma pitada pequena de murexida e 1 mL da solução de NaOH, goteje solução de EDTA até a mudança de cor, levemente púrpura (roxo). Anote o número de gotas gasto.

Faça um branco usando água destilada, a coloração da amostra deve ficar similar à da água deslitada. Pode ser que a água destilada apresente, após a adição dos reagentes, a coloração púrpura, se isso ocorrer não é necessário gotejar o EDTA.

Exemplo: Água da chuva: 0,8 mL de EDTA (cor roxa)

Água da torneira: 3 mL de EDTA (cor violeta)

Dureza total:

Material: Béquer de 150 mL, pipeta tipo Pasteur, indicador negro de eriocromo-T em pó, solução de EDTA $0,01 \text{ mol L}^{-1}$, solução de hidróxido de amônio (NH_4OH) 25%.

Procedimento: Coloque uma pitada de negro de eriocromo-T em 100 mL de amostra de água. Adicione 20 gotas de hidróxido de amônio 25%. Homogeneizar até completa dissolução. A coloração avermelhada indica a presença de dureza. Gotejar a solução de EDTA até mudança de cor da solução para uma coloração levemente esverdeada ou azulada. Anote o número de gotas gasto.

Exemplo: Água da chuva: 2,5 mL de EDTA – maior dureza (cor roxa para o azul)

Água da torneira: 1,5 mL de EDTA – menor dureza (cor roxa)

A dureza devido ao magnésio = dureza total – dureza devido ao cálcio.

Outro aspecto importante que pode ser explorado são as soluções e a poluição das águas, considerando que a água na natureza não é encontrada pura. O professor pode utilizar esse experimento enfocando o fato de que a qualidade da água resulta da situação de contaminação dos ecossistemas.

É de fundamental importância levar o aluno a refletir sobre sua responsabilidade diante da natureza. Faz-se necessário a conscientização de que, enquanto o ser humano não se envolver e partir para ações significativas, mas ficar esperando ações dos órgãos competentes para tomar providências e acreditar que não há motivo para preocupações, o futuro do planeta estará cada vez mais comprometido.

É importante levar à reflexão de que o desequilíbrio que tem ocorrido na natureza é apenas um meio que o planeta tem de buscar seu equilíbrio. Cerca de três quartos da superfície terrestre são cobertos por água, o que propicia a enorme biodiversidade. Sem ela é impossível a existência de vida como nós a conhe-

ceiros. A contaminação e a degradação dos recursos hídricos estão comprometendo a qualidade da água potável e de todo meio ambiente, tornando-se um grave problema.

Levando o estudante a conhecer efetivamente o problema pode-se conscientizá-lo das mudanças de seus hábitos que se fazem necessárias. Para tanto, deve tomar atitudes que busquem preservar, proteger e conservar esse bem precioso, com a consciência de que o desenvolvimento sustentável poderá levá-lo a uma efetiva aprendizagem. Tal aprendizagem se dará por meio da significação de conceitos e íntima relação com o contexto social, histórico, político e econômico interrelacionando teoria e prática.

Tensão superficial

As moléculas da superfície do líquido se arranjam de modo a formar a menor área possível para o volume que ocupam. Os sistemas físicos preferem se acomodar em situações de energia mínima. Para um dado volume de líquido, a forma espacial que tem menor área é a esfera. Por isso as moléculas de água em queda livre se juntam de modo a formar gotas esféricas. Isso também explica porque bolhas dentro de um líquido são esféricas.

Esse fenômeno é descrito como sendo devido à tensão superficial. É apenas um tipo de equilíbrio entre forças que já existem no líquido moldando a forma da superfície desse líquido. A intensidade dessa tensão depende do líquido, da sua pureza e da temperatura. Alguns aditivos modificam fortemente a tensão superficial de um líquido, o exemplo mais comum é o dos detergentes que diminuem muito a tensão superficial da água, com isso, diminui a tendência de formar gotas, fazendo com que as moléculas da água tenham maior contato com outras superfícies. Dessa forma, a sujidade é mais facilmente removida pela água e dissolvida em forma de emulsão.

Material: Uma colher de detergente diluído em cerca de 10 mL de água, uma agulha ou alfinete, uma xícara de água ou béquer de 100 mL, um conta-gotas ou pipeta tipo Pasteur, uma pinça.

Procedimento: pegue a agulha pelo meio com a pinça. Coloque a agulha com cuidado na xícara ou béquer com água, deixando-a boiar. Pingue uma gota de detergente diluído na água e observe. Se a agulha não afundar vá pingando gotas até que isso ocorra.

O que aconteceu: para que algum objeto afunde na água, primeiro ele precisa romper a superfície. Por causa da tensão superficial, a superfície da água fica mais resistente. A agulha estava flutuando por causa da tensão superficial, que aguenta o peso da agulha. Mas, quando misturamos detergente na água, diminui a tensão superficial, que não aguenta o peso da agulha e esta afunda.

Comentário: Por meio desse experimento, os alunos puderam perceber a força da água na superfície causada pela tensão superficial, que é suficiente para suportar a agulha, sem que afunde, correlacionando então com outros materiais que bóiam na água. Também, verificaram o efeito do detergente que diminui a tensão superficial da água, ou seja, desarranja as moléculas da superfície, fazendo com que não sejam mais capazes de suportar a agulha.

Nessa prática, foi ainda, explorado o efeito do detergente sobre a tensão superficial da água, concluindo que o detergente também é um poluente, muito comum que pode alcançar rios, lagos e mares, levando à morte de animais além de contribuir com o efeito da eutrofização, crescimento exagerado de certos organismos, comumente de algas.

Tratamento químico da água

O tratamento completo da água, proveniente de rios e lagos, passa por várias etapas dependendo da fonte e do grau de impurezas encontrado, porém basicamente temos como etapa inicial a filtração em tela seguida de uma sedimentação primária; aeração; sedimentação final; desinfecção e tratamentos adicionais como amolecimento da água.

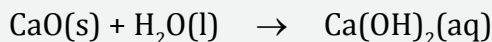
Aqui veremos apenas um dos processos químicos utilizados, a sedimentação química. Neste caso adicionamos 2 reagentes à água barrenta que, ao entrarem em contato, formam um composto gelatinoso – $\text{Al}(\text{OH})_3$, hidróxido de alumínio – que atrai as partículas de impurezas presentes no meio, causando uma precipitação mais rápida.

Diversos reagentes podem ser utilizados para esse fenômeno. Aqui usaremos hidróxido de cálcio – $\text{Ca}(\text{OH})_2$ e sulfato de alumínio – $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3$.

Esses reagentes reagem segundo a equação:



Quimicamente nessa etapa do tratamento podemos usar cal virgem, óxido de cálcio (CaO), pois:



Materiais: copinho plástico, caneta para retroprojeter, pipetas tipo Pasteur, estante para tubo de ensaio, 4 tubos de ensaio, bastão de vidro, solução de azul de bromotimol, solução de hidróxido de cálcio, Ca(OH)_2 e solução de sulfato de alumínio, $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3$.

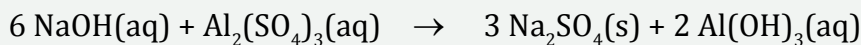
Procedimento: prepare água barrenta em um copo plástico, enumere os tubos de ensaio, coloque a água barrenta até $\frac{1}{4}$ da capacidade dos mesmos. Deixe o 1º tubo para controle e nos demais tubos, coloque soluções saturadas de $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3$ e Ca(OH)_2 , de acordo com a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 Quantidade das soluções de $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3$ e Ca(OH)_2 que devem ser adicionadas a cada tubo de ensaio.

Tubo	Gotas
2	6 e 6
3	4 e 8
4	8 e 4

Agite e deixe o sistema em repouso e observe. Em qual tubo a água barrenta depositou melhor?

Comentário: Algumas estações de tratamento adicionam barrilha, carbonato de cálcio (Na_2CO_3) ao invés de CaO ou Ca(OH)_2 . Quando isto acontece tem-se as seguintes reações envolvidas:



novamente, tem-se o Al(OH)_3 produzido.

A seguir, descrevemos algumas etapas auxiliares do tratamento químico e físico da água.

- a) **Aeração:** a água é lançada (na forma de *spray*) para o ar e agitada, para retirar possíveis odores dissolvidos e aumentar a quantidade de oxigênio dissolvido. Esse gás destrói bactérias e altera a estrutura química de diversos materiais orgânicos, impedindo que sirvam de alimento para outras bactérias.

- b) **Cloração:** mata possíveis bactérias presentes na água. Pode ser efetuada de várias maneiras: borbulhando gás cloro na água ou adicionando hipoclorito de sódio (NaClO) – mesmo produto usado na água sanitária – na água ou hipoclorito de cálcio.
- c) **Fluoração:** O fluoreto (F⁻) em baixa concentração (até 1 ppm) é introduzido na água na forma de fluoreto de sódio, NaF. Sua função é combater as cáries do dente, osteoporose e até endurecimento de artérias. Um dos maiores componentes dos ossos e dentes é a hidroxiapatita – Ca₅(PO₄)₃OH. Devido a presença do OH⁻, esta é constantemente atacada por ácidos como os refrigerantes. O F⁻ presente pode ocupar o lugar da hidroxila, OH⁻, formando a estrutura [Ca₅(PO₄)₃F] mais dura e resistente ao ataque ácido e conseqüentemente, as cáries. Os cremes dentais são constituídos por um gel a base de SnF₂. Isto ocorre porque os íons F⁻ formam uma estrutura iônica mais forte, devido a sua elevada concentração de carga negativa.
- d) **Ozonização:** consiste em borbulhar o gás Ozônio na água. Atua no combate de bactérias desinfetando a água.

Comentário: Essa prática foi muito importante, pois demonstrou aos alunos o princípio de funcionamento de uma estação de tratamento de água, explicando as etapas, com todos os processos químicos envolvidos, para se garantir a potabilidade a água.

O professor pode apresentar tabelas que apresentem os tipos de contaminantes da água, os componentes que afetam a qualidade organoléptica da água, valores de concentração máxima permitida de alguns elementos na água e seus efeitos sobre a saúde e o padrão microbiológico de potabilidade para consumo humano, todos legislados pelos órgãos competentes (CETESB, 2005).

Os experimentos de 3 a 5, e outros relacionados, objetivaram demonstrar as propriedades químicas da água e das soluções aquosas; também se verificou a importância da água para a manutenção da vida e as formas de poluição e os problemas em decorrência desta.

RESULTADOS

Esse modo de trabalho foi muito positivo, pois, além de terem sido atividades prazerosas, teve reflexos no desempenho escolar. As avaliações quantitativas

realizadas pelo professor demonstraram que a nota média da classe aumentou de 58 no segundo bimestre, para 75 no terceiro. Este avanço no desempenho pode ser associado ao aumento da atenção do aluno referente ao tema escolhido e conseqüentemente aumento do rendimento.

Pôde-se observar o interesse e o empenho dos alunos no desenvolvimento de seus trabalhos. Estes pesquisaram, testaram previamente as aulas com a colaboração dos bolsistas, questionaram, buscaram sanar as dúvidas com auxílio do professor e finalmente puderam fazer discussão e leitura consciente dos resultados, (re)construindo conceitos e concluindo o trabalho com entrega de relatório.

Os resultados deste trabalho permitiram argumentar em favor das atividades experimentais que propiciam a construção de uma visão da disciplina menos estagnada e fragmentada, mais articulada aos processos que envolvem o aluno como participante de uma sociedade em constante modificação.

CONCLUSÕES

As aulas experimentais interessam ao estudante, eles se engajam e participam das atividades com empenho e entusiasmo, sentem prazer em desenvolver o experimento contribuindo para que o conhecimento seja construído. A aceitação e o entusiasmo do aluno dependem, porém, da condição que ele esteja apto a aprender, sendo um posicionamento pessoal diante do conhecimento. Sendo assim, envolve-lo, depende do incentivo do professor em propor e desenvolver temas instigantes, atuais, metodologias satisfatórias, procedimentos simplificados na questão do material utilizado, e a otimização do tempo para realização do experimento e discussão dos resultados.

Num mesmo experimento muitas relações são feitas e perguntas relevantes surgem dos grupos no desenvolvimento das aulas práticas. Saber descrever procedimentos, elaborar perguntas e propor soluções para resolvê-las são questões fundamentais e conduzem à formulação de teses, problematização, desenvolvimento de ideias, discussão e na construção de novos conceitos propiciando ao estudante ao desenvolvimento do conhecimento científico. O maior entrave observado é a carga horária pequena e o número excessivo de alunos em sala, o que complica o acompanhamento adequado aos grupos. Para superar este obstáculo é preciso ter bem clara a proposta curricular, organizar bem o Plano de

Trabalho Docente fazendo a reflexão crítica dos conteúdos curriculares a serem trabalhados e, preparar as aulas a serem ministradas, de forma que alcance o objetivo esperado.

Os benefícios são muitos, a realização de experiências, como também o uso de observações cotidianas das transformações que ocorrem no ambiente para introduzir e ilustrar os diversos itens do programa da disciplina conduz quando bem orientadas, à formação de conceitos e estabelecimento de princípios, levando o aluno a um preparo autêntico. Percebe-se no ensino da química, uma forma própria de ensinar e conscientizar, motivando os nossos jovens à busca de um pensamento crítico e de estratégias para uma melhor qualidade de vida. Assim, o projeto contribuiu para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos pela articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Destaca-se ainda, que as concepções dos alunos sobre as atividades experimentais influenciam a prática pedagógica do professor de modo que não seja um discurso solitário, mas um processo de construção e de reflexão entre professor e alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Prograd e Proex/Unesp, pelo apoio financeiro, custeio e bolsas.

Agradecemos a participação da equipe, as colaboradoras: Profas. Dras. Ieda Aparecida Pastre Ferttonani, Vera Aparecida de Oliveira Tiera e Silvia Maria Leite Agostinho.

Bolsistas: Nelise Cristiane da Silva Mendes, Mayra Carrara Jorge e Bruna Nogueira Perissini.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, M. H. R. Destilação: a arte de “extrair virtudes”. *Caderno Temático de Química Nova na Escola*. São Paulo, n. 4, 1996.

BRASIL. Lei 9394/96. Ministério da Educação. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

BRASIL. 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, v. 3, 1999.

BORGES, R. M. R. Primórdios dos Centros de Ciências no Brasil: concepções de ciências em projetos curriculares. In: ANAIS 10º SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. *Em Debate: Cientificidade e Educação em Ciências*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

COMISSÃO DE ÉTICA AMBIENTAL. Disponível em < <http://www.ibilce.unesp.br/#!/comissoes/etica-ambiental/principal/>>. Acesso em: mar. 2012.

CASTRO, E. N. F. et al. *Química na Sociedade: projeto de Ensino de Química em contexto social (PEQS)*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

CHAMIZO, J. A.; IZQUIERO, M. Avaliação das competências de Pensamento científico. *Caderno Temático de Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 27, 2008.

DE JONG, O. Investigación Didáctica: Los experimentos que plantean problemas en las aulas de Química: Dilemas y Soluciones. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 16, n. 2, p. 305-314, 1998.

DRIEL, J. H. The conceptions of chemistry teachers about teaching and learning in the context of a curriculum innovation. *Int. J. Sci. Educ.*, v. 27, n. 3, p. 303-322. 2005.

FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ, S. *Metodologia e Prática de Ensino de Química*. São Carlos: POLIPRESS, 1994.

GEPEC. *Interações e Transformações Químicas para o 2º Grau*. São Paulo: EDUSP, 1994.

MEDEIROS, A. G.; BORGES, R. M. R. Entrevista com Alexandre Medeiros: refletindo sobre epistemologia, experimentação e realidade. In: *Filosofia e História da Ciência no contexto da Educação em Ciências: vivências e teorias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. *Química para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2002.

PELLER, J. R. *Exploring Chemistry: laboratory experiments in general, organic and biological chemistry*. 1. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. *Transdisciplinaridade: A natureza íntima da Educação Científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ROCHA FILHO, J. B.; BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; BARATIERI, S. M. Opinião dos estudantes sobre a experimentação em química no ensino médio. *Exp. Ens. Ciên.*, v. 3, 3., p. 19-31, 2008.

SAAD, F. D. et al. *Explorando o mundo das ciências através de experimentos simples: um catálogo de experimentos*. USP/IBECC. São Paulo: Scipione, 1997.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

SAMRSIA, V. E. E.; GUTERRES, J. E.; EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. Da Mineralogia à Química: Uma Proposta Curricular Para o Primeiro Ano do Ensino Médio. *Caderno Temático de Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 25, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes para o ensino de química – 2º grau. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1985. *Ensino de Química: dos fundamentos à prática*. São Paulo: SE/CENP, v. 1, 1988.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de Ciências. In: Schneltzer, R. P.; Aragão, M. R. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens*. Campinas: UNIMEP/CA-PES, 2000.

VIDAL, B. *História da Química*. Lisboa: Edições 70, 1986.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

25

MOVIMENTO E CULTURA NA ESCOLA: DANÇA

Kathya Maria Ayres de Godoy
Rita de Cássia Franco de Souza Antunes
Rosana Aparecida Pimenta
José da Silva Romero
Fernanda Sgarbi
Ítalo Rodrigues Faria
Claudia de Souza Rosa Cravo
Instituto de Artes/Unesp/São Paulo

Resumo: Iniciativa vinculada ao convite Núcleo de Ensino 2009, o projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança” se confirmou como uma oportunidade de introduzir a linguagem artística da dança em ambiente escolar desprovido de propostas que contemplem essa perspectiva de trabalho pedagógico. Dessa maneira objetivo deste artigo é registrar o fluxo das reflexões que realizamos antes, durante e depois das ações que empreendemos e que definiram as estratégias adotadas ainda no decorrer do projeto. Tivemos por pressuposto que a Arte é uma necessidade humana que compõe parte vital do conhecimento humano e que; a linguagem da dança na escola com o objetivo de instigar o potencial criativo da criança em meio à ludicidade pode oferecer-lhe elementos que permitam sua aproximação a essa linguagem artística sem restrições técnicas ou de estilo; pois, qualquer criança pode dançar. O projeto se desenvolveu em uma escola pública, da periferia da cidade de São Paulo para alunos da terceira série do Ensino Fundamental. Também, oportunizamos aos bolsistas e graduandos do IA a aproximação ao universo escolar com ações de ensino e pesquisa educacional e cultural; além da formação continuada de professores em serviço. Desse modo, a Universidade Estadual Paulista e o seu Instituto de Artes, por intermédio do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, marcaram sua presença no cotidiano escolar, fortalecendo a linguagem da dança como conteúdo de ensino e componente curricular.

Palavras-chave: Dança; projetos; corpo; cultura; escola.

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

CHEGANÇA

Foto 1 Portão de entrada da escola.



“Movimento e Cultura na Escola: Dança” é um dos projetos do Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista/Unesp que integra o Projeto Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd da Unesp.

A Prograd/Unesp apoia esses projetos com o objetivo, dentre outros, de melhoria do ensino público – estabelecendo parcerias da universidade com instâncias do sistema oficial de ensino. Seguindo essa vertente, em 2003, a Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, iniciou uma série de projetos voltados para a inserção da Dança no cotidiano escolar. Partiu da atenção ao estudante do mestrado, para posteriormente focar os alunos do Ensino Médio e Fundamental e; da formação inicial de professores as iniciativas caminharam no sentido de ações culturais no contexto escolar.

A ampliação das ações decorreu da formação e consolidação do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), criado em 2006, tendo dentre seus propósitos a integração Ensino, Pesquisa, Extensão com a realização de projetos coletivos e individuais. Em 2008, o GPDEE, ampliado com a presença de novos graduandos do IA/Unesp/SP realizou o Projeto Dança Criança na Vida Real, cujos resultados motivaram a sua continuidade procurando romper certos limites identificados, preenchendo lacunas e aplicando resultados das avaliações procedidas, naquilo que a equipe responsável pelo projeto julgou estar ao seu alcance.

Desse modo, se delineou a presente proposta, realizada na mesma escola do projeto anterior, EMEF Prof. Antonio Rodrigues de Campos; situada na Rua Príncipe n. 38, Jd. Rodrigo, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME, via Diretoria Regional de Ensino – DRE de Pirituba.

Essa escola está situada na periferia da Zona Oeste, em local de carência acentuada de recursos básicos de saúde, lazer e dificuldade de acesso aos bens culturais presentes no Município de São Paulo. A falta de infraestrutura urbana, social e cultural restringe o contato com a Arte, e, em particular, com a Dança, foco deste projeto, à representação destacada pela mídia.

O objetivo do projeto, portanto, foi apresentar uma visão artística e educacional da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade.

Diante da abrangência desse projeto, neste artigo destacamos as ações fundamentais empreendidas e a reflexão que definiu as estratégias adotadas, que formaram um contexto em que a Universidade se fez presente no cotidiano escolar procurando estabelecer relação com seus agentes, com profundo respeito às características culturais de todos os participantes do projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança”.

Após apresentarmos a concepção de Dança que permeou o projeto, tais ações aparecem descritas nos itens subsequentes: “O fazer aprender pedagógico”, que corresponde ao programa de vivências corporais elaborado para as crianças; “Formação continuada de professores”, ação paralela relacionada a dos alunos; “Contato com a realidade local contada pelos pais/responsáveis”, um relato de impressão e resultados da entrevista inicial aplicada ao segmento dos pais/responsáveis e; “A Dança com o IAdança”, intervenção do Grupo de Extensão IAdança do IA/Unesp/SP, na finalização do projeto na escola.

DANÇA PRA GENTE

Foto 2 Dançando com as crianças.



Para iniciar o projeto na comunidade escolhida, procedemos à discussão de teorias que contribuem na reflexão sobre Arte, Dança e Educação para a transformação social. Dentre essas, destacamos os conceitos “dimensão estética da arte” do filósofo frankfurtiano Herbert Marcuse, e “Campo”, “*Habitus*” e “Capital”, do teórico francês Pierre Bourdieu.

Esses conceitos articulados por Pimenta (2008), colaboradora neste projeto, trouxeram significativa contribuição na medida em que esta sua dissertação de mestrado foi permeada pelo interesse em discutir a natureza dos projetos sociais voltados para a Arte, Dança e Educação na cidade de São Paulo. Isso aguçou a atenção da equipe quanto à pertinência e adequação da intervenção pretendida no meio escolar, buscando aplicar os conceitos debatidos. Além disso, a ação da equipe foi pontuada pela ampliação desse tipo de atenção, recorrendo inclusive, à consulta do dicionário de política cultural elaborado por Teixeira Coelho (1999).

Esses estudos fortaleceram a compreensão sobre a apropriação dos bens simbólicos e de sua relação com o capital cultural e simbólico, reforçando na equipe a consciência crítica e o desejo de contribuir para a ampliação do repertório cultural dos participantes, estabelecendo relação dialógica com a comunidade escolar. Possibilitou a aproximação da equipe à comunidade que abriga o projeto e o questionamento a respeito da *consciência subjetiva*¹ que os indivíduos têm de si em relação ao meio social e de que forma o projeto poderia se tornar significativo para aquela comunidade.

O projeto teve por pressuposto que a Arte é uma necessidade humana que compõe parte vital do conhecimento humano. De acordo com a concepção de Marcuse, a Arte, dotada de tal vitalidade para o sujeito,² é um poderoso instrumento para a transformação social. Dessa maneira, do ponto de vista específico, foi levado em consideração que, conforme afirma Pimenta (2008), a linguagem da dança num projeto de ação cultural e educativa apresenta como característica especial

1 O termo consciência subjetiva foi empregado para designar a consciência que o indivíduo tem de si em relação ao meio social. Sendo que, isso não significa que a consciência que o indivíduo tenha de si faça jus a realidade na qual está inserido. O que nos interessa é averiguar a ideia que o indivíduo tem de si e de sua ocupação no espaço social, bem como de sua apropriação dos bens culturais.

2 Aqui o termo sujeito para se referir ao sujeito social em sua individualidade.

“o fato do fazer artístico acontecer no corpo, afetando, intimamente, o indivíduo que (efetivamente) participa de sua realização” (p. 34).

Foto 3 Dançando no pátio da escola.



A Dança foi inserida no Sistema Educacional Brasileiro como área do conhecimento artístico, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), editados em 2000, que inauguraram o direcionamento de olhares entre o sistema educacional e a Arte. Desse modo, adotamos a linguagem da dança na escola com o objetivo de instigar o potencial criativo da criança em meio à ludicidade, sem a pretensão de convertê-la em um bailarino profissional, mas para oferecer-lhe elementos que permitam sua aproximação a essa linguagem artística sem restrições técnicas ou de estilo; pois, qualquer criança pode dançar (GODOY, 2007).

A linguagem da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, levando-a a entender melhor como seu corpo funciona, de modo que possa expressar-se com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Essa linguagem é uma forma de integração e expressão individual e coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade; portanto, é importante que a linguagem da dança na escola seja vista com espírito de investigação. Assim, a criança poderá se conscientizar de que o gesto e o movimento são manifestações pessoais e culturais que possuem qualidades estéticas. (idem, p. 60)

Nesse sentido, adotamos provocar o corpo cotidiano (aquele que anda, corre, senta, brinca etc.) a se expressar na Dança; uma movimentação poética e expres-

siva que torna as ações significativas, além de provocar em quem assiste sensações, emoções, sentimentos e ideias. Sendo assim, se colocou a necessidade de mediação, de apresentar elementos que compõem a linguagem da dança e incentivar sua apropriação e reconstrução por parte das crianças. E fizemos do ensino da Dança um processo dinâmico de aquisição e reelaboração de conhecimentos, que acontece no corpo.

No projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança”, portanto, prevaleceu nesse processo o pensamento de Rudolf Von Laban (1978, 1990) e as teorias do psicólogo francês Henri Wallon (1956, 1985, 1998), que em síntese apontam:

[...] o movimento como constituinte da pessoa, possibilitando a ela uma intervenção no meio sociocultural pela expressividade, gerando, entre outras coisas, a linguagem comunicativa do corpo. (GODOY, 2007, p. 63)

PROVOCAÇÕES

As ações empreendidas, permeadas de intenção provocativa à reflexão, giraram em torno das crianças e incluíram principalmente:

- a) preparação da equipe responsável para entrada na comunidade escolhida, com a realização de discussões teóricas levando em consideração a realidade cultural dos participantes;
- b) elaboração e testagem do programa de vivências corporais, pela própria equipe, antes da ida a campo;
- c) aplicação dessas vivências para os alunos das terceiras séries do Ensino Fundamental;
- d) encontros de formação continuada para os professores;
- e) elaboração e aplicação de questionário aos professores;
- f) realização de entrevistas com alunos, pais/responsáveis;
- g) apresentação do IAdança,
- h) validação do cumprimento de estágio para os integrantes graduandos.

A organização dessas ações resultou nos fundamentos do projeto, que apresentamos a seguir.

O fazer aprender pedagógico

Foto 4 Crianças dançando.



Uma sequência de vivências corporais foi elaborada para as crianças da terceira série da escola onde se desenvolveu o projeto, para procedermos ao ensino de conteúdos focados na integração da linguagem da dança e outras linguagens artísticas, no sentido de contribuir para uma percepção estética da arte e do corpo no ambiente escolar.

Por estarmos em sintonia como os PCN (2000), recorremos a Marques (2007) quando cita Reid (1983), segundo o qual o conhecimento proporcionado pelo ensino da arte não é construído somente de maneira indireta como a estética, a sociologia, a crítica, mas também de forma direta com conteúdos específicos que só se aprende fazendo e sentindo; como neste caso, a Dança. Por esse motivo propusemos conteúdos da Dança em integração com as demais linguagens, associadas pelo ritmo, som e movimento expressivo; vinculados com o compreender e desfrutar estético, artístico e educacional da dança de maneira articulada com o fazer-pensar do corpo, com o educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2007).

Também, organizamos esses conteúdos estrategicamente para que suscitassem situações propícias ao levantamento, identificação e experimentação de habilidades, limites, possibilidades e necessidades dos participantes. Focando a Dança, foram se apresentando a música, o ritmo, a comunicação verbal e a não verbal, a sensibilidade, o diálogo e a troca. Enfim, inúmeras e variadas oportunidades de aprendizagem, respeitada a faixa etária das turmas de terceira série do

Ensino Fundamental com as quais trabalhamos, também com a preocupação em relação à sociabilidade desses alunos materializada na pesquisa de mestrado de Claudia de Souza Rosa Cravo.

O principal objetivo foi despertar o “olhar” das crianças para as possíveis interações existentes com e no seu corpo, compreendendo esse “olhar” como o “[...] movimento interno do ser que se opõe em busca de informações e de significações” (BOSI, 1988 p. 66).

Foto 5 Menino concentrado na dança.

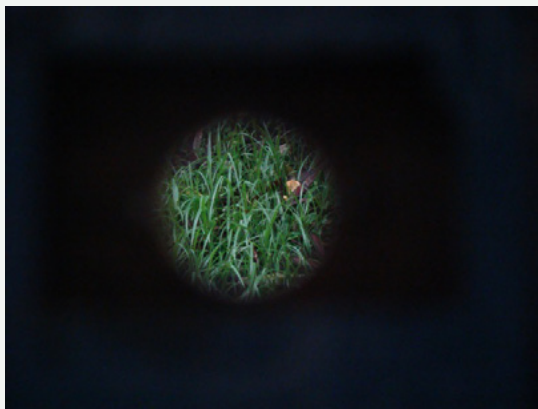


Esses momentos foram organizados em quatro vivências que tinham como foco a conscientização corporal, o relacionamento das crianças entre si, com o ambiente familiar e escolar.

As vivências foram realizadas na escola, dentro do horário escolar, de acordo com a rotina existente e organização pedagógica da escola, totalizando oito encontros divididos em dois dias para cada tema. A primeira vivência, denominada “olhar para si”, abordou o trabalho de sensibilização e percepção corporal através de imagens metafóricas e experimentação das habilidades motoras. A segunda, “olhar para o outro”, trouxe à discussão as relações sociais estabelecidas entre as crianças e delas com o ambiente familiar com a realização de jogos de “imagem da imagem” e “imagem da palavra”.

Foto 6 Crianças durante a quarta vivência.

“Olhar para o meio” foi a terceira vivência, que possibilitou a sensibilização para o movimento corporal e reflexão sobre a pertença ao ambiente escolar, tendo como recurso imagens desse próprio ambiente. Houve também descobertas minuciosas como mostra a Foto 7.

Foto 7 Orifício na porta do pátio.

Já a última vivência “olhares” relacionou as potencialidades corporais pré-expressivas e os elementos musicais como pulso, métrica e padrões rítmicos na Dança Tradicional do Cavalo Marinho, dança dramática tradicional de Pernambuco.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Foto 8 Criança em integração com a música.**Foto 9** Criança dançando o “trupé”.

Essas vivências que foram desenvolvidas pelos bolsistas do projeto (Ilda Aparecida Andrade, Fabio Junior Batista, Edison Eugênio Moraes Junior) e pelos graduandos (Teatro, Artes Visuais e Música) do Instituto de Artes da Unesp se revelaram também como campo de estágio, haja vista que foram supervisionados por integrantes do GPDEE no momento em que atuaram diretamente com as crianças. Eles também vivenciaram o cotidiano escolar e refletiram sobre ele, ampliando sua visão sobre os desafios daquela atuação e de suas futuras atuações como profissionais. Outra oportunidade de experiência profissional que a participação no projeto proporcionou aos universitários, e desta vez integrando ensino, pesquisa, extensão, foi a ida a campo para realizar entrevistas semiestruturadas com os alunos e respectivos pais/responsáveis. Coletivamente, elaboramos, testamos e aplicamos o roteiro de entrevista. Ainda assim, os universitários sentiram difi-

culdades no momento real da aplicação; o que consideramos próprio ao processo de iniciação científica, cuja busca de superação os fez confrontarem-se com o valor do seu rigor e das discussões realizadas na fase inicial do projeto.

Além de terem conquistado a confiança das crianças, eles puderam se ver/perceber diante de uma realidade, mais que desconhecida, inesperada; o que lhes suscitou atenção a demandas concretas da profissão a que aspiram e maior interesse e dedicação ao projeto.

Formação continuada dos professores

Foto 10 Professores durante o terceiro encontro.



O segmento dos professores foi outro alvo das nossas provocações, principalmente devido à relevância de seu papel junto às crianças. O propósito foi que tanto professores, quanto coordenadores e direção se sensibilizassem para revisão e adoção de novas práticas dentro da escola em relação ao ensino da arte e das linguagens artísticas, em especial da Dança, reconhecendo-a como manifestação cultural. Para eles, elaboramos um programa de formação continuada em contexto aplicado no horário coletivo de trabalho, respeitando suas especialidades e especificidades da escola.

Mizukami et al. (2002) destacam que esse tipo de formação, deslocada da universidade para a própria escola, é necessária não somente ao professor, mas à instituição escolar, na medida em que proporciona a reflexão a partir dos projetos desenvolvidos na mesma, considerando que as mudanças não ocorrem de forma

linear, mas de maneira, a que todos – gestores, professores, pais e alunos – envolvessem-se nesse processo gradativamente (SGARBI, 2009).

Porém, para envolver os professores e a coordenação pedagógica na reflexão sobre a Dança na escola e sobre o projeto “Movimento e cultura na escola: Dança”, optamos por organizar um programa tendo a vivência como eixo central, com a intenção de fazê-los entrar em contato com sua própria aprendizagem e de favorecer um olhar diferenciado para as linguagens artísticas a partir da Dança e do seu corpo, fonte de saberes.

Ivor Goodson (1991), citado por Nóvoa (1995), comenta que os programas de formação necessitam investir na práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. O autor destaca que a teoria nos fornece indicadores e grelhas de leituras, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência. Sendo assim, a formação passa pela experimentação, pela investigação e pela construção de conhecimento do professor por ele próprio (idem, 2009).

Para garantir que os professores vivenciassem esse percurso, questionando as suas próprias crenças e explicações e, propondo e experimentando alternativas, é preciso entender que a construção de conhecimento envolve a assimilação do conhecimento acadêmico e a mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real, o conhecimento produzido na reflexão durante a ação (SCHÖN, 2000).

Como se observa, nesta frente de atuação prevaleceu a discussão feita por Sgarbi (2009), validada pelos resultados de sua pesquisa. Foi levando em consideração essa discussão, que elaboramos o referido programa procurando reproduzir, guardadas devidas proporções e adequação de abordagem, os conteúdos e a forma trabalhada com os alunos. Utilizamos algumas práticas corporais no sentido de sensibilizar esses professores quanto ao corpo e movimento expressivo em jogos cênicos próprios da dança.

[...] os mecanismos e formação de professores em serviço devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar em sala de aula entre professores e alunos. (SGARBI, 2009, p. 97)

Foto 11 Professores entrando na dança.

Dessa maneira, se configuraram os quatro encontros realizados com os professores, segundo os temas e respectivos objetivos abaixo:

- 1º) “Olhar para o outro” – Refletir sobre situações que emergiram da realização de jogos teatrais, evidenciando a diversidade de olhares nas relações vivenciadas pelos professores.
- 2º) “Olhar para o meio” – Despertar o olhar, a partir da prática corporal, para identificar formas de vivenciar o espaço escolar, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem.
- 3º) “Olhar para si” – Observar a sensação do movimento no próprio corpo e conscientizar-se das relações existentes entre seus segmentos como uma só unidade, criando movimentos harmoniosos; dançar entrando em contato e tomando consciência das alavancas corporais e suas ações para deslocamentos; refletir sobre as dicotomias decorrentes da visão cartesiana do corpo.
- 4º) “Olhares” – Refletir sobre a função de um projeto de ação cultural dentro do contexto escolar e a participação de todos os envolvidos (professores, direção, coordenação, funcionários e crianças). Neste encontro usamos dois vídeos: “Dança criança na vida real” (2008) e “Samwaad – rua do encontro” (2004) como ilustração de projetos de ação cultural em que a linguagem da dança aparece como estratégia para sensibilização artística na escola.

Ao longo desses encontros, nosso programa passou por adaptações, dando prioridade à observação das características e interferências do próprio professor e do seu local de trabalho na formação continuada em contexto.

Conforme Rockwell e Mercado (1989) citados por Candau (1997), essa é uma construção lenta e trabalhosa, pois envolve o modo como os professores aprendem, outras formas de pensar o ensino, os diferentes tipos de conteúdos necessários ao exercício profissional e as condições que facilitam a sua própria aprendizagem. Contudo, as avaliações formativas realizadas a cada encontro com as falas dos professores, mostraram sinais de que os primeiros tijolos dessa construção almejada foram assentados.

Conhecer a realidade local contada pelos pais/responsáveis

Foi ponto primordial para maior compreensão dos alunos que compuseram a amostra com que trabalhamos conhecer expectativas relacionadas à Arte e à Dança, nutridas por seus pais e/ou responsáveis. Nesse sentido elaboramos um roteiro para entrevistar os pais/responsáveis, pois partimos do pressuposto de que as opiniões deles serviriam de alimento para a elaboração de estratégias de ação do projeto.

O contato e o conteúdo das entrevistas prestadas por eles abriram a perspectiva para localizarmos a ocupação social dos espaços pelos indivíduos daquela comunidade e seu posicionamento social, que nos possibilitaram ter uma noção mais apurada sobre a realidade na qual estão inseridos.

Da leitura preliminar das respostas obtidas e das impressões registradas e discutidas pela equipe responsável na fase inicial do projeto, vimos que, de modo geral, os familiares dos alunos apresentam-se alheios a sua vida escolar; confundem conteúdos relacionados a atividades artísticas com os de aulas de educação física na escola; há uma espécie de resistência em relação a atividades artísticas bem como de sua importância para o desenvolvimento das crianças, tanto por influência do desconhecimento quanto por motivos religiosos e de gênero, dentre outros; sua principal referência de Arte e Dança ocorre pelos veículos de comunicação de cultura de massa.

Por ora é possível afirmar que a principal ação do “Movimento e Cultura na Escola: Dança” junto às famílias foi, de fato, a provocação acerca de seu compromisso com a educação dos próprios filhos, começando por levá-los a questionar a própria validade da nossa presença naquela comunidade escolar. Alguns ficaram

curiosos quanto ao que estávamos proporcionando a seus filhos, mas a maioria compareceu à entrevista, que foi realizada na escola, porque, conforme combinamos, a Direção lhes enviou convocação e chegaram na escola prontos para participar de uma reunião de pais e mestre.

Ainda sobre o que se refere a esse papel familiar, estamos caminhando no sentido de aprofundar a compreensão das relações ocorridas nessa escola, considerando-a como uma instância de reprodução e consagração dos bens simbólicos.

A Dança com o IAdança

Finalizando nossa intervenção, o IAdança – Grupo de Dança do Instituto de Artes da Unesp, que é um Projeto de Extensão Universitária – levou até a comunidade escolar um espetáculo interativo.

A intenção foi de que o conhecimento em Dança se mostrasse pertinente para as crianças. O grupo selecionou um trecho do espetáculo “Citações...” e o transformou em um jogo cênico para que os participantes (equipe, integrantes do IAdança, comunidade escolar e crianças) pudessem experienciar o dançar.

Foto 12 Apresentação do IAdança.



O espetáculo foi construído a partir de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, “Dança a dois; processos criativos em dança contemporânea”, realizada por Ítalo Rodrigues Faria, também orientador cênico do IAdança.

“Citações...” faz parte do repertório do IAdança e foi inspirado nas leituras do livro “Por exemplo a cadeira: um ensaio sobre as artes do corpo” do escritor português António Pinto Ribeiro (1997). A adaptação se materializou em experimentações coreográficas que visaram levar à cena, via improvisação em dança, signos nos quais as imagens criadas pelos corpos dos intérpretes-criadores interagiram com objetos cênicos (cubos, cadeiras, instrumentos musicais, tecidos).

A apresentação foi levada à escola por ocasião das comemorações do Dia das Crianças, o que possibilitou a reunião de toda a comunidade escolar no pátio da escola. As crianças foram convidadas a formarem um grande círculo em torno dos integrantes do grupo IAdança como proposta de favorecer à apreciação estética e entrada no jogo.

No primeiro momento as crianças assistiram ao jogo cênico desenvolvido pelos intérpretes-criadores que as instigou a dançar. Os participantes jogaram e brincaram com o corpo criando imagens, desenhos e movimentos, que logo se dissolviam e se recriavam, revivendo as palavras de Godoy (2007, p. 57) que:

A linguagem da dança possibilita uma apreciação estética da arte do movimento por meio do envolvimento que estabelece entre aqueles que dela participam, como espectadores ou como dançarinos que a executam.

[...] a dança é uma produção social humana e, como tal, um elo de comunicação e de expressão do ser humano com o mundo.

Daí em diante, um jogo cênico em Dança permitiu às crianças retomarem naquele momento, já de forma integrada, as etapas trabalhadas durante o programa de vivências corporais.

CONSIDERAÇÕES

Nossa iniciativa vinculada ao convite Núcleo de Ensino 2009 se confirmou como uma oportunidade de introduzir a linguagem artística da Dança no ambiente escolar descrito, desprovido de propostas que contemplem essa perspectiva do trabalho pedagógico.

Reunimos significativo volume de dados coletados em entrevistas com os alunos e respectivos pais/responsáveis, registros em vídeo e voz – tanto das entrevistas quanto de todas as atividades realizadas na escola (aulas, encontros, apresentação

do (Adança); relatos de impressão dos universitários sobre aplicação das entrevistas; relatos de impressão dos responsáveis pelas aulas para as crianças e para os professores e; questionários aplicados ao grupo de professores participantes do curso de formação continuada. Por isso, agora, um período de pausa na intervenção se faz necessário, para organizar dados, reavaliar resultados de modo contextualizado e aprofundar a reflexão sobre o que é essencial entre nosso intuito maior e a realidade cultural da comunidade em que a escola eleita para esse trabalho está inserida, suas expectativas e possibilidades.

Foto 13 Reunião das crianças.



Entendemos que o projeto se constituiu como “processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p. 56).

Nos dedicamos a construir bases para compreensão da cultura da dança na escola em que atuamos. De mediato, temos em conta o cumprimento do nosso compromisso na parceria firmada; a abertura aos bolsistas e aos graduandos da possibilidade de se aproximarem do universo escolar com ações de ensino e pesquisa educacional e cultural; além da formação continuada de professores em serviço.

Desde o início, respeitamos as características culturais da comunidade e de todos os participantes do projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança”.

Portanto, neste artigo deixamos registrada a trajetória das ações empreendidas e o fluxo das reflexões que realizamos antes, durante e depois dessas ações, que definiram as estratégias adotadas ainda no decorrer do projeto e outras que se desdobrarão.

Na direção dos objetivos propostos, caminhamos em consonância com o Projeto Núcleo de Ensino Prograd/Unesp 2009, uma vez que por nosso intermédio, a universidade fomentou, a partir da atenção ao ensino, uma ação acadêmico-científico-cultural prestando serviço à comunidade escolar e ao fortalecimento da Arte e da linguagem da dança como conteúdo de ensino e componente curricular, intra e extramuros. A Universidade foi à Escola para melhoria simultânea do ensino público, da Educação Básica e do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. O espaço da dança na escola. In: KERR, D. M. (Org.). *Pedagogia Cidadã: caderno de formação: Artes. 2. ed.* São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARCUSE, Hebert. *A dimensão estética*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977.
- MARQUES, Isabel Aparecida. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Rosana Aparecida. *Dança: Difusão e Discussão – Um Projeto Social na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp, 2008.

RIBEIRO, Antonio Pinto. *Por Exemplo a Cadeira: Ensaio sobre as Artes do Corpo*. Lisboa: Livros Cotovia, 1997.

SCHÖN, Donald A. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda. *Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001.

WALLON, Henri. Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. *Enfance*, n. 2, Paris. 1956.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. *La vida mental*. Barcelona: Crítica, 1985.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

26

O PADRÃO DE ESCRITA MANUAL DO PROFESSOR E A QUALIDADE DA ESCRITA DOS ALUNOS DAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana M. Pellegrini

Cynthia Y. Hiraga

Bruno N. Alleoni

Daniel T. Gama

Adriane G. Pasculli

Paulo R. H. Rocha

Instituto de Bociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: O objetivo do presente estudo foi identificar a qualidade da escrita manual no primeiro ano do ensino fundamental, comparando dados da escrita manual de professores e alunos. Os resultados indicaram que as professoras, de maneira geral, apresentaram boa qualidade de escrita. Resultado este diferente do observado na escrita dos alunos, os quais apresentaram uma variedade maior de pontuação.

Palavras-chave: Escrita manual; legibilidade; forma; qualidade.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais cedo, se faz necessário respeitar as diferenças individuais relativas ao curso do desenvolvimento humano, visto que cada vez mais cedo as crianças são expostas ao ambiente escolar (HAYWOOD & GETCHELL, 2005). Aos dois anos de idade, crianças aprendem a segurar o lápis para desenhar, fazer traços, colorir figuras, etc. O desenvolvimento da escrita começa com os primeiros rabiscos, que se tornam mais intencionais e mais precisos com o passar do tempo. As formas das letras podem ser detectadas nos desenhos das crianças indicando os primeiros passos no processo de aquisição da escrita manual (FEDER & MAJNEMER, 2007). Com a entrada da criança na escola e ingresso na educação básica, novas habilidades vão sendo apresentadas, novos desafios vão conduzindo a criança para a aprendizagem formal. De maneira geral, o desenvolvimento humano, em suas várias dimensões, cognitiva, afetiva, emocional, motora, vai galgando novos patamares (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2006).

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Através da escrita manual, os alunos expressam, registram e transmitem ideias ao longo dos anos escolares e da formação profissional. A escrita é uma habilidade manual típica do ser humano, indispensável para que ele se integre e se adapte ao meio cultural e social. A escrita proficiente é um elemento essencial para a participação e sucesso da criança em atividades escolares (ROSEMBLUM & LIVNEH-ZIRINSKI, 2008). O ato de escrever é uma atividade considerada complexa, pois envolve componentes perceptivos, motores, cinestésicos e cognitivos. Por exemplo, para escrever, do indivíduo é exigido planejamento, domínio das regras gramaticais, monitoramento da direção da escrita e coordenação motora.

Para a aquisição da escrita manual é necessário aprender a representação gráfica das letras usada para orientar sua produção, bem como adquirir o programa motor específico para produzir cada uma das letras (BARA & GENTAZ, 2011). Sob o ponto de vista motor, escrever exige um alto nível de coordenação dos membros efetores de modo a garantir um fluxo contínuo de movimentos sinusos (MEULENBROEK & VAN GALEN, 1988). A escrita manual requer: a) o uso de um instrumento (lápiz ou caneta) para registro em papel, ou superfície não rígida; e b) traçados típicos dos símbolos da língua em que a mensagem é transmitida. O manuseio do instrumento, lápis ou caneta, requer coordenação e controle na movimentação dos dedos de modo que o produto da escrita transmita ao leitor a mensagem/informação intencionalmente registrada (ROSEMBLUM, WEISS & PARISH, 2003), envolvendo sempre um contato apropriado da mão com a caneta e esta com a superfície da escrita. A precisão do traçado das letras é de grande importância para a legibilidade da escrita, pois a qualidade da escrita depende de referências de memória do sistema motor (BARA & GENTAZ, 2011).

A escrita requer um desenvolvimento motor adequado, pois certas habilidades são essenciais para que a atividade ocorra de maneira satisfatória (FÁVERO, 2005). De modo geral, as crianças das 1^{as} séries do ensino fundamental dependem até 50% do dia na escola em tarefas de escrever, algumas delas feitas com restrição de tempo. A capacidade de a criança escrever de forma legível, com rapidez, e eficiência permite a ela (criança, citada acima) alcançar comunicação escrita funcional e com ela avançar na carreira acadêmica e/ou profissional. As dificuldades de escrita ou “disgrafia” constituem um distúrbio ou dificuldade na produção da linguagem escrita que é relacionada à mecânica da escrita

(HAMSTRA-BLETZ & BLOTE, 1993). As diferentes facetas dos indivíduos e do contexto escolar demandam que o estudo do ato de escrever e das dificuldades encontradas nesta habilidade seja visto de diferentes ângulos e em diferentes estágios do processo de aquisição.

Este estudo teve como objetivo identificar a qualidade da escrita manual no primeiro ano do ensino fundamental, comparando dados da escrita manual de professores e alunos. Para tanto, após convite e a autorização das professoras e dos pais ou responsáveis (T.C.L.E.), os participantes foram avaliados em vários aspectos da produção da escrita. As coletas de dados foram realizadas no ano de 2010, com 11 professoras e 40 alunos, previamente selecionados. Dados quantitativos referentes à velocidade e pressão do papel foram divulgados em estudo anterior (PELLEGRINI et al., 2010). Neste momento, apresentaremos os resultados da avaliação da qualidade da escrita tendo como referência os critérios propostos por Reisman (1999).

Foram analisados os dados de 11 professoras, quatro professoras das classes cujos alunos participaram neste estudo e outras sete professoras que se voluntariaram a participar do estudo. Também foram analisados os dados de 40 alunos do 1º ano oriundos de três classes (ATP, ATV e ATM) formadas por crianças que estavam sendo alfabetizadas pela primeira vez e uma classe (ATR) formada por crianças em média um ano mais velhas que as das demais classes e que tinham sido iniciadas no processo de alfabetização no ano anterior, mas que não tinham obtido êxito na aprendizagem da escrita manual. A participação desta classe no estudo foi discutida com as professoras e com a coordenação da escola e considerada importante na busca de indicativos das dificuldades destas crianças quanto ao domínio da escrita manual. Os dados das crianças foram coletados primeiro e os das professoras ao final.

Para fins de avaliação da qualidade da escrita foi utilizado o Minnesota Handwriting Assessment (MHA), elaborado por Reisman (1999), e para tal avaliação os participantes, professoras e alunos, copiaram, em letra cursiva e letra bastão, as palavras de um pangrama traduzido da língua inglesa, adaptado ao contexto brasileiro. O pangrama consiste de uma frase que transmite uma mensagem, com várias palavras que contém, no seu conjunto, todas as letras (vogais e consoantes) do alfabeto, sendo neste estudo o português. Para fins do presente estudo, o pangrama elaborado foi: *Um pequeno jabuti xereta viu dez cegonhas felizes*. No

total, esta frase contém 42 letras que foram avaliadas individualmente e na correlação com as demais letras da palavra.

As palavras deste pangrama foram escritas em ordem aleatória, em duas condições experimentais: com diferentes delimitações espaciais e em função do tipo de letra (bastão ou cursiva). Para cada uma das condições experimentais foi elaborado um modelo, em papel plastificado, que continha as palavras a serem copiadas, escritas de forma cursiva entre duas linhas paralelas para letra comum e duas linhas para os traçados acima e abaixo (b; d; f; g; h; j; l; p; q; t; z) das linhas de referência, semelhante às linhas encontradas em caderno de caligrafia. Para a escrita em bastão o modelo continha duas linhas. Nas Figuras 1 e 2 são apresentados os modelos utilizados para a escrita em letra bastão e cursiva, respectivamente.

Figura 1 Modelo de pauta para escrita em letra bastão com as palavras do pangrama utilizado.

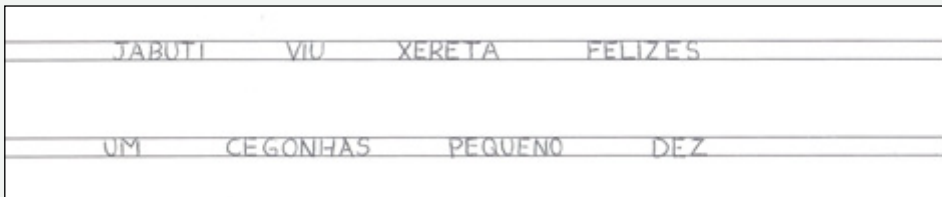
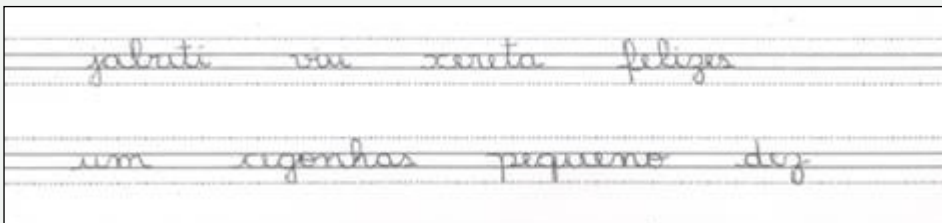


Figura 2 Modelo de pauta para escrita em letra cursiva com as palavras do pangrama utilizado.



Aos participantes foi solicitado que copiassem o mesmo conjunto de palavras, em bastão e depois cursiva, sendo a ordem dos conjuntos contrabalanceada entre os participantes. Nenhuma instrução foi dada em relação ao tempo de execução da tarefa. Em cada uma das condições, os participantes escreviam as palavras sobre uma mesa digitalizadora (tablete) Intuos 2 – 12x18 da Wacom

Inc (2001), com dimensões de 30,48cm de profundidade por 45,72cm de largura e aproximadamente 5cm de altura, que registrava a trajetória da escrita por meio do software MovAlyser desenvolvido pela NeuroScript Softwares (versão 6.1, 1999-2010). A tarefa do executante consistia em escrever com uma caneta apropriada para escrita sobre o Tablet que registrava os traços no papel de modo que o executante tinha informação visual (*feedback*) do traçado por ele feito. Estes registros permitiram, através do software *Movalyzer*, acompanhado do software Neuroscript, identificar também a direção dos traçados para a esquerda ou para a direita, a trajetória das letras “T”, “J” e “I” e a acentuação no decorrer ou ao final da escrita da palavra.

As variáveis dependentes do MHA, relacionadas aos aspectos qualitativos da escrita, são: legibilidade, forma, tamanho, alinhamento das letras e espaçamento entre letras e palavras. A seguir são apresentadas as variáveis e os critérios para a avaliação da qualidade da escrita a partir da avaliação de cada uma das letras e posteriormente entre as palavras (REISMAN, 1999):

Legibilidade: diz respeito à capacidade do leitor identificar, de imediato, o símbolo (letra) produzido por uma combinação de traços. Uma letra ilegível recebe automaticamente um ponto de erro para cada uma das variáveis qualitativas.

Forma: diz respeito às características dos traços do símbolo (letra), como proporcionalidade e nitidez dos traçados.

Tamanho: diz respeito à produção das letras acompanharem todas as linhas de referência, com exceção da linha de base. Respeitar as linhas da pauta garante que o tamanho das letras seja preservado. Assim, cada letra foi avaliada levando em conta as dimensões verticais. Foi considerada a altura das letras em relação às linhas de referência.

Alinhamento: diz respeito aos traçados das letras acompanharem a linha de base da pauta, de modo que as letras que flutuam sobre a linha são caracterizadas como erro de alinhamento à pauta principal.

Espaçamento: diz respeito ao espaço entre letras e palavras. Para medir os espaços entre as letras e palavras da frase foi adotado o ponto mais a direita da primeira letra (ou palavra) e o ponto mais a esquerda da próxima letra (ou palavra).

A partir dos critérios de avaliação de cada uma das variáveis citadas acima era atribuído um ponto para cada erro detectado, podendo atingir, por variável, o

máximo de 42 erros no conjunto das palavras. Cada letra poderia receber somente um ponto de erro em cada variável, mesmo que fossem várias as infrações com base nos critérios. Os dados foram transferidos para planilha do Excel para fins de análise estatística.

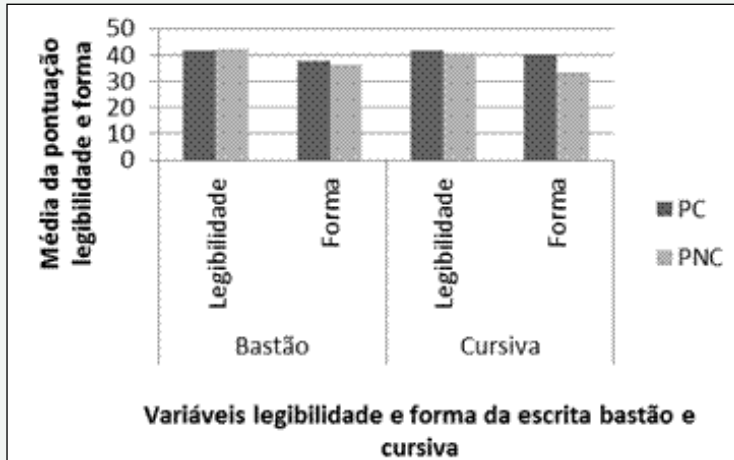
RESULTADOS

Para fins desta divulgação, serão apresentados os resultados da análise da legibilidade e forma, uma vez que foram as variáveis com mais erros e demonstraram forte relação para a qualidade da escrita.

De modo geral, as professoras apresentaram poucos erros, somente uma variação quanto a forma para a escrita bastão e cursiva, com 27% das professoras obtendo de 10 a 20 erros, o que também não mostrou interferência na legibilidade, não proporcionando assim baixa qualidade da escrita. Tal comportamento ou resultado não foi notado na escrita dos alunos, os quais apresentaram uma variedade maior de pontuação, principalmente quanto ao desempenho da forma das letras bastão e cursiva, obtendo pontuações mais baixas, de 20 a 31 erros, o que mostra a baixa qualidade da escrita destes alunos.

Foram também analisados os resultados da performance relativos às variáveis legibilidade e forma entre o grupo de professoras das classes (PC = 4) e o grupo de professoras desenvolvendo atividades administrativa e de coordenação (PNC = 7). O resultado desta análise aponta haver diferença no que tange à qualidade da escrita, principalmente quanto à forma e tipo de letra. O grupo PC obteve média elevada para a variável forma das letras bastão e cursiva em relação com o grupo PNC, o que não foi observado no que diz respeito à legibilidade da escrita. O melhor resultado na forma observado no grupo de professoras de classe pode estar relacionado com o fato destas professoras atuarem no processo de alfabetização dos seus alunos, o que requer um cuidado especial na forma como escrevem, tendo em vista considerarem a influência do modelo do professor no aprendizado dos alunos. Interessante notar que a letra bastão do grupo PC teve mais erros do que em relação a letra cursiva, o que pode ser explicado pelo fato da letra cursiva ser a letra mais utilizada pelas professoras em sala de aula do que a letra bastão, como pode ser visto nas figuras a seguir.

Figura 3 Média das pontuações do grupo PC e PNC nas variáveis legibilidade e forma na letra bastão e cursiva.



De interesse especial no presente estudo foi verificar a influência da escrita manual da professora, em termos de legibilidade e forma, na escrita manual de seus alunos. Como pode ser detectado nas Figuras 4, 5 e 6 abaixo, tanto na escrita bastão como na escrita cursiva os alunos obtiveram médias mais baixas do que as professoras para a variável forma em relação à legibilidade. E as médias de todas as classes para a letra cursiva foi menor do que a letra bastão tanto para a forma como para a legibilidade, mostrando a baixa qualidade da escrita cursiva e a dificuldade dos alunos nesse tipo de escrita durante o processo de aprendizagem.

Outro aspecto da escrita que chamou a atenção foi que a baixa qualidade de escrita também pode estar relacionada com uma pequena variação das pontuações dos professores, visto que durante o processo de aprendizagem os alunos utilizam do recurso de cópia do padrão do professor, assim uma variação na escrita do professor pode interferir na qualidade da escrita de seus alunos, como observado nas Figuras de 4 a 6. A primeira coluna de cada figura representa as pontuações das professoras (P01, P02, P03 e P05) e as demais colunas dos respectivos alunos.

Figura 4 Média das pontuações da professora (P1) e seus alunos (A01, A02, A11, A12, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A30, A34 e A35) nas variáveis legibilidade e forma na letra bastão e cursiva.

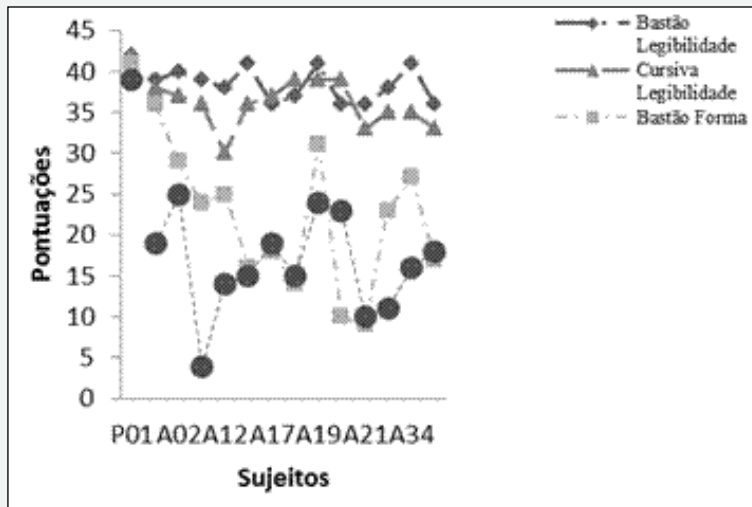
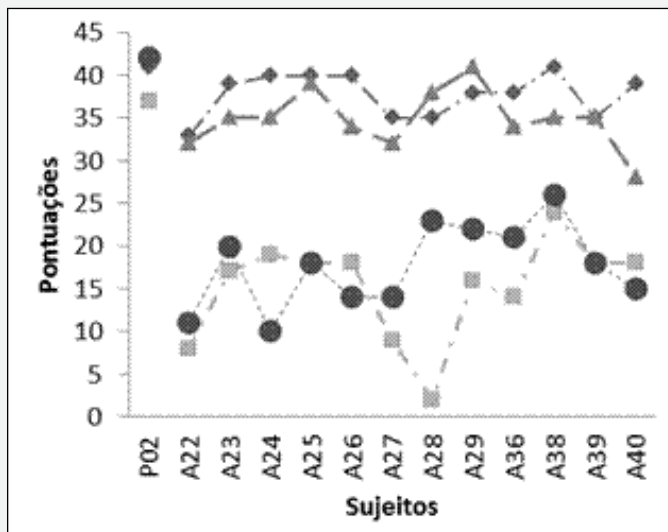


Figura 5 Média das pontuações da professora (P2 e P3) e seus alunos nas variáveis legibilidade e forma na letra bastão e cursiva.



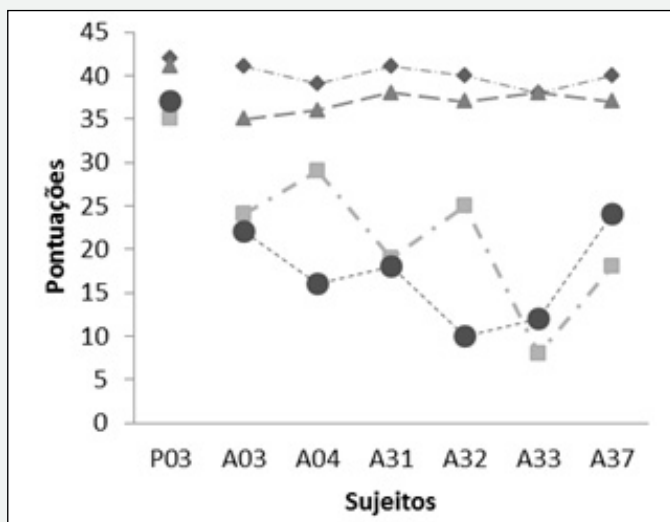
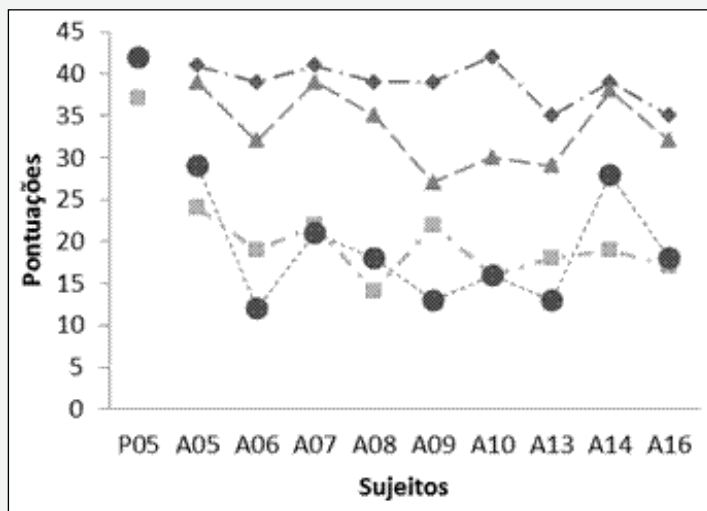


Figura 6 Média das pontuações da professora (P5) e seus alunos (A05, A06, A07, A09, A13, A14 e A16) nas variáveis legibilidade e forma na letra bastão e cursiva.



DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo focalizou aspectos qualitativos da escrita relativos à legibilidade e forma das letras, e sua relação com a qualidade da escrita manual das professoras, tanto na letra bastão quanto na escrita cursiva. Tendo em vista os dados apresentados neste estudo, algumas conclusões podem ser formuladas com base no conjunto de resultados das condições e variáveis dependentes analisadas. As

professoras que atuam em sala de aulas, em processo de alfabetização de alunos, apresentam melhor qualidade de escrita quando comparadas com professoras que não atuam em sala regular, o que pode estar relacionado ao fato de serem mais precisas na escrita, mostrando melhores habilidades. Os alunos apresentaram baixa qualidade de escrita nas variáveis legibilidade e forma, principalmente para a letra cursiva. Com isso, constata-se que a presença de dificuldades na escrita manual se manifesta em diferentes situações no cotidiano do ser humano, em específico no período escolar. E este resultado era de certa forma esperado uma vez que a escrita manual se encontra em fase de aquisição e aperfeiçoamento de habilidades adquiridas, tendo em vista que os alunos encontravam-se em processo de alfabetização e aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BARA, F. & GENTAZ, E. Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, v. 30, p. 745-759, 2011.
- FÁVERO, M. T. M. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita*. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em aprendizagem e ação do docente) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- FEDER, K. P. & MAJNEMER, A. Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 49, p. 312-317, 2007.
- HAMSTRA-BLETZ, L., & BLOTE, A. W. A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of learning disabilities*, v. 26, n. 10, p. 689-999, 1993.
- HAYWOOD, K. M. & GETCHELL, N. *Life span motor development*. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
- MEULENBROEK, R. G. J., & VAN GALEN, G. P. The acquisition of skilled handwriting: discontinuous trends in kinematic variables. In: A. M. Colley & J. R. Beech (Eds.). *Cognition and Action in Skilled Behaviour*. Amsterdam: Elsevier, p. 273-281, 1988.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W. & FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PELLEGRINI, A. M., SOUZA NETO, S., MOTA, A. I., NASCIMENTO, J. C. A., BELLAN, P. *A empunhadura do lápis na presença do transtorno do desenvolvimento da coordenação*. Submetido no Livro do Núcleo de Ensino – Prograd /Unesp, p. 157-166, 2008.
- PELLEGRINI, A. M., NETO, S. S., HIRAGA, C. Y., DANTAS, L. E. B. T., ALLEONI, B. N., GAMA, D. T., ROCHA, P. R. H., FRAIHA, A. L. *O padrão de escrita manual nas primeiras séries do*

ensino fundamental: Fatores determinantes da qualidade da escrita. Submetido no Livro do Núcleo de Ensino – Prograd /Unesp, 2010.

REISMAN, J. *Minnesota Handwriting Assessment manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Inc, 1999.

ROSENBLUM, S., WEISS, P. L. & PARUSH, S. Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, v. 15, p. 41-81, 2003.

ROSENBLUM, S., LIVNEH-ZIRINSKI, M. Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, v. 27, p. 200-214, 2008.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

27

CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

José Milton de Lima
Márcia Regina Canhoto de Lima
Jéssika Naiara da Silva
Nayara da Silva Cardoso
Cristiane de Castro Chagas Silva
Denise Watanabe
Renato Lucas Amaral Costa
Sarah Cristina Salvato de Souza

Faculdade de Ciências e Tecnologia /Unesp/Pres. Prudente

Resumo: No contexto escolar atual, é possível identificar concepções e práticas pedagógicas que concebem a criança como adulto em miniatura, não respeitando as suas especificidades e culturas. Diante dessa realidade, o artigo retrata o Projeto: “A construção de uma proposta de Educação Infantil pautada no respeito às culturas da Infância” que estabelece como objetivos centrais: – ampliar e compreender a cultura lúdica, utilizando-a como suporte para o desenvolvimento infantil dentro do contexto escolar; – conscientizar e dar suporte aos educadores para que acolham, valorizem e respeitem as crianças nas suas singularidades. A metodologia adotada é a pesquisa-ação que se pauta na estreita relação entre teoria e prática, e no comprometimento de todos os envolvidos na busca de respostas para os desafios da realidade. Destaca como resultados a ampliação do tempo destinado às atividades lúdicas no ambiente escolar, alcançado por meio da tematização, aprofundamento teórico e vivências refletidas e compartilhadas. Por fim, constata que a ludicidade integra e fomenta os outros eixos das culturas infantis: interatividade, fantasia do real e reiteração, tornando-se, portanto, indispensável a sua compreensão e valorização.

Palavras-chave: Culturas lúdicas; brincadeira; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, distintas correntes teóricas contribuem para reflexões e avanços nas concepções de infância, criança e educação. Essas vertentes buscam colaborar na superação de visões recorrentes de criança como “adulto em miniatura” e ou “tábula rasa”. Tais visões são marcadas por práticas e discursos

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

pedagógicos que compreendem a criança como ser passivo e incapaz ou, então, apenas como projeto de adulto.

Na contramão dessas visões, de natureza adultocêntrica, instaladas na educação brasileira, a Sociologia da Infância compreende a infância como categoria social, com culturas próprias e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos. Perante essa abordagem, as crianças são vistas como sujeitos ativos, capazes e construtores de cultura (MONTANDON, 2001; CORSARO, 2011).

Por outro lado, a Teoria Histórico-Cultural, apoiada em suportes epistemológicos e filosóficos distintos, concebe a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo (MELLO, 2007). Tal visão contribui para a formação de uma criança rica em possibilidades e capacidades, criativa e curiosa para se engajar e se apropriar do mundo social e historicamente constituído. A infância, por sua vez, em lugar de ser entendida como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, é vista como um fenômeno concreto e histórico e, por isso, mediatizado, num processo dialético, por temas sociais, culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

Nesta perspectiva, o estudo aponta que a criança deve ser reconhecida como ator social, sujeito ativo de sua socialização e do processo de apropriação cultural, compreensão esta distinta daquelas que por séculos foram veiculadas: inatistas ou ambientalistas.

A partir desses pressupostos iniciais, o projeto assumiu como objetivos: buscar suportes nos documentos oficiais, na Teoria Histórico Cultural e na Sociologia da Infância, visando problematizar, refletir e propor concepções de criança, infância e educação e, ainda, inserir e ampliar a cultura lúdica dentro das instituições educacionais pesquisadas e expandir o repertório de brincadeiras, para que as crianças possam reproduzi-las e (re)significá-las, juntamente com os seus pares, com os irmãos, pais/responsáveis.

Toda a dinâmica do processo direcionou para uma perspectiva interdisciplinar, afetando ativamente as instituições envolvidas, buscando, assim, conscientizar e dar suporte aos educadores, para que acolhessem, valorizassem e respeitassem as crianças nas suas singularidades.

Para atingir tais objetivos propostos, buscou-se respaldo teórico em autores da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância. Essas duas abordagens, embora divergentes em suas bases filosóficas e epistemológicas, consideram a

criança como centro do processo de ensino-aprendizagem e as atividades lúdicas como fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A relação estabelecida entre as correntes teóricas é de *complementaridade*, uma vez que para Walkers e Evers (1988) a forma de delinear paradigmas diversos não os tornam competitivos entre si, pois são igualmente formas apropriadas de abordar os problemas da pesquisa (apud SANDÍN ESTEBAN, 2010).

No diálogo de abordagens, utilizamos, também, diversos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira e, especificamente, os que tratam sobre a Educação Infantil. Dentre eles, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que inferem que as instituições educacionais necessitam reconhecer e concretizar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nessa direção,

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, a saúde, a liberdade, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 9)

Considerando a disposição de alcançar transformações na realidade, a abordagem metodológica do projeto caracteriza-se como pesquisa-ação, pois permite uma estreita relação entre teoria e prática, além de requerer a participação de todos os envolvidos na problematização, diagnóstico, ampliação da base teórica, busca e implementação de soluções. Assim, o presente artigo destaca resultados alcançados do projeto, no decorrer do ano de 2011, considerando que este, ainda, está em continuidade e mantém parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado/SP.

Apesar de todas essas considerações acerca das concepções presentes e ausentes na Educação Infantil uma proposição é certa acerca das nossas pesquisas: “[...] se quisermos realmente captar o rico mundo social das crianças e das culturas de pares, é necessário adentrarmos nas suas brincadeiras, estarmos dispostos a sujar nossas calças e a sujar de barro nossos sapatos” (CORSARO, 2011, p. 229).

A expectativa, portanto, foi de que a inter-relação de conhecimentos, nesse âmbito, pudesse auxiliar na compreensão da realidade estudada, abrindo caminhos

para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, cuja urgência é notória e indispensável, principalmente, conforme destacamos, na forma de conceber as crianças e a Educação Infantil.

DIALOGANDO COM A TEORIA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social e, complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por sua vez, abordam a importância da qualidade das Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, sendo necessário respeitar alguns fundamentos norteadores: os princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; pressupostos estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No entanto, existem instituições educacionais que não exercem e não respeitam as suas funções norteadoras destacadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diante dessa constatação, diversas escolas estão longe de se tornar um lugar de promoção cultural e valorização da infância, pelo contrário, estão mais preocupadas com a preparação para uma vida futura, um “vir a ser”.

Tal falta de comprometimento e conhecimento das pessoas envolvidas com o processo educacional no ambiente escolar, gera concepções e práticas pedagógicas diferentes daquelas defendidas pelos documentos oficiais. No entanto, essas visões e práticas também são percebidas no contexto familiar, ou seja, a criança é interpretada e considerada por meio da necessidade do adulto, foca-se então em uma formação futura. Diante disso, constata-se a diminuição do tempo destinado às atividades que valorizam as especificidades da criança e o aumento do tempo destinado para cursos e atividades vistos como essenciais para o futuro adulto.

Nesse contexto, a criança é tratada como um adulto em miniatura, em que cada vez mais, escola e família, trocam o tempo que deveria contemplar a liberdade e a brincadeira, por excesso de atividades, tais como: exercícios mecânicos,

imobilidade, cursos diversos de computação, idiomas, esportes, entre outros. Estas atividades sobrecarregam a criança com um conjunto de responsabilidades que dificulta a vivência da infância. O acúmulo de tais atividades preconiza e busca antecipar competências para futuras atribuições, privando a criança de um desenvolvimento adequado, coerente e de acordo com suas necessidades no contexto da brincadeira e das atividades artísticas, ou seja, o tempo de vivenciar a infância lhe é subtraído, prejudicando não somente este período, mas também as fases posteriores de sua formação.

Pode ser destacado, também, outro grupo de crianças que não recebe as condições adequadas para o seu desenvolvimento, vive em contextos pobres culturalmente e carentes de recursos econômicos, muitas vezes, as crianças ficam a mercê da cultura de massa. Neste sentido Corsaro (2011, p. 343) indaga que

[...] com muita frequência, indivíduos e sociedades tentam justificar suas ações em termos de seus efeitos sobre o futuro das crianças como adultos. Esse enfoque sobre o futuro, sobre o que as crianças se tornarão, muitas vezes pode cegar-nos em relação a como tratamos e cuidamos de nossas crianças no presente. Enriquecer as vidas de todas as nossas crianças produzirá melhores adultos e permitirá que as crianças participem ativa e totalmente de sua própria infância e contribuam para a qualidade de nossa vida adulta. Culturas que apreciam e celebram suas crianças pelo que são, bem como pelo que se tornarão, são as culturas capazes de nos conduzir com mais êxito enquanto seguimos adiante neste novo século.

As instituições educacionais cumprem no contexto histórico atual um papel decisivo no processo de formação das crianças, quando se pautam em um currículo diversificado e equilibrado e que valorize as crianças nas especificidades e necessidades. Embora existam legislações e perspectivas teóricas, resultantes do avanço científico, que defendem o direito à infância, vivemos uma situação contraditória no que tange à Educação Infantil, visto que as instituições dessa modalidade educacional preconizam atividades que desenvolvem apenas os aspectos de natureza linguística e lógico-matemática. Nesta direção, acabam secundarizando as necessidades da criança de interação com seus pares, de atuar, aprender, se expressar e vivenciar a realidade através da brincadeira, da literatura, da arte e da fantasia do real como forma empregada para lidar com os desafios do mundo, exteriorizar e (re)significar sentimentos e informações que adquire no

cotidiano. A brincadeira, nesta perspectiva, torna-se uma forma de pensar, sentir e viver o mundo.

A Teoria Histórico Cultural quando empregada para discutir a Educação Infantil, questiona e se opõe às tendências de escolarização precoce e de abreviamento da infância presentes nas práticas atuais de Educação Infantil. De acordo com essa vertente teórica, o direito à infância é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas (MELLO, 2007).

Tavares e Garcia (2009) fundamentados nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998) mostram que,

[...] as últimas décadas foram permeadas por debates apontando que as instituições de Educação Infantil precisam fazer uma integração entre o cuidar e o educar. O educar na educação infantil tem um papel socializador, pois busca o desenvolvimento da identidade da criança, e isso ocorre com aprendizagens diversificadas permeadas por situações de interação. A educação então se volta para o desenvolvimento da criança, proporcionando a criança situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens (p. 8).

Todas as especificidades e particularidades das crianças precisam ser respeitadas nas diferentes formas de relacionamentos, manifestações de sentimentos, atitudes, procedimentos e conhecimentos propostos.

De acordo com a Teoria Histórico Cultural algumas atividades, em especial, se sobressaem e são denominadas, como “atividade principal”. Leontiev (apud, VYGOTSKY, 1988) ressalta que a cada etapa do desenvolvimento infantil, tendo em vista as determinações histórico-sociais, desenvolve na criança algumas atividades principais, em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico e na personalidade infantil e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A primeira atividade principal é a comunicação emocional que se inicia após o nascimento e predomina durante o primeiro ano de vida da criança. As interações são estabelecidas pelo olhar, linguagem oral, contato e movimento corporal. A criança vai percebendo e vivendo as emoções na relação estabelecida com os adultos mais próximos, em especial com a mãe, despertando assim os primeiros sinais de comunicação, interação e vontade.

Durante a primeira infância, que dura do primeiro até aproximadamente o terceiro ano de idade, também conhecida como a fase do *tateio*, a criança atua e faz experimentações com os objetos, enviando vários estímulos para o seu cérebro e ampliando o domínio de significados. Essa ação, com a manipulação dos objetos, gera uma condição de ampliação de conhecimento do mundo que esta ao seu redor, melhora sua percepção, amplia os significados e contribui na construção da linguagem. Exercita também a comunicação, o aspecto sensorio motor, sua memória vai se consolidando, ocorre o acúmulo de experiências (pelo processo repetitivo), a atenção, a concentração, a memória e o pensamento. Começa a interpretar aquilo que conhece, cria e (re)significa seus conhecimentos a partir do que vivencia.

A brincadeira, segundo Lima (2008), é considerada como atividade principal, no período de três a seis anos, pois promove repercussões no desenvolvimento das faculdades humanas do pensamento, memória, imaginação, concentração, atenção, linguagem, domínio da vontade e motricidade. Portanto, não pode deixar de compor o currículo da Educação Infantil. Nesta perspectiva teórica, o processo de educação torna-se a base para a humanização, uma vez que busca o desenvolvimento das crianças nas suas funções psíquicas superiores, no domínio da cultura e na formação da personalidade.

Quando o interesse dos objetos não é mais motivo para entender as suas propriedades e características e sim de compreender as relações sociais, a criança entra na fase dos jogos de papéis ou brincadeira. Nessa fase, ocorre a ampliação do seu conhecimento de mundo, a memória, a imaginação, a função simbólica da consciência, o pensamento e a atenção são exigidos de forma mais acentuada, tornando-se funções mais complexas. Com isso, a criança aprende pouco a pouco a controlar sua vontade e conduta, interpretar os diferentes papéis sociais e responder por meio das manifestações aquilo que aprendeu e (re)significou do mundo onde está inserida.

Nesse processo, é necessário considerar que as crianças aprendem coisas que lhe são significativas quando interagem com os adultos e, principalmente com os seus pares e são diversas as maneiras e objetos que elas se utilizam para a interação com outros membros da cultura.

A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente *tornar-se um homem determinado*, capaz de

auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre, indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente *sério* e de profunda significação. (KISHIMOTO, 1988, p. 55)

A Sociologia da Infância, outra vertente teórica com a qual o projeto dialoga, destaca que as crianças compõem uma categoria social denominada de infância e revela um conjunto de culturas que apresentam características próprias denominado de culturas da infância. Sarmiento (2002, p. 3) afirma que “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. São quatro os eixos das culturas da infância: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A ludicidade é concebida como sinônimo de jogo ou brincadeira.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 104),

[...] a brincadeira é algo de pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança, experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Na brincadeira a criança constrói um cenário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz.

Sarmiento (2002), na perspectiva da Sociologia da Infância, considera que a brincadeira, um eixo das culturas da infância, está ainda para ser compreendido e valorizado no processo de formação das crianças. Para o autor,

A inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico a que não se podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos das crianças. Esse esforço científico deve, a meu ver, seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (SARMENTO, 2002, p. 13).

A interatividade, outro eixo destacado pelo autor, é fundamental para a formação da identidade pessoal e social da criança, portanto, para essa formação a

criança necessita de inspirações, modelos e informações representados pela família, escola e a relação com os outros, em suma, as crianças necessitam de certo controle, apoio e/ou supervisão dos adultos.

Figura 1 e 2 Interação entre as crianças nos momentos de intervenção.



A Fantasia do real, um terceiro eixo, caracteriza-se de acordo com Sarmiento (2002) pela capacidade que a criança adquire de atuar mundo da fantasia, do “faz de conta”, atribuindo significados ao mundo natural e social, colaborando para a construção de sua visão de mundo. É uma forma, também, de lidar com situações que para a criança podem ser complexas, dolorosas, difíceis, vivenciadas no cotidiano.

A ludicidade e a fantasia do real não se tornam apenas suportes que possibilitam à criança vivenciar situações fictícias, cumprem uma função muito mais complexa: são meios de ressignificação da realidade, formas de inteligibilidade do mundo, por meio das quais a criança filtra as informações, situações, fatos e os transformam em um modo mais adequado, facilitando, dessa forma, a sua compreensão, domínio e assimilação da realidade. Quando a criança inventa histórias e situações imaginárias, está usando a sua inteligibilidade e afetividade, a partir do faz-de-conta, para compreender o mundo em que vive.

A criança segue seus sentidos e observações, decodificando e trazendo o seu contexto para o mundo de fantasia, como por exemplo, ao juntar os sofás e jogar um lençol por cima, transforma o espaço numa cabana; um cabo de vassoura vira um cavalo; uma fileira de cadeiras vira um trenzinho. Portanto, mesmo a criança sabendo o que significa cada um desses objetos, ela os ressignifica nos seus jogos cotidiano, moldando-os para sua necessidade e/ou compreensão (SARMENTO, 2002).

Figuras 3 e 4 Brincadeiras de faz-de-conta.

O eixo ludicidade, conforme apontamos anteriormente, refere-se à brincadeira, que não é exclusividade das crianças, visto que os adultos também brincam, no entanto, na infância o brincar é coisa séria, sendo uma das atividades sociais mais significativas, proporcionando situações de: liberdade, criatividade e produção de cultura, necessários ao seu desenvolvimento (SARMENTO, 2004).

Figuras 5 e 6 Brincadeiras infantis.

Por último, a reiteração que se refere ao tempo da criança que é “[...] recursivo reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 28). Assim, é possível perceber que a criança reinventa e recria novas situações e personagens durante a brincadeira, sem necessariamente seguir um começo, meio e fim, podendo começar tudo de novo caso novas ideias surjam e oportunidades apareçam.

Sutton-Smith (1986, apud SARMENTO 2002, p. 15) completa ressaltando que o brinquedo não deve ser descartado, visto que seu papel é fundamental no pro-

cesso ensino-aprendizagem. É um elemento da cultura indispensável que possibilita fomentar as culturas da infância, uma vez que precisa ser introduzido no convívio infantil, de forma planejada e mediada, respeitando o tempo de desenvolvimento e os sentidos que as crianças atribuem a ele.

Por fim, o presente estudo concebe a criança a partir de correntes que a afirmam como um ser capaz e competente na relação com seus pares e com o mundo social e cultural. Entendemos que a cultura lúdica é peça fundamental no processo de valorização da infância e contribui, de maneira significativa, para o desenvolvimento integral infantil. Deve ser, ainda, um ingrediente revelador de mudança de paradigmas presentes no cenário educacional que valorizam da infância.

SUPORTE METODOLÓGICO: PESQUISA-AÇÃO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente projeto é a pesquisa-ação, que consiste na relação estreita entre teoria e prática e, ainda, na atuação coletiva dos envolvidos, visando transformações na realidade. Não somente os pesquisadores detêm o referencial teórico e procedimentos metodológicos, mas todos os participantes que buscam, no processo, possíveis soluções para os problemas levantados, promovendo a produção coletiva dos conhecimentos e dos dados. 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesta perspectiva, pretende-se comprometer os professores e toda a comunidade escolar, buscando contar com a participação da maioria, em todas as dimensões: na definição da problemática e das necessidades, nos questionamentos e atividades de estudo, na metodologia e participação efetiva nas intervenções.

Como procedimento metodológico, o grupo utiliza como instrumento a observação participante. Ludke e André (1986) compreende que os compromissos do observador são:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa

posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (p. 29)

Durante o processo de investigação, no ano de 2011, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto às professoras da instituição com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do projeto e compreender a visão e o emprego do lúdico na prática educativa dessas profissionais.

O projeto, conforme destacado, atua em parceria com professores, gestores e crianças da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado. O trabalho de campo conta com a realização de intervenções semanais com as crianças, em parceria com as professoras da instituição, em que se privilegia a ludicidade, as interações sociais, a cultura de pares, a imaginação e, também, a literatura infantil. Os alunos bolsistas participam de reuniões de estudo, planejamento e avaliação uma vez por semana na Universidade. Quinzenalmente participam do Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: Saberes e Fazer, visando o aprofundamento teórico-metodológico da temática estudada. Também, acontecem seminários mensais que contam com a participação da equipe do Projeto da Universidade e dos profissionais de educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Álvares Machado. Nestes encontros, busca-se a avaliação do projeto, a ampliação do referencial teórico de apoio, ajustes e acertos das ações para o alcance dos objetivos.

DIALOGANDO COM A REALIDADE

Em nossas primeiras intervenções nas instituições de ensino parceiras, observamos a ausência de atividades que possibilitavam às crianças vivenciarem o lúdico, já que elas quase não brincavam e, quando o faziam, reproduziam aspectos padronizados e repetitivos. No contato mais estreito com as instituições, foi possível diagnosticar o repertório limitado das crianças e a pouca autonomia que demonstravam diante das brincadeiras e jogos. A brincadeira do “pato-pato-ganso” era, por exemplo, na instituição “A”, a atividade que todas as salas desenvolviam, sem exceção.

Sala: Pré I, Pré II.

Espaço: Externo.

Brincadeira: Pato-Pato-Ganso.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Ações: As crianças ficam sentadas em círculo e uma delas, fora da roda, dá voltas tocando a mão na cabeça dos colegas, perguntando a cada um se é pato ou ganso: o que for o ganso deve levantar-se e tentar pegar aquele que estava escolhendo, o qual dará a volta na roda para sentar-se no lugar do “ganso”. Se for pego, irá para o centro da roda “chocar”. Se não, senta-se no lugar desocupado por aquele que passa a escolher quem será pato e quem será ganso.

A ludicidade não pode ser compreendida como um conteúdo reservado apenas para os momentos espontâneos, mas também como ação contextualizada com os objetivos educacionais, isto é, precisa estar relacionada com as finalidades assumidas pela instituição educacional. Para cumprir tal tarefa, a brincadeira e o jogo não precisam perder as suas características essenciais: destaque para o caráter não produtivo, a liberdade e o prazer.

Nesse contexto, o projeto serviu de suporte para a ampliação do repertório das crianças e para a formação continuada das educadoras das instituições educacionais parceiras. Abaixo seguem relatos das educadoras, mostrando sua expectativa em relação ao trabalho:

Gostaria que as crianças aprendessem a brincar e dessem mais importância para este ato. (Professora Romilda – Instituição “A”)

A expectativa é grande por poder estar aprendendo junto com o desenvolvimento da pesquisa, não apenas quanto as diferentes atividades, mas também pela formação que estamos tendo com os integrantes da pesquisa. (Professora Marlene – Instituição “B”)

A consciência da importância da brincadeira e do jogo no trabalho das educadoras é determinada pelo nível de informação e aprofundamento teórico que elas têm em relação a esses elementos. Para tanto, no decorrer do ano, semestralmente foram realizados encontros de formação para os professores, com a presença dos coordenadores e dos discentes universitários. Nesses encontros, eram ministradas palestras, discussões e reflexões pautadas nas experiências resultantes do projeto.

O educador precisa se preparar para saber oferecer condições e oportunidades para que as crianças pequenas usufruam de uma proposta pedagógica que atenda as suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. O brincar não é uma atividade de natureza biológica, mas é resultante de aprendizagem so-

cial e gera um efeito significativo e duradouro sobre as aprendizagens e o desenvolvimento individual e social das crianças. Esta posição é compartilhada por diversos autores, destaque para Sarmiento (2002; 2004), Corsaro (2011), Vygotsky (1988), Elkonin (1998), Leontiev (1978) Lima (2008).

Assim, no decorrer do trabalho, com o apoio das professoras, alcançamos junto às crianças, com idade entre 04 e 05 anos, um comportamento mais autônomo diante das brincadeiras, pois além de pedirem brincadeiras realizadas durante as intervenções, começaram a trazer outras de seu contexto social e familiar. Este fator contribuiu para o compartilhamento de experiências e enriquecimento do repertório lúdico. As professoras também perceberam o quanto as crianças poderiam contribuir para os avanços na prática educativa, quando eram tratadas como sujeitos participativos e produtores de cultura.

Um novo procedimento foi inaugurado junto às crianças que passaram a indicar as brincadeiras que seriam realizadas na semana seguinte e os educadores buscavam atender, sugerindo também novas propostas, para que não se perpetuasse a mesma atividade.

A seguir descrevemos dois exemplos de brincadeiras e jogos trazidos pelas crianças:

Sala: Pré II

Espaço: Externo

Brincadeira: Rela-vela

Fala da criança: – Prô, vamos brincar de rela-vela?

Professor: – Vamos, mas como se brinca de rela-vela?

Criança: – É assim, Prô: um é o pegador, e o outro corre. Quando ele é pego, ele faz assim (juntando as mãos), aí ele vira vela. Pra voltar a correr, tem que assoprar.

Ações: As crianças são espalhadas por toda a quadra, e uma delas é escolhida como pegador. Assim que ele toca uma das crianças, esta se torna uma “vela”, juntando as mãos acima da cabeça. Para que ela possa voltar a correr, um amigo que não seja “vela” deve “assoprar” para apagar a vela. O pegador pode ser trocado quando cansar. (DIÁRIO DE CAMPO)

Ainda outra, já conhecida, a brincadeira de mês:

Sala: Pré II

Espaço: Interno

Brincadeira: Mês

Fala das crianças: – Prô, prô.

Professor: – Oi, Beatriz.

Criança: – Prô, vamos brincar de Mês?

Professor: – Mas o Prô não sabe brincar (Intrigando-a para ver se ela sabia explicar). Se você explicar nós brincaremos, tá?

Criança: – Tá bom, Prô, é assim: eu penso em um mês, aí nós perguntamos a todo mundo pra quem sabe, quem souber é o próximo a pensar no mês.

Professor: – Ah! bom, vamos brincar??

Ações: As crianças são dispostas em círculo e uma fica no centro, pensa-se em um mês e logo após pergunta-se um a um até que alguém acerte o mês pensado. Aquele que acerta é o próximo e assim sucessivamente. (DIÁRIO DE CAMPO)

De acordo com a Sociologia da Infância, as brincadeiras no interior da escola retratam o reconhecimento das especificidades e dos direitos das crianças, nesta perspectiva, houve empenho para que as escolas parceiras ampliassem e qualificassem seus espaços e objetos fomentadores da cultura lúdica.

A equipe do projeto, no final do ano de 2011, investiu para que a instituição “A” tivesse o seu espaço ampliado e qualificado. Isto aconteceu graças à construção de um parque infantil composto, entre outros aparelhos, por escorregador, balanço e gangorra. Esse espaço ocupou um terreno próximo à quadra coberta, local onde anteriormente havia apenas um terreno aberto e coberto por cascalho. A melhoria dos espaços na instituição foi alcançada graças, em grande parte, a atuação do projeto nos anos anteriores e com o apoio da dirigente educacional e da equipe de direção da escola, transformando-se assim numa relevante conquista para as crianças.

Nesta mesma direção, a instituição “B” foi, por sua vez, contemplada com a construção de uma brinquedoteca amplamente estruturada com brinquedos, fantasias e objetos diversos. A brinquedoteca – resultado da parceria entre a instituição e o projeto – foi elaborada com o objetivo de aprimorar as práticas educativas e atender as especificidades das crianças pequenas.

A implantação da brinquedoteca, desde a elaboração do projeto até a sua plena execução, contou com discentes do Curso de Arquitetura e Urbanismo da FCT/Unesp, Câmpus de Presidente Prudente, que atuaram efetivamente no diagnóstico e sugestões para a melhoria dos espaços. Atendendo as sugestões de todos os envolvidos, foram construídos e instalados blocos manipuláveis, confeccionados em

MDF, de tamanhos variados, que permitiram investir na criatividade e na imaginação infantil, possibilitando a elaboração de cenários para as brincadeiras como “casinha, hospital, mercado, trem”, entre outros. Esse material foi utilizado na brinquedoteca e promoveu resultados imediatos e satisfatórios.

Segue abaixo imagens dos caixas manipuláveis junto às quais a equipe do projeto e as crianças realizam diversas atividades e vivenciam distintas experiências.

Figura 7 Blocos manipuláveis.



Figura 8 Brincadeiras com os blocos.



Com o apoio inicial do projeto, a maioria das professoras da instituição demonstrou outras formas de mediar e compreender as implicações das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças. Algumas professoras utilizavam-se das atividades que eram realizadas pela equipe do Projeto, em outros momentos da semana, pois passaram a enxergar que a brincadeira além de proporcionar prazer e satisfação, repercute em aspectos fundamentais do desenvolvimento das crianças, entre outros: concentração, atenção, socialização, capacidade simbólica e domínio da vontade.

Vejamos este exemplo de interação entre as crianças e a professora:

Sala: Pré II

Espaço: Interno

Brincadeira: Cabeleireiro

Ação da professora: Após a Hora do conto, a professora dividiu os alunos em 05 grupos de quatro crianças cada. Separou os meninos das meninas e arrumou as carteiras formando um quarteto. Distribuiu aos meninos carrinhos e blocos de madeira e para as meninas brinquedos que retratam o interior de uma casa em miniatura. Após a brincadeira dos meninos, comecei a observar a brincadeira das meninas. Primeiramente, as meninas tinham separado todos os materiais em um grupo. Posteriormente houve

uma divisão dos objetos entre elas (cadeira, mesas, fogão, geladeira, bonecas etc.). Após a divisão as meninas começaram a conversar a respeito do que iriam brincar.

Bruna – Eu quero brincar de restaurante. Aí eu faço as comidas e vocês comem.

Letícia – Ah não eu quero brincar de casinha. Por que já tem a mesa, o fogão.

Bruna – Ah então brinca você.

Carla – Já sei, vamos brincar de cabelereiro. A gente pega as bonequinhas e leva para o salão e depois a gente penteia e faz os cabelos dela.

Letícia – Legal. Eu vou brincar também.

Bruna – Ai tá bom vai.

Beatriz – Ficou quieta e só balançou a cabeça.

Durante a brincadeira as crianças realizaram diversos procedimentos referentes ao salão de cabelereiro, no entanto ficavam apenas na parte de pentear e lavar os cabelos. As meninas queriam fazer mais coisas no salão que somente lavar e pentear. Até que Bruna levantou uma dúvida:

Bruna – como faz para deixar o cabelo liso?

Beatriz – Sei lá é só usar a chapinha, não é?

Bruna – Eu sei, mas eu to falando de deixar liso pra sempre.

Letícia – Não sei, não, acho que tem que fazer todos os dias, rrsrrsrrrs (sorrisos).

Bruna – Prô, como faz para deixar o cabelo liso pra sempre? As amigas da minha mãe vão ao salão e ficam com o cabelo liso um montão de tempo.

Professora – Então Bruna meu amor (abraçando), é preciso vários produtos para passar no cabelo. Normalmente as cabelereiras utilizam produtos químicos para fazer o alisamento e demora um pouco.

Letícia – O que é produto químico?

Professora – São produtos que não são naturais.

Beatriz – Então eu vou passar alguns produtos no cabelo dessa boneca para deixar o cabelo dela liso.

Carla – Vou passar nas minhas também.

Letícia – Prô, o que mais faz no salão de beleza?

Professora – Faz limpeza de pele, faz as unhas, relaxamento, tratamento de pele.

Letícia – Nossa! Quanta coisa né prô.

Posteriormente, pudemos notar que a atividade das meninas começou a ter mais elementos do que tinha antes da conversa com a professora e com isso continuou até o fim da aula quando a professora solicitou que devolvessem os brinquedos. (DIÁRIO DE CAMPO)

Como apontado acima, percebemos que nas crianças pequenas a falta de investimento na ampliação da sua cultura lúdica, limita as suas brincadeiras, portanto,

a ajuda de um sujeito mais experiente (professora) se faz necessária para iniciar, ampliar e diversificar a atividade lúdica. Podemos identificar na brincadeira uma necessidade de conhecer a realidade social, principalmente na discussão entre a Bruna, a professora e a Letícia. Tal percurso permite conhecer a realidade e os fenômenos da vida social de uma maneira mais planejada e ampla, visto que para a continuidade da atividade tornou-se necessária a mediação da professora.

Como é possível notar, as crianças não são passivas frente aos conhecimentos e principalmente às situações lúdicas. Segundo Lima (2008, p. 138),

[...] nas brincadeiras, as crianças se apropriam da realidade que as circunda. A brincadeira não é atividade desligada, desvinculada da realidade que as circunda. A criança, quando brinca, lida com vários elementos da cultura: a linguagem oral e escrita, a música, os movimentos, os conhecimentos matemáticos, a arte, os sentimentos, os valores, fatos históricos, objetos, os fenômenos naturais. A atividade lúdica diferencia-se do trabalho escolar pelo fato de não ser realizada por uma imposição ou obrigatoriedade externa; é realizada em função do interesse que desperta na criança e pelo prazer que provoca.

Desse modo, a realidade da criança, suas vozes e interesses precisam ser considerados para que ela participe e seja sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Podemos ressaltar que as brincadeiras advindas dos distintos contextos sociais são relevantes, pois valorizam aspectos que muitas vezes são desconhecidos pelos atores escolares nessa modalidade de ensino. Por isso o projeto assumiu, entre outros objetivos, promover a ampliação das atividades lúdicas para que se realizasse um trabalho de qualidade com as crianças. Foi no contexto de ação-reflexão-ação, tomando as atividades lúdicas como tema de problematização e experiências, que se promoveu o processo de formação inicial e continuada, respectivamente das professoras e dos discentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto investigado, as instituições de Educação Infantil passaram a compreender e valorizar as culturas da infância, aspectos que foram observados por meio de várias conquistas: a auscultação das vozes infantis, a busca de parcerias para o aperfeiçoamento das rotinas pedagógicas, a distribuição de horários mais condizentes com as atividades principais da infância, o oferecimento de espaços

adequados para a prática lúdica, a busca de um arcabouço teórico condizente com a prática estabelecida e, finalmente, o fato de a interpretação das educadoras em torno da criança demonstrar que suas concepções acolhem a criança como um ser de especificidades e culturas próprias.

As crianças interagem com outras pessoas e instituições, reagem frente aos adultos, desenvolvem estratégias para atuar no mundo social. As culturas da infância estruturam-se nessas relações e interações, manifestando-se no contexto social onde a criança está inserida. Durante o percurso da pesquisa, pudemos notar mudanças significativas, principalmente em relação às estruturas das EMEIs pesquisadas. Ficou evidenciado que a partir da mudança na estrutura física das instituições, nas concepções das professoras e com o auxílio das intervenções do projeto, o tempo destinado às atividades lúdicas foi ampliado e qualificado.

Os resultados alcançados também se pautaram no processo de formação continuada de professores e na qualificação dos espaços pedagógicos, em atendimento ao que indicam as legislações e as produções científicas atuais. Nesta perspectiva, os desafios da prática educacional exigiram um trabalho árduo, paciente e comprometido com a valorização da infância e da qualidade da Educação Infantil, problematizando concepções históricas e cristalizadas de educação e infância que norteiam a prática educativa de professores e instituições de Educação Infantil na realidade brasileira e buscando alternativas para o enfrentamento e a solução dos problemas relacionados ao tema do projeto. Apesar dos percalços e dos avanços que são gradativos e lentos, não se pode deixar de insistir e buscar caminhos para ganhos nessa modalidade educacional, considerando a repercussão dos resultados quando se investe no lúdico e em outros eixos das culturas infantis no processo de formação das crianças nesta modalidade da Educação Básica.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), em consonância com a produção científica sobre o tema, cria perspectivas para superação de práticas e discursos amparados no espontaneísmo, tradicionalismo e tecnicismo que resistem amplamente às novas orientações científicas. Por último, no contexto histórico atual, predominam os valores de competição e produção que se reproduzem no interior das instituições educacionais, portanto, pensar a ludicidade, a imaginação, a cultura de pares e a relativização do tempo, transforma-se numa proposta desafiadora e de difícil convencimento, pois os resultados e seus efeitos são menos visíveis e alcançados em longo prazo com muita insistência e determinação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 1-3, 1998.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, 164 p.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1988.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, J. M. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. *Perspectivas para Educação Infantil*. Araraquara: JM Editora, 2005.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo; Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LUDKE, M; ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: *PERSPECTIVA*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 29 maio 2011.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *CADERNOS DE PESQUISA*, São Paulo, n. 112, mar./2001.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e Culturas da Infância*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002b. Disponível em: <http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2011.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores, 2004.

TAVARES, D.; GARCIA, H. R. *Propostas pedagógicas, brincadeiras e atividades na rotina da instituição de educação infantil: interfaces*. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt17/ComunicacaoOral/DANIELI%20TAVARES.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

WALKERS, J. C.; EVERS, C. W. The epistemological unity of educational reserch. In: Keeves, J. P. (Ed). *Educational research, Methodology, and measurement: an International Handbook*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 28-36.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

28

O USO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Francisco José Carvalho Mazzeu

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: O artigo aborda o uso de textos na alfabetização infantil a partir de uma perspectiva dialética. São discutidas duas relações importantes para entender a natureza da complexa atividade de alfabetizar: a relação entre letramento e alfabetização e a relação entre a rota fonológica e a rota lexical na leitura. Em seguida são explicitadas as razões pelas quais é possível e necessário utilizar textos no processo de alfabetização e é apresentada uma sequência de atividades didáticas na qual se parte de um texto, desenvolve-se um estudo sistemático das sílabas e letras de uma palavra-chave extraída desse texto e retoma-se o mesmo texto ao final para estimular as crianças a criarem uma nova história. A sequência sugerida procura evidenciar que é possível integrar o trabalho com a leitura e produção de textos reais e o estudo sistemático dos conteúdos específicos da alfabetização, especialmente a assimilação das relações entre fonemas e letras que constitui a base do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; método; texto.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão desenvolvida com base no projeto de pesquisa “Atividades de Alfabetização a partir de Textos” realizado no âmbito do Programa Núcleos de Ensino da Prograd/Unesp. O projeto tinha como objetivos:

- a) Selecionar uma coletânea de Textos de Leitura que pudessem ser utilizados como base para o processo de alfabetização;
- b) Elaborar, em conjunto com alfabetizadoras da rede municipal de ensino, uma sequência de Atividades Didáticas para a alfabetização infantil que utilizassem esses textos como ponto de partida e de chegada;
- c) Aplicar e validar as atividades, verificando e registrando os resultados obtidos e as condições necessárias para potencializar esses resultados.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Em função do caráter inovador da proposta, o desenvolvimento das atividades na escola focou com mais ênfase o segundo objetivo: elaborar uma sequência de atividades para o uso de textos na alfabetização.

Inicialmente é preciso levantar uma questão: É possível trabalhar com textos na alfabetização? Essa pergunta se coloca porque várias abordagens e métodos de alfabetização concentram a atenção dos alunos e o trabalho da professora em outras unidades da linguagem escrita, como a palavra, a sílaba ou a letra. Nesse tipo de abordagem, o contato da criança com o texto completo fica para uma etapa posterior, quando ela já se encontra “alfabetizada” e pode começar a leitura desses textos por conta própria. Sendo assim, nesse tipo de proposta não haveria a necessidade de selecionar textos para a alfabetização ou mesmo discutir como usar esses textos, pois eles só apareceriam em uma fase posterior do ensino da língua.

Aqueles educadores que defendem a apresentação de textos somente após o domínio das relações entre fonemas e letras partem do pressuposto de que a leitura se apoia exclusivamente na decodificação das palavras, ou seja, para ler a criança teria que reconhecer cada letra de uma determinada palavra, associar ao fonema correspondente e “juntar” mentalmente esses fonemas, de modo a reconhecer a palavra escrita como uma representação gráfica de uma palavra já assimilada ao seu repertório na linguagem oral. Dentro dessa concepção de leitura e dessa lógica, apresentar um texto para a criança faria com que ela ficasse desestimulada, por ter que soletrar e decodificar, letra por letra, um número muito grande de palavras para tentar entender o significado do texto como um todo.

Dentro da abordagem construtivista, ao contrário, os textos são apresentados à criança já na fase de alfabetização, para que ela tome contato com as estruturas da escrita e possa desenvolver a capacidade de fazer predições sobre o conteúdo do texto antes mesmo de partir para a decodificação das suas palavras e reconhecimento de unidades menores. Nessa abordagem também é dada grande ênfase para as atividades em que a professora lê textos para as crianças (ou com o acompanhamento delas), de modo que elas possam memorizar determinadas palavras globalmente, sem a necessidade de dominar as letras que a compõem. Nesse sentido, a abordagem construtivista propõe que as relações entre fonemas e letras sejam “descobertas” pela criança por meio da reflexão sobre o sistema de escrita, surgida das tentativas de escrever as palavras e frases.

Para avançar para além dessas duas posições antagônicas, é necessário considerar as relações que perpassam o processo de alfabetização como contradições dialéticas, nas quais os polos opostos se complementam em lugar de se excluírem mutuamente. Dentre essas múltiplas correlações dialéticas, podemos destacar: a relação entre o processo de letramento e o processo de alfabetização, bem como a relação entre a rota fonológica e a rota lexical na leitura. Em seguida será feita uma discussão sobre cada uma dessas relações e apresentada a sequência didática elaborada.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Magda Soares (2004) explica que: “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetterisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização” [...] (SOARES, 2004, p. 6).

O pressuposto dessa discussão e do conceito de letramento nos outros países foi a constatação de que, embora a população estivesse praticamente toda alfabetizada, crescia o “iletrismo”, ou seja, a falta de uso adequado da linguagem escrita em contextos sociais de trabalho, lazer, etc.

A partir dessa reflexão, ganham impulso os estudos sobre o processo de letramento, que procuram compreender como os indivíduos se inserem no contexto de uma cultura letrada e se apropriam das práticas sociais em que a linguagem escrita ocupa um papel central.

No Brasil, onde parte da população não consegue sequer atingir com êxito a alfabetização propriamente dita, o conceito de letramento acaba se misturando com o de alfabetização, gerando confusões e problemas. Magda Soares chama esse processo de “desinvenção” da alfabetização. Como resultado desse processo de valorização do letramento, o ensino sistemático de letras, sílabas, fonemas, etc., passou a ser visto como algo secundário na alfabetização, como se o contato da criança com textos e palavras já fosse suficiente para assegurar o aprendizado da leitura e escrita.

Em anos mais recentes, a mesma Autora observa um fenômeno que ela chama de “re-invenção” da alfabetização. Esse processo tem acontecido de uma maneira contraditória, pois, de um lado, tem produzido uma retomada da especificidade da alfabetização, o que é extremamente necessário e urgente, já que essa reto-

mada implica que as relações entre fonemas e letras sejam objeto de ensino direto, explícito, sistemático. De outro lado, porém, essa “re-invenção” da alfabetização tem servido de justificativa para a volta aos métodos tradicionais, seja pela adoção de antigas cartilhas, seja pelo uso de versões atualizadas desses métodos, como é o caso do método fônico (vide, por exemplo: CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004). O perigo dessa “volta ao tradicional” é que acaba por trazer de volta também os mesmos vícios e problemas que ensejaram tantas críticas, tais como o aprendizado puramente mecânico das relações entre fonemas e letras, resultando na dificuldade da criança para ler com agilidade e sobretudo para compreender o significado e o sentido dos textos que lê.

Em função disso, é importante caracterizar algumas diferenças significativas entre os processos de alfabetização e letramento. A tabela abaixo mostra algumas dessas diferenças.

Alfabetização	Letramento
A Linguagem Escrita é objeto de estudo sistemático.	A Linguagem Escrita é um instrumento em contextos sociais.
Focada nas relações grafema-fonema.	Focado na leitura e produção de textos.
Requer o domínio dos processos de codificação e decodificação.	Requer o domínio do uso social da escrita.
É um processo finito que ocorre basicamente no âmbito da escola.	Ocorre ao longo da vida, em várias esferas da prática social.

Fonte: elaboração própria.

Embora existam essas diferenças que configuram uma aparente oposição entre esses dois processos, trata-se de uma unidade dialética, uma vez que a inserção plena e autônoma nas práticas de letramento só pode se efetivar na medida em que o indivíduo está alfabetizado, sem o que ele dependerá do auxílio de outros para poder acessar os conteúdos dos textos e expressar seu pensamento por escrito. Do mesmo modo, a alfabetização somente se realiza de fato a partir do momento em que o aprendiz se torna capaz de ler e escrever textos em situações reais da prática social. Nota-se, portanto, a indissociabilidade e a unidade necessária entre a alfabetização e o letramento. Tal como coloca Soares (2004, p. 47), o grande desafio é “alfabetizar letrando”. A rigor, poder-se-ia dizer que se trata de alfabetizar **de fato**, pois do ponto de vista pedagógico não faz sentido reduzir o

conceito de alfabetização a um ensino puramente mecânico das letras e fonemas. Saber pronunciar as palavras de um texto e ser capaz de registrar corretamente um conjunto de palavras ditadas por outros não significa saber ler e escrever e, portanto, não torna o aluno alfabetizado.

Para realizar uma alfabetização efetiva, o contato da criança com o texto se faz necessário, porém não se trata de qualquer contato, nem de qualquer texto. Não basta colocar a criança diante de uma narrativa, mesmo lendo em voz alta para ela, para que ocorra a assimilação das complexas relações entre fala e escrita que precisam ser dominadas no processo de alfabetização. Essas relações não são descobertas espontaneamente por todas as crianças. Ao contrário, precisam ser trabalhadas de modo intenso e sistemático para que os aprendizes possam transitar com fluência entre o oral e o escrito. Por isso, a escolha do tipo de texto a ser trabalhado também é estratégica, pois o objetivo não é apenas promover uma ação da criança sobre o texto, mas gerar o aprendizado de aspectos específicos da linguagem escrita que são necessários em determinada etapa do processo de alfabetização.

LEITURA FONOLÓGICA (SOLETRADA) E LEXICAL (GLOBAL)

A forma como um leitor adulto e maduro recolhe e processa informações a partir de um material escrito tem sido objeto de intensas polêmicas. Uma vertente, que defende a chamada linguagem total ou leitura significativa, entende que o leitor antes mesmo de iniciar a leitura já consegue predizer o assunto de que o texto trata e elaborar hipóteses sobre o conteúdo a ser lido, de modo que a leitura se processa a partir de alguns indícios que confirmam essas hipóteses e permitem interpretar o conteúdo do material sem ter que recorrer a um processo de decodificação de cada palavra do texto. Essa forma global de ler, a partir de um repertório de palavras já memorizadas deveria, nessa ótica, ser trabalhada desde a fase de alfabetização. A outra vertente, que se contrapõe a essas ideias, defende a consciência fonológica como base da leitura e considera que a leitura global das palavras e do texto na verdade resulta de uma automatização dos processos de codificação e decodificação. A leitura de uma palavra seria feita sempre pela identificação de cada letra, associação ao fonema correspondente e posterior associação com a palavra falada, já armazenada na memória. Com a repetição desse procedimento de reconhecimento e associação, passaria a ser criada

uma correlação estável e direta entre as palavras de uso mais comum, sua versão oral e seu significado. Por essa razão, a alfabetização deveria começar pela apresentação de cada relação entre fonema e letra, a ser trabalhada de modo sistemático. Somente após dominar os processos de codificação e decodificação o aluno passaria a ler e interpretar textos.

Capovilla e Capovilla (2004), defendendo esse segundo ponto de vista, descrevem a existência de duas rotas distintas na leitura, a rota fonológica e a rota lexical:

Na rota fonológica, a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento por meio da aplicação de regras de correspondência grafofonêmica. [...] Assim, na rota fonológica, a pronúncia é construída por meio da conversão de segmentos ortográficos em fonológicos, e o acesso ao significado, caso ocorra, é alcançado mais tarde, pela mediação da forma fonológica da palavra. À medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores sequências de letras como unidades de processamento. Na rota lexical, a pronúncia não é construída segmento a segmento, mas resgatada como um todo a partir do léxico. [...] Ou seja, nesta rota a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita. (p. 76-77)

Segundo os Autores, a assimilação da capacidade de realizar essas duas rotas ocorre em sequência, de modo que criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita:

1. O logográfico, em que ela trata a palavra escrita como se fosse uma representação pictoideográfica e visual do referente;
2. O alfabético em que, com o desenvolvimento da rota fonológica, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica; e
3. O ortográfico em que, com o desenvolvimento da rota lexical, a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência.

No material didático que propõem para a alfabetização, baseado no “método fônico” os autores (op. cit.) defendem a apresentação de cada fonema e sua representação gráfica como base das “lições” a serem estudadas pelas crianças. Embora essas lições incluam pequenos textos, tais como quadrinhas e letras de músi-

cas infantis, tais textos servem basicamente para reforçar a memorização das relações grafofonêmicas que estão sendo estudadas. Por essa razão as atividades recomendadas com o texto são basicamente de identificação de determinadas letras e não incidem sobre o conteúdo do texto em si. As palavras apresentadas nessas lições seguem a mesma lógica e servem para a fixação das letras e fonemas. A criança não é estimulada a tentar a leitura pela rota lexical ou a fazer inferências sobre o conteúdo antes de ler.

Caberia, portanto, indagar: por que não possibilitar ao aluno exercitar também o uso da leitura global da palavra e usar a compreensão geral do tema e do conteúdo do material escrito como elementos facilitadores da identificação de cada unidade, o que poderia inclusive tornar mais rápida a escolha do valor sonoro adequado a cada letra? A crença de que a criança seria incapaz de manejar simultaneamente as duas estratégias ou rotas (fonológica e lexical) de modo integrado e combinado não parece ter amparo científico ou pedagógico.

Por outro lado, propostas inspiradas no construtivismo deixam de lado o uso da rota fonológica na leitura e os exercícios que promovem a consciência da relação entre fonemas e letras, trabalhando mais intensamente com textos completos e palavras inteiras, tais como o nome das crianças e as listas de palavras do mesmo campo semântico (nomes de animais, alimentos, etc.). Não é que esteja ausente nessas propostas o trabalho com letras, realizado especialmente por meio do material didático conhecido como **alfabeto móvel** (conjunto de letras coloridas feitas com plástico). No entanto, todo o foco dessas atividades com letras é para que a criança “descubra” as relações entre as letras e os fonemas. Por exemplo, a alfabetizadora dita uma palavra e a criança busca por conta própria no alfabeto móvel as letras que compõem essa palavra. As diferentes estratégias adotadas pelas crianças para representar os fonemas configuram as conhecidas “hipóteses” descritas por Emilia Ferreiro (FERREIRO, 1994), já que algumas usam as letras aleatoriamente, sem relacionar com os fonemas (fase ou hipótese pré-silábica), outras relacionam uma letra para cada sílaba (hipótese silábica) e outras ainda atribuem uma letra para cada fonema, embora sem considerar as regras ortográficas (hipótese alfabética). O problema é que várias crianças não “descobrem” por si mesmas essas relações e outras demoram um tempo excessivo para conseguir isso, gerando inúmeros transtornos pedagógicos e sociais para esses alunos.

Sendo assim, o processo de alfabetização poderia se beneficiar de uma abordagem dialética que trabalhasse a aquisição simultânea das duas rotas de leitura, a fonológica e a lexical, incluindo tanto as atividades para desenvolver a chamada “consciência fonológica” quanto atividades que permitam descobrir e antecipar o conteúdo do material a ser lido por meio de inferências e de uma visão geral do todo.

POR QUE USAR TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Uma crença comum na alfabetização tradicional é a de que o primeiro passo a ser dado pela professora é ensinar ao aluno as letras do alfabeto. Mesmo em abordagens baseadas no construtivismo, uma das primeiras providências das alfabetizadoras consiste em apresentar o alfabeto todo, que fica a disposição da criança em local visível para que ela vá memorizando seus elementos. Quando se propõe uma alfabetização usando textos, muitas professoras dizem que é impossível uma criança ler um texto sem que ela já conheça as letras do alfabeto.

No entanto, é preciso enfatizar que apresentar um texto não significa colocar a criança diante do material de leitura deixando que ela simplesmente tente adivinhar o que está escrito. É preciso conduzir de modo intencional essa relação do alfabetizando com o texto para que o resultado seja uma compreensão do processo de leitura e escrita e um apoio ao domínio da relação entre a fala e a escrita. Ler e escrever fazem parte da prática social e, portanto a criança já toma contato com essas atividades antes de entrar na escola, mas esse contato além de estar fortemente condicionado pelo ambiente econômico e cultural em que a criança vive, não faz necessariamente do texto um objeto de análise e reflexão.

A prática social se manifesta no texto tanto pelo seu conteúdo como pela forma ele deve ser lido, já que ambos os aspectos são determinados pelas relações sociais em que o autor e leitor estão inseridos. Essa determinação se dá dialeticamente, ou seja, ela comporta uma relativa autonomia do texto e também inclui sua influência recíproca sobre as relações sociais em que esse texto é produzido e utilizado. Essa relação foi amplamente discutida por Bakhtin e autores do círculo bakhtiniano (vide, por exemplo, BAKHTIN, 1981, 2006).

Uma vez que a alfabetizadora esteja convencida de que é possível utilizar textos no processo de alfabetização, um dos primeiros desafios que se colocam é fa-

zer uma seleção de Temas e Textos adequados à linguagem infantil, preferencialmente com imagens e um conteúdo que traga elementos culturais relevantes e significativos do ponto de vista educacional. Para tanto, é necessário evitar textos que carregam preconceitos, clichês e uma visão por demais distorcida da realidade. Bonazzi e Eco (1980) denunciam esse tipo de texto, aparentemente simples e familiar, mas que oculta uma concepção de mundo conservadora e piegas. Selecionar textos que tenham um conteúdo progressista não implica em eliminar a fantasia e as leituras desinteressadas, mas requer da professora uma leitura crítica do material que será disponibilizado. Essa leitura crítica também é essencial nas condições em que a escolha dos textos escapa ao controle das alfabetizadoras, como no caso do ensino apostilado e do uso de livros didáticos.

Dentre os aspectos a serem observados na seleção de textos, um deles se refere à diversidade de gêneros textuais a serem incluídos, especialmente aqueles que possuem sentido na prática de leitura das crianças em idade escolar. O objetivo de apresentar textos de diferentes gêneros é possibilitar que as crianças entendam para que serve a linguagem escrita e como ela é usada na prática social. Sendo assim, não se trata de ensinar as diferenças linguísticas e estruturais entre esses gêneros e menos ainda abordar o conceito de gênero textual com alunos em fase de alfabetização. A alfabetizadora precisa compreender esses gêneros para ajudar o aluno a se situar no contexto da comunicação escrita em que eles definem distintas situações e relações sociais. Trabalhar um texto de determinado gênero requer a inserção do aluno em um tipo de prática de leitura na qual aquele texto adquire sentido.

No entanto, um aspecto de capital importância em relação ao uso de textos na escola refere-se à situação enunciativa e ao sentido do texto na sala de aula. Embora cada texto possua sua intencionalidade e adquira um sentido em função da atividade na qual é usado socialmente, quando se insere no contexto escolar, ele sofre necessariamente uma profunda mudança, dado que as relações sociais e comunicativas estabelecidas na escola e na sala de aula são diferentes daquelas que se realizam em outras instâncias da prática social. Sendo assim, ler um texto na escola e ler em outros contextos não possui o mesmo sentido, ainda que o texto seja o mesmo. Esse fenômeno também ocorre com a produção de textos. Isso decorre da própria situação social da escola tendo em vista sua finalidade de promover o aprendizado do aluno em relação ao saber acumulado histórica-

mente. Portanto, o sentido da leitura um texto em sala de aula não será somente a assimilação dos conteúdos expressos pelo autor, mas terá como finalidade o estudo, o aprendizado dos conteúdos escolares que estão potencialmente presentes naquele texto.

Uma vez escolhido um conjunto de textos de leitura para uso na alfabetização, como se poderia explorar cada um desses textos de modo a assegurar tanto a inserção da criança no universo da cultura letrada quanto o domínio das relações entre fonemas e letras?

Para contribuir com essa reflexão, serão apresentadas sugestões sobre como trabalhar com um texto na alfabetização. Um tipo de texto interessante para esse trabalho é a História em Quadrinhos destinada ao público infantil. A escolha deste gênero como exemplo não foi casual, embora não seja possível neste artigo explorar a natureza e o potencial desse tipo de texto, especialmente sua possível contribuição para gerar uma transição mais fácil entre o desenho e a escrita.

EXEMPLO DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Essa sequência didática, que vem sendo elaborada a partir do contato e troca de experiências com professores e estudantes, tem como objetivo principal mostrar a possibilidade de trabalhar de modo integrado com as relações dialéticas antes citadas, contribuindo para enriquecer o processo de alfabetização e alcançar os melhores resultados possíveis. A descrição na forma de etapas ou passos tem a finalidade de enfatizar a necessidade de um ensino sistemático, ainda que cada professor precise criar sua própria sequência, adequada às condições objetivas do seu trabalho, da sua sala de aula e dos seus alunos.

O primeiro passo nessa sequência seria apresentar o texto para as crianças. É importante que cada um tenha uma cópia do texto, com boa qualidade. O uso de um texto retirado de um livro didático ou material impresso fornecido pelo sistema de ensino, ao qual todos os alunos tivessem acesso, seria a melhor opção. No caso do uso de recursos de reprodução como o mimeógrafo a álcool (ainda bastante comum em nossas escolas) é preciso estar atento para garantir uma qualidade mínima das cópias para que estejam com boa legibilidade. O uso de uma impressora matricial para produzir as matrizes pode melhorar muito a qualidade desse tipo de reprodução. No entanto, não deixa de ser paradoxal que, em

pleno século XXI e com os avanços nas técnicas de impressão e o barateamento dos custos das fotocópias, o livre acesso à reprodução de textos com qualidade gráfica adequada ainda não tenha sido disponibilizado pelos sistemas públicos de ensino a todas as professoras.

Podem ser utilizados nessa sequência histórias em quadrinhos de personagens que sejam do conhecimento dos alunos, mas é necessário que a história traga temas e questões relevantes para o desenvolvimento das crianças. É importante tomar precauções quanto a materiais obtidos na internet, pois eles podem ter sido adulterados, além de seu uso muitas vezes depender de autorização expressa dos detentores dos direitos autorais.

A apresentação do texto para os alunos poderia se iniciar por uma conversa informal sobre o texto, perguntando se elas sabem que tipo de história é essa e onde e como as pessoas costumam ler essas histórias. Com isso seria possível fazer uma identificação inicial do gênero e da função social do texto – como o texto é usado na prática social. No caso das histórias em quadrinhos elas geralmente são lidas como distração, tendo um caráter predominantemente lúdico, embora tragam conhecimentos e reflexões que podem ser significativas, já que elas tratam de temas e situações próprias no cotidiano da criança.

Após apresentar o texto, a professora faria perguntas sobre as personagens e procuraria incentivar os alunos a utilizarem os elementos visuais (as imagens e figuras) como suporte de uma compreensão inicial (sincrética) do texto. Após esse momento, procederia a leitura do texto em voz alta para os alunos.

Depois de se certificar de que todos entenderam a história contada no texto, a alfabetizadora buscaria levar os alunos a perceberem o sentido subjacente ao texto (o subtexto), através de questões problematizadoras. O subtexto é formado pelos conteúdos que estão nas entrelinhas do texto, mas são essenciais para a sua efetiva compreensão (LURIA, p.189 e ss, 1987). Por exemplo, podem-se levantar questões como: Por que os personagens falaram ou agiram de determinada forma e não de outra? O que poderia acontecer se suas ações fossem diferentes?

As repostas que os alunos derem a essas perguntas fornecem elementos para captar o SENTIDO do texto. Segundo Luria (op. cit., p. 197) o sentido pode ser analisado em diferentes graus de profundidade, indo do sentido geral até os motivos que guiam as personagens na trama, bem como dos motivos do autor para construir o texto.

Trabalhar com o sentido do texto e não apenas com seu significado literal possui importantes implicações pedagógicas e sociais. Trata-se de desenvolver desde o início da escolarização formal uma atitude de questionamento fundamental para a busca de superação das relações sociais fetichizadas que predominam na sociedade atual.

Depois de trabalhar o conteúdo, seria possível explorar a forma do texto, mostrando aos alunos a diferença entre imagem e texto, apontando onde está escrito e o que está escrito no título e nos balões com as falas das personagens. Em seguida pode ser selecionada do texto uma palavra-chave a ser trabalhada, de acordo com o nível e os conhecimentos do sistema ortográfico que se planeja ensinar às crianças.

É importante que a palavra-chave seja representativa dos sentidos presentes no texto, tendo potencial para condensar conceitos importantes que o texto apresenta. Ao mesmo tempo a palavra precisa servir para o ensino sistemático das relações entre fonemas e letras, dentro de uma programação previamente elaborada pela alfabetizadora.

Partindo de uma palavra presente no texto (uma fala, um nome de personagem etc.), poderia ser realizado o seguinte trabalho.¹

1. Identificação da palavra no texto;
2. Apresentação da palavra destacada;
3. Leitura pausada da palavra;
4. Decomposição da palavra em sílabas e letras;
5. Trabalho com o desenho das letras;
6. Formação das famílias silábicas a partir das letras;
7. Formação de novas palavras com essas sílabas;
8. Classificação das palavras formadas (nomes – ações – outros);
9. Formação de frases a partir das palavras formadas e classificadas;
10. Exercícios de fixação (incluir jogos como caça-palavras, palavras cruzadas, etc.).

1 Por razões de concisão, será apresentada somente a sequência de ações, sem uma descrição detalhada de cada uma delas. Os procedimentos foram livremente inspirados no método Paulo Freire (FREIRE, 1975; BRANDÃO, 1981), mas com inovações significativas.

Espera-se que alguns conteúdos sejam assimilados pelos alunos ao final do trabalho com essa palavra-chave, em especial:

- As vogais (orais/nasais, abertas/fechadas) – evidentemente não é caso de trabalhar explicitamente com esses conceitos e terminologia, apenas mostrar as diferenças, por exemplo, entre os fonemas a/ã, ê/é, ô/ó;
- As consoantes e suas “famílias silábicas”. Um aspecto muito importante é a necessidade de destacar sempre o valor sonoro da letra, ou seja, o fonema que ela representa na sílaba e na palavra, evitando insistir na memorização do “nome” da letra. Essa abordagem reduz o risco de que o aluno pense que a letra B, por exemplo, serve para registrar a sílaba “BE”;
- A formação de frases escritas (estrutura sujeito-verbo-objeto). Foge ao escopo deste artigo explorar as complexas relações entre fala e escrita, mas apenas para assinalar, não se pode pressupor que o domínio da capacidade elaborar frases oralmente se transfira automaticamente para a escrita. Essa capacidade precisa ser reconstruída em novas bases.

Após o trabalho com as letras, sílabas e fonemas da palavra-chave, é importante desafiar os alunos a produzirem um novo texto, modificando o texto original. Para isso é possível, por exemplo, fazer modificações na história em quadros original, dando margem para a criação de uma nova história. Uma opção simples consiste em suprimir o final da história ou as falas nos “balões” de modo que os alunos possam inserir novos elementos (desenhos e palavras).

Depois de discutir coletivamente como recriar a história, as crianças poderiam desenhar e tentar escrever, individualmente ou em grupos. Seria importante pedir que utilizassem o máximo possível de palavras e sílabas formadas nas atividades anteriores. No final desse trabalho é importante socializar os textos produzidos para que todos possam ler e comentar o que foi desenhado e escrito pelos colegas.

O material produzido também pode ser útil para a professora analisar os textos dos alunos e identificar possíveis dificuldades com os conteúdos trabalhados, de forma a desenvolver exercícios sistemáticos para reforçar e automatizar os conhecimentos adquiridos.

O processo de alfabetização poderia ser organizado em torno da apresentação e trabalho com um conjunto de textos e palavras que cobrissem as principais

características do nosso sistema ortográfico e também as práticas mais comuns de leitura e escrita de textos. O texto seria, portanto, o ponto de partida e de chegada do estudo das relações entre fonemas e letras e dos demais conteúdos específicos da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática apresentada neste artigo constitui um esforço inicial que precisa ser desenvolvido em duas direções: de um lado, ampliar sua aplicação experimental em salas da aula da rede pública, aprimorando sua articulação com as condições objetivas em que o processo de alfabetização ocorre; de outro lado, explicitar mais detalhadamente os fundamentos teóricos das atividades sugeridas, de modo a facilitar um uso mais intencional delas na sala de aula e sua constante reformulação e desdobramento.

O propósito dessas sugestões não é fornecer uma sequência pronta para ser aplicada de modo mecânico pelas alfabetizadoras, mas é, sobretudo, inspirar esses professores e os pesquisadores da área a produzirem suas próprias sequências de trabalho levando em conta a necessidade de superar as dicotomias reforçadas pela abordagem tradicional e pelo construtivismo e, com isso, elaborar uma prática que assegure a todas as crianças o domínio das bases da leitura e da escrita no devido tempo.

A prática da alfabetização pode avançar muito se estiver articulada a uma fundamentação teórica e metodológica que ultrapasse o limite das dicotomias do formalismo lógico. Essas dicotomias têm levado a movimentos pendulares na alfabetização, ora pendendo para o ensino tradicional, ora pendendo para o construtivismo em suas variadas vertentes. A superação dessa lógica limitada requer a busca de caminhos inovadores, que não deixem de incorporar contribuições de abordagens existentes, mas procurem uma ruptura epistemológica com elas. Lembrando as palavras de Bakhtin (2006, p. 109),

[...] a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética.

Buscar essas sínteses dialéticas na alfabetização constitui um grande desafio teórico e prático.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. 8 ed. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 23 ed. Tradução Horácio Gonzáles et al. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1987.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2011.