

Cultura
Acadêmica



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010 VOLUME 1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO SOCIAL

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

prograd

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010

VOLUME 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO SOCIAL

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp 

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd 

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

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

**ARTIGOS DOS PROJETOS
REALIZADOS EM 2010**

**VOLUME 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO CONTEXTO SOCIAL**

ORGANIZADORES

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

São Paulo

2012

Ficha Técnica

2012 @ Cultura Acadêmica Editora
Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

N964	<p>Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2010 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012</p> <p>Requisitos de sistema : Adobe Acrobat Reader Modo de acesso : World Wide Web Disponível em : http://www.unesp.br/prograd Conteúdo : v. 1. – Práticas pedagógicas no contexto social ISBN 978-85-7983-319-9</p> <p>1. Educação – Projetos – Unesp. 2. Educação – Sociedade. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual paulista. Pró-Reitoria de Graduação.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.816</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

Vários autores.

Bibliografia.

Editoração Eletrônica:

Info ABR

Projeto Gráfico

Liliam Lungarezi

Capa:

Andrea Yanaguita

Artigos originais dos autores

Apoio:

Coordenadores dos Núcleos de Ensino da Unesp

Fomentos:

Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Pró-Reitoria de Graduação – Reitoria

Conselho Editorial das Publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp

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

Dirigentes da Unesp

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

dirigentes

Pró-Reitoria de Graduação

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

Livro Eletrônico Institucional

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

Licença:

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



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Pró-Reitoria de Graduação -2012

Apresentação

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

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

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

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

A presente Coletânea é resultado dos projetos desenvolvidos no ano de 2010 e este Volume 1 aborda as *Práticas Pedagógicas no Contexto Social*. Temos a expectativa de que o novo formato facilite o acesso dos leitores aos relevantes conteúdos gerados pelo trabalho dos docentes e discentes da Universidade e professores das escolas públicas parceiras.

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

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

APRESENTAÇÃO	15
A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A EXPERIÊNCIA DA AMIZADE NA SALA DE AULA	
Alonso Bezerra de Carvalho, Carolina Pavão e Pâmela Tosta, Raquel Giglio e Danieli Correa, Pedro Rodolfo Morelli e Fabiola Colombani.....	19
RE-PENSAR A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA E SOCIAL DO ADOLESCENTE, ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO	
Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva, Cleyton Monteiro Nascimento	35
ENTRE ARQUIVOS E INDIVÍDUOS: ASPECTOS DA MEMÓRIA ESCOLAR	
Raquel Lazzari Leite Barbosa, Sérgio Fabiano Annibal, Bruno Garcia dos Santos, Derlei Alberto dos Santos, Lilian Thiago Montanha	51
JOGOS E BRINCADEIRAS: O RESGATE DA TRADIÇÃO LOCAL E REGIONAL	
Dra Luciene F. Silva, Bárbara P. Fumes, Débora P. Fumes, Laura F. Ferrari	65
EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS: TATEIOS E REFLEXÕES EM UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Priscila Rodrigues Sonsim, Lizbeth Oliveira de Andrade.....	79
O CONHECIMENTO DAS PROFISSIONAIS DE BERÇÁRIO SOBRE A ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AE 0 A 18 MESES	
Fabiana C. F. de Vitta, Alessandra Tiemi Horimoto, Mirela Mendes Rodrigues, Juliana de Fatima Lopes, Michele Queiroz Baioni, Ana Cristina dos Santos de Abreu, Andréa Regina de Oliveira Tejo Spina, Alberto de Vitta	95
O PADRÃO DE ESCRITA MANUAL NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: FATORES DETERMINANTES DA QUALIDADE DA ESCRITA	
Ana M. Pellegrini, Samuel de Souza Neto, Cynthia Y. Hiraga, Luiz E.B.T. Dantas, Bruno N. Alleoni, Daniel T. Gama, Paulo R. H. Rocha, Ana L. G. Fraiha	109
MONTEIRO LOBATO NA SALA DE AULA: LEITURAS DE MEMÓRIAS DA EMÍLIA	
Bruna Tairine Silva, Maria Antonia Granville (in memoriam).....	123

GEOMETRIA EUCLIDIANA: CONSTRUÇÕES E ATIVIDADES EXPERIMENTAIS Rita de Cássia Pavani Lamas	135
TURISMO PEDAGÓGICO: CONCEITOS E APLICAÇÃO Claudemira Azevedo Ito, Luan Ferreira Castro, Nívea Damaceno Noel Silva	145
PROTAGONISMO E EMANCIPAÇÃO NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: POSSÍVEIS FORMAS DE ATUAÇÃO SOCIAL POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO Elizabeth Sanches Rocha, Alessandra Beber Castilho, Larissa Jordão Pino Lucila Degasperi Colichio, Marina Tannus Peixoto Camargo, Thiago Augusto de Freitas Machado	157
NÚCLEO DE ENSINO NUMA PROPOSTA DE PRÁXIS EDUCATIVA: A RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E CONHECIMENTO NA UNIDADE BÁSICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR Maria Eliza Brefere Arnoni	169

A Relação Professor-Aluno: A Experiência da Amizade na Sala de Aula

Alonso Bezerra de Carvalho¹ (UNESP – FCL/Assis)

Carolina Pavão e Pâmela Tosta²

Raquel Giglio e Danieli Correa³

Pedro Rodolfo Morelli e Fabiola Colombani⁴

Resumo:

O presente artigo pretende trazer algumas reflexões e resultados das atividades que foram desenvolvidas numa escola pública estadual na cidade de Assis. O projeto teve a finalidade de estudar e implementar discussões visando uma compreensão de como na atualidade se conduzem as ações educativas, tendo como objetivo principal verificar como no processo de formação e atuação de professores e alunos se estabelecem as relações humanas. Do ponto de vista metodológico, inicialmente foi realizado um diagnóstico com professores e alunos visando constatar sobre quais valores as suas ações, suas escolhas e decisões estão assentadas, tomando o tema da amizade, do ponto de vista filosófico, como uma possibilidade para compreender as questões atinentes à relação professor-aluno. Ao trazer para o centro das discussões o diálogo e as relações entre professores e aluno na sala de aula, quisemos fazê-lo com o objetivo de pensar a escola como um espaço potencializador, sim, de amizade, onde o amigo pode servir de mediador para que o outro se sinta acompanhado em suas descobertas e reflexões, tornando as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e alunos tão insignificantes, que as relações acabam fluindo de forma positiva e significativa.

Palavras-chave: relação professor-aluno, amizade, sala de aula, ética, experiência.

Introdução

Na escola se estabelecem relações as mais diversas, mas a sala de aula é o cenário onde se manifestam e são vivenciadas as mais diferentes concepções de mundo, de sociedade e

1 Coordenador do projeto. Doutor em Filosofia da Educação com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Professor do Departamento de Educação da Unesp/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br.

2 Alunas bolsistas em 2009.

3 Alunas bolsistas em 2010.

4 Colaboradores em 2009 e 2010.

de homem. Cumpre indagar se essas concepções, que foram formuladas e transformadas ao longo da história do pensamento e da ação humana, podem ser observadas na prática pedagógica. Pretendemos tratar das relações humanas – a amizade em particular – que ocorrem na ação pedagógica, procurando garantir a compreensão de como as pessoas se conduzem diante dos seus semelhantes, seja como “ser individual” e “ser social”, como bem define o sociólogo francês Émile Durkheim. Em *Educação e Sociologia*, Durkheim afirma

que, em cada um de nós, existem dois seres que, embora não possam ser separados senão pela imaginação, ainda assim não deixam de ser distintos. Um é constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós – tal é o fim da educação (1978, pp. 82-83).

Nesse aspecto, quisemos saber em que medida a escola leva em consideração os valores que os personagens que ali atuam trazem do seu meio social, do lugar em que vivem, das relações que são estabelecidas no seu cotidiano. Dentro desse horizonte: como se constroem as suas relações de amizade? Se a amizade é algo que tem valor para eles, como a escola trabalha e vivencia esse tema?

Do nosso ponto de vista, concebemos a ideia de que é preciso tomar o cuidado para que as relações entre as pessoas sejam menos hostis e se crie as condições para que valores como a amizade façam parte da nossa vida, evitando-se conseqüências danosas à convivência, por exemplo, no ambiente escolar, de tal maneira que a solidariedade e o sentimento de afeição, simpatia, estima e ternura entre as pessoas tomem o lugar do desrespeito e da indiferença em relação ao outro.

O mundo contemporâneo talvez não esteja atento a um conjunto de fatos que demonstram uma degradação de valores, que pode levar a um profundo ceticismo em relação à nossa própria existência e à convivência com o outro.

Nessa perspectiva, tivemos a preocupação de fazer reflexões sobre o que somos, o que queremos de nós nesse mundo e o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros. Para essa tarefa, procuramos compreender o sentido e o papel da ética em nosso tempo, pois ela pode nos apontar qual o sentido que estamos dando à nossa vida. Embora sejamos seres cognoscentes, políticos, estéticos, éticos, estamos com dificuldade de decidir e escolher o que queremos, seja como indivíduo seja como pertencente a uma coletividade.

Se a modernidade, como compreende Max Weber, postulava o poder da razão, do conhecimento racional, esse mesmo processo tornou o mundo, como consequência imprevista, desencantado, sem condições de justificar a possibilidade de um valor último determinar a situação existencial e sagital do homem. Viveríamos numa época de politeísmo dos valores (Cf. Weber, 1967, pp. 38-39). Enfim, o que temos visto atualmente é a necessidade de levarmos em consideração a existência de um universo plural, ou melhor, que a única universalidade é a pluralidade.

Foi nesse contexto que consideramos importante, no desenvolvimento do projeto, problematizar a relação entre ética e educação, tendo a amizade como fio condutor, no sentido de observar como ela se exprime ou pode ser experimentada e refletida na sala de aula, tendo em vista seus desdobramentos e manifestação no imaginário e na conduta daqueles que freqüentam o ambiente escolar: alunos e professores. Partimos da ideia de que deveríamos tratar a ética não como um campo ou uma área capaz de sanar os conflitos, os dilemas e os enigmas que constituem a existência humana, mas que proporcione as condições ou elementos para garantir a formação de cidadãos que tenham *atitudes críticas* em relação a si mesmo, à sociedade e ao mundo, no sentido definido por Marilena Chauí. Para ela,

a palavra “crítica” vem do grego e possui três sentidos principais: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica (CHAUÍ, 2003, p. 18).

Ao retomar essas reflexões, quisemos trazer para o centro das discussões o diálogo e as relações entre professores e aluno na sala de aula, e o fizemos com a finalidade de pensar a escola como um espaço potencializador, sim, de amizade, onde o amigo pode servir de mediador para que o outro se sinta acompanhado em suas descobertas e reflexões. A conclusão a que chegamos é de que esse diálogo, se feito de forma horizontal, possibilita uma experiência em que as relações humanas podem ser construídas de uma maneira nova, tor-

nando as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e alunos tão insignificantes, que as relações acabam fluindo de forma positiva e significativa.

Sabemos que não é a mesma coisa ser aluno e ser professor: um está diante do outro, do ponto de vista da sala de aula. Pode ser catastrófico construir estratégias para superar as distâncias, a hierarquia e a representação social. No entanto, pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente e o professor acaba sendo o amigo mais experiente que serve de mediador entre a sala de aula e o mundo extraclasse.

Embora seja um espaço institucionalizado, a sala de aula pode ser um lugar para transgredirmos e edificarmos uma maneira inovadora de nos relacionar. Para além dos conteúdos que aí circulam, é possível que a comunidade escolar, sobretudo professores e alunos, criem e inventem ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações.

Seres inacabados que somos, o desafio posto àqueles que querem intensamente fazer de sua existência uma obra de arte, está em se abrir ao outro. Não para anulá-lo e submetê-lo a desejos e ordens, porém no sentido de nos fazer mais humanos e sensíveis, compartilhando dores e sofrimentos bem como as alegrias. Reconhecendo esse permanente conflito e o caráter agônico da vida é que nos tornará um “outro” para o “outro”, a ser considerado, ouvido, respeitado. E a amizade, no seu sentido mais profundo e original – *philia* – pode ser tomada como a ação mais decidida na direção do outro. E, portanto, a mais decididamente ética. Pois o amigo é sempre mais do que simplesmente o outro. É sempre mais que *um outro*. É o outro que queremos próximo, e toda uma ética da aproximação e da proximidade deve se constituir em resposta ao seu chamado.

É costume considerar a sala de aula como um “momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias entre professor e aluno, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos” (Novaski, 1995, p.11). Entretanto, tradicionalmente utilizados como campos inerentes ao ato pedagógico, o ensino e a aprendizagem constituem ocasiões tensas e inquietantes, mas que bem cuidadas são fontes para criarmos maneiras novas de relações existenciais. E a sala de aula pode ser pensada como um lugar rico para isso, mas sempre buscando ultrapassá-la. Pois, *para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além de suas portas?* Essas reflexões, questões e posturas estiveram presentes desde o início do desenvolvimento do projeto.

Do ponto de vista metodológico, iniciamos as nossas atividades tendo como de partida a realização de um levantamento exploratório de dados e informações de forma que nos proporcionasse apreender e compreender a função da amizade, os valores que a envolvem e sua relação com a ética na sala de aula, ou seja, nas relações existentes entre alunos e

professores e destes entre si e, assim, nos ajudasse e nos orientasse nas ações e reflexões realizadas. Posteriormente, e fundamental nesse processo foram as leituras de textos referentes à amizade, à educação, e a ética, bem como aqueles que fazem a interface entre esses temas. Nessas leituras, destacamos as ideias dos autores sobre a relação entre a amizade, a educação e a ética, intencionando a reflexão sobre os problemas da prática pedagógica contemporânea, com a finalidade de compreender as práticas pedagógicas e redimensionar a ação educativa. Essas reflexões foram realizadas a partir de questões éticas de nossos tempos que são experimentadas no processo de formação e nas relações humanas e sociais, principalmente as suas repercussões na sala de aula.

O levantamento exploratório dos dados e informações foi recolhido por meio de questionários e observações das atitudes de professores e alunos, com o objetivo de compreender as crenças, desejos e valores que norteiam suas ações. A partir da sistematização e da interpretação dos dados coletados e das leituras realizadas, que visou diagnosticar, avaliar e comparar os conteúdos morais que orientam as relações entre alunos e professores, e a influência dessas relações na educação do ponto de vista ético, tendo como fio condutor o tema da amizade, propomos atividades que, acreditamos, favoreceram as discussões e reflexões, no sentido de despertar maneiras novas de relacionamentos e de convivências na sala de aula.

Predominantemente, as atividades que foram realizadas centraram-se em discussão em grupos a partir de textos e exibição de filmes atinentes aos objetivos do projeto e dinâmicas de grupo, visando compreender em que medida, grau e intensidade ainda pode ser experimentado na atualidade um valor como a amizade nos termos definidos pelo campo filosófico ou se devemos já considerar como coisa do passado e que hoje apenas devemos nos preparar para uma existência e um estilo de vida onde as relações entre as pessoas tornaram-se liquefeitas.

A escola onde foram realizadas as atividades era constituída de 13 funcionários, 74 professores e aproximadamente 800 alunos e atendia da 5ª série ao Ensino Médio. Nas atividades realizadas, as temáticas norteadoras se fundaram no campo da ética, explorando-a na perspectiva da amizade e sua presença nas práticas pedagógicas que se efetivam na escola, especialmente na sala de aula.

Para os propósitos desse artigo, o percurso que pretendemos seguir toma como necessário uma compreensão sobre o que pode ser entendido por ética e sua relação com a questão dos valores; em seguida, apresentar alguns dados obtidos junto aos alunos, no sentido de apreender o sentido e o significado que o tema amizade tem nos dias hoje, tomando a sala de aula como espaço revelador dessa experiência e sua relevância para os

personagens que ali vivem. Por fim, esperamos contribuir com a ideia de que a sala de aula é lugar de encontro e que as conclusões apresentadas nos discursos filosóficos talvez possa ser fonte de invenções de relações humanas renovadas, tornando o ambiente escolar bom, agradável e prazeroso.

Reflexões Sobre Ética

Sabemos que a ética parece ter se tornado assunto permanente nas discussões atuais. Não há esfera de atuação humana que o tema não tenha sido debatido ou até mesmo tomado como expediente para se tentar compreender o existir do homem. Essas tentativas vêm sendo marcadas e determinadas decisivamente pela questão da alteridade. A filosofia e, de modo geral, todo campo de pensamento, a educação inclusive, viu-se na obrigação de responder adequadamente a esse problema – *o da alteridade* – em seus diversos aspectos. Assim, ao tornar-se a alteridade um dos temas por excelência em nosso mundo – um problema maior em termos teóricos –, a principal decorrência é a de que o *outro* adquiriu, com isso, paulatinamente, o papel de grande personagem das principais definições no campo da ética, delimitando em grande medida os contornos das relações humanas do mundo contemporâneo.

A questão da responsabilidade, dos direitos humanos, da moralidade, da diversidade cultural, do cuidado, da defesa das minorias, do respeito, do diálogo, tudo isso, ao longo do último século e nos primeiros passos do atual, foi, por diferentes pensadores e em diferentes áreas, redefinido e reinvestido à luz da figura do outro (ou do Outro) – da alteridade.

Nesse texto, e a partir das atividades realizadas concretamente, gostaríamos de ir um pouco mais longe. Queremos situar e articular o tema da alteridade com algo que pode ou precisa ser vivenciado, atualizado e experimentado nas mais diversas situações de nossa existência. E desejamos falar sobre isso a partir de um lugar bem específico: o ambiente escolar, a sala de aula. Nesse aspecto que uma reflexão sobre a amizade, nos termos apresentados nos discursos filosóficos, favorece ir um pouco mais além das discussões referentes ao Eu e ao Outro, tão comuns quando se fala sobre a ética.

Desse ponto de vista, o *reconhecimento da alteridade* será sempre menos, será sempre uma emoção e uma aquisição afetiva menor em intensidade e em importância do que *fazer um amigo*. Entender o outro, compreender o outro, aceitar o outro pode ser, talvez, sempre fundamentalmente *menos valioso* do que fazer um amigo. Pois, afinal, eticamente, qual o projeto mais importante e fundamental: o de conseguir reconhecer e representar-se esse outro que, de todo modo, se apresenta e se percebe, ou o de poder, quem sabe, fazer dele efetivamente um próximo, chegar ao ponto de verdadeiramente encontrar nele um amigo?

Nenhum ambiente talvez revele melhor os rumos dessa temática do que a própria escola, nas expectativas dos seus alunos, naquilo que efetivamente se deseja, eticamente falando, e isso já na infância.

Haveria um desejo no mundo contemporâneo em fazer brotar elementos propícios e respostas que possam colaborar nas decisões e no sentido que atribuímos às nossas formas de comportamento e de vida, enfim, à nossa própria existência. Por isso, muito se tem falado, escrito e debatido sobre ética. Sofremos uma violenta inflação do termo “ética”. Tanto o grande público, como os especialistas, têm falado e interrogado demasiadamente sobre quais os valores ou doutrinas são tomados hoje como fios condutores das atitudes humanas. É suficiente ficarmos atentos às mensagens veiculadas nos jornais, tv, rádio e internet para encontrarmos assuntos abordando tal crise de valores, ou a necessidade de se estabelecerem novas posturas para os homens, uma vez que as atuais já não condiziriam às exigências de uma sociedade democrática, livre e justa.

Os gregos nos ensinaram que a ética - etimologicamente vinda de *ethos* -, diz respeito aos usos e costumes de um dado grupo, isto é, àquilo que é adotado como guia das ações de determinada coletividade, bem como à maneira de agir, o jeito de ser de um indivíduo, o que indicaria o seu caráter, a sua índole, o seu temperamento (CHAUÍ, 2004; LIMA VAZ, 2000). Enfim, a ética trata das coisas humanas e sua relação com o outro, que pode ser tanto uma pessoa, a natureza, as coisas, o mundo e Deus. É esse aspecto o mais essencial se quisermos refletir e colocar a ética em ato, isto é, como nos conduzimos diante do existir.

Nesses termos, a ética tornou-se um assunto de profundos debates, repercutindo em amplas esferas da sociedade. Como trata dos valores, observamos que no campo da educação o tema da ética tem ocupado uma grande parte das discussões, trazendo-nos algumas questões que pretendem compreender os anseios e as expectativas que parcela significativa dos personagens que nele militam querem ver realizadas ou respondidas.

A sala de aula é lugar onde circula valores. Podemos tomar como expressão desse movimento, entre outros, a questão do funcionamento dos estabelecimentos escolares, sobretudo como eles são administrados, as situações cotidianas que exigem uma resposta e uma solução minimamente satisfatórias aos docentes, às famílias e aos alunos. O cotidiano de uma escola, não apenas do ponto de vista de quem a dirige, pode ser considerado como um “inferno ético” (OBIN, 2007). As tensões e os dilemas que existem ali podem ser compreendidos a partir de três vertentes: a primeira, quanto ao respeito das leis, dos regulamentos – o direito; a segunda, quanto ao cumprimento dos deveres – a moral - e, terceiro, no que concerne à vivência de certo número de valores relativo ao que é bom fazer – a ética. Tudo

isso junto se movimentando no ambiente escolar revela uma realidade que se assemelha, a princípio, ao inferno de Dante. No pórtico desse lugar estaria escrito: “vós que entrais aqui, abandonais toda a esperança”, simbolizando, assim, a dificuldade dessa passagem sem retorno entre o universo da harmonia, da disciplina e do mundo da discordância, das tensões entre as pessoas, seus interesses e seus valores.

No entanto, as situações mais problemáticas encontradas numa escola não são de ordens administrativas, financeiras ou técnicas, quando solicitam respostas e decisões dos agentes que nela freqüentam.

O mundo presente talvez não esteja atento a um conjunto de fatos que demonstram uma degradação de valores, que pode levar a um profundo ceticismo em relação à nossa própria existência e à convivência com o outro. O que somos, o que queremos de nós nesse mundo e o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros? É nesse aspecto que a ética pode ser retomada como campo de reflexão, pois ela pode nos favorecer na compreensão sobre o sentido que estamos dando ao nosso viver. Embora sejamos seres cognoscentes, políticos, estéticos, éticos, estamos com dificuldade de decidir e escolher o que queremos para as nossas vidas, seja como indivíduo seja como pertencente a uma coletividade.

O tema dos valores aparece ligado, desde a filosofia grega, à ideia do Bem. E a ética contemporânea acrescenta à ideia de como viver segundo o Bem a questão de como bem *vivre ensemble*, ou seja, de como viver com os outros. Essa exigência pressupõe o respeito, a tolerância, a solidariedade, etc, como valores fundadores de uma relação ao outro em termos de paz, de reconhecimento e de confiança mútuas, sem hierarquia nem exclusão. Esses valores são igualmente constitutivos dos laços privilegiados que unem as pessoas em sua vida privada, em suas relações de amizade e de amor.

A tarefa do professor tem uma responsabilidade diante dessa nova realidade, uma responsabilidade, segundo Arendt, adulta, cidadã e educadora. “Seria necessário compreender que a tarefa da escola é de ensinar às crianças o que é mundo, e não lhe inculcar a arte de viver” (in GUILLOT, 2001, p. 73-4). Nesse mundo se manifesta uma violência nas formas mais variadas: física, psíquica, moral, social e econômica. Sutil e simbolicamente ela é a expressão latente ou brutalmente manifesta de um grupo ou de um indivíduo de pretender impor e afirmar universalmente suas convicções, recusando o outro, enfim, o debate. A violência é a negação da palavra - ela confisca a humanidade. Historicamente, a violência institucional – pensemos na escola – se inscreve nas formas duras e visíveis caracterizadas pela lógica da recusa e do fechamento antes de “evoluir” em direção a formas mais fluidas e invisíveis, caracterizadas por uma lógica da inserção controlada das diferenças. E a hu-

manidade, em suas diversas tradições, não encontrou senão dois meios, que juntos, previne e reprime a violência: *o direito e a educação* (Cf. GUILLOT, 2001, p. 75).

No caso da Educação, ela aparece como o único processo susceptível de preparar a palavra partilhada em direção à verdade e à justiça. E a alternativa é o diálogo. “Estabelecer e restabelecer o diálogo com aquele ou aquela que é a única *démarche* humana capaz de recordar as ‘partes geladas da humanidade’, de forma que possa restituir a dignidade da pessoa, restaurando seus direitos – e seus deveres” (Alain in: GUILLOT, 2001, p. 76). A Escola, espaço privilegiado para essa experiência, deve ser, assim, não o tribunal da violência, mas a tribuna para o exercício da razão.

Nesse aspecto, a importância da presença e da mediação do conhecimento, do reconhecimento e do aprendizado pelo outro, e do respeito, da tolerância e do diálogo a partir da sala de aula, pode contribuir na criação de uma convivência social de outro nível que, sem atribuir à escola o papel de redentora da sociedade, pode favorecer transformações significativas em nossas atitudes. Ou seja, o conhecimento, em todos os seus aspectos, e o aprender, por decorrência, são acontecimentos de natureza social. O esperado, portanto, é que se aponte para a importância central do outro, inclusive para o estabelecimento efetivo de um processo de construção cognitiva, processo este que, sem a presença do outro, permanece parcial, precário, ou mesmo irrealizado de todo. Para essa nova experiência podemos colocar o tema da amizade em nosso horizonte educacional, de forma que ele possa despertar desejos, sentimentos e disposições jamais vividos, pensados e ditos, tornando a prática docente um momento privilegiado e revestido de toda sua importância ética.

No texto *Filosofia da Amizade: uma proposta*, o filósofo alemão Konrad Utz (2008) defende que o tema amizade, sempre tratado como “um fenômeno específico dentro da ética”, tem um potencial maior. Segundo ele - indo além de Aristóteles -, amizade é um conceito que “parece capaz de servir como fundamento para toda a Filosofia Prática” e, isso, por dois motivos: 1. conseguiria reconciliar universalismo e particularismo éticos e. 2. conteria uma solução do problema da intersubjetividade. É na perspectiva do segundo motivo que abordaremos a seguir a questão da amizade.

Amizade, Sala de Aula e Prática Docente

O tema da amizade é tratado desde longa data no campo da filosofia, embora a palavra mesma que, na época clássica e notadamente em Aristóteles, designa a amizade, *philia*, parece não ter entrado em uso corrente senão por volta do último terço do século V a.C., época à qual ela é familiar a Heródoto, Eurípides, Tucídides. Antes desta data, é, senão

incomum, ao menos raro: nem Homero, nem Hesíodo, nem os Líricos, nem Ésquilo, nem Sófocles a empregava, e os testemunhos que a atribuem aos filósofos pré-socráticos não merecem nenhum crédito: eles visivelmente retraduziram na língua do seu tempo o pensamento que eles atribuíam a suas fontes. É na sociedade democrática contemporânea do século V. a. C. que os laços de parentesco, fundamento da velha aristocracia, se vêem cada vez mais substituídos pelos laços de “amizade”.

Platão, Epicuro, Sêneca, Cícero, Montaigne, Descartes, Voltaire, Kant, Nietzsche, Adorno, Foucault, Deleuze são alguns dos mais proeminentes expoentes da temática (BALDINI, 2000). Mas é em Aristóteles que iremos encontrar uma exposição sobre a amizade que repercute até os nossos dias. No seu tratado da amizade – livros VIII e IX de *Ética a Nicômaco* -, sua preocupação principal é trazer para a terra a amizade que Platão, a seus olhos, transportou para as esferas inacessíveis, - e irreais, - e substituí-la por essa “amizade perfeita”, toda humana, que é a amizade dos virtuosos.

Enfatizando o caráter pragmático, Aristóteles considera a amizade – a *philia* - como uma das virtudes mais significativa do existir humano. Segundo ele, podemos falar em três teorias sobre a amizade, diferenciando-se somente pelo fim visado: aquela dirigida ao bem, ao agradável e ao útil. A amizade fundada na utilidade considera apenas o benefício ou o proveito que pode ser tirado, isto é, a afeição pelo outro está nas vantagens que são esperadas, tendo em vista o interesse próprio, o que denota não uma reciprocidade, mas um amor a si próprio. A amizade agradável, por seu lado, está inspirada no prazer que o outro proporciona, tendo em vista apenas o deleite pessoal. Em ambas, a “amizade nasce somente de circunstâncias acidentais e não de qualidades essenciais do indivíduo amado. Não se ama o outro pelo que ele é, mas pelo que ele pode proporcionar, oferecer. A amizade assim construída pode ser reconhecida como frágil” (ARISTÓTELES, 1988, p. 33-4).

Na sua *Ética*, ele propõe que a amizade que tende ao bem é perfeita e virtuosa, devendo ser a preferida de todos; mais rara e mais lenta para se formar, é duradoura, dado que pertence aos homens virtuosos considerar os amigos como a si mesmo e o prazer que experimentam reside nas ações que exprimem uma natureza que visa sempre o bem do outro. Essa semelhança de natureza se funda numa relação de confiança e de um reconhecimento recíproco: os homens bons e virtuosos são agradáveis e úteis uns aos outros (Cf. ARISTÓTELES, 1988, p. 34-5). A vida em comum é a característica mais relevante da amizade perfeita, pois aqueles que estão em estado de fraqueza ou indigência têm necessidade de ajuda e aqueles que são ricos gostam de se sentirem rodeados de pessoas, visto que a solidão é algo que incomoda e aflige. Como disposição duradoura, gostar de seu amigo é gostar do que é bom por si mesmo, o que pressupõe, portanto, uma igualdade, uma partilha

da existência. Mas qual é a atualidade dessa discussão nos nossos dias? É possível construir relações de amizade na sala de aula? No ambiente escolar?

No levantamento exploratório realizado com alunos da escola onde o projeto foi desenvolvido⁵, com a finalidade de verificar o que se entende por amizade e suas repercussões tanto nas relações humanas bem como nas relações de ensino-aprendizagem, os dados revelam que é possível notar a expectativa positiva que o tema pode provocar.

Quando perguntados o que eles entendem por amizade, as respostas mais frequentes entre os alunos a compreende como estando ligada à confiança, ao amor e à união, sendo que a maioria disse que têm amigos e que nunca, quase nunca ou só de vez em quando foi deixada de lado em suas relações na escola. Além disso, considera a amizade algo importante, pois favorece a boa convivência, possibilita a criação de novos vínculos, proporciona uma vida feliz, alegre e prazerosa, contribui para a partilha das tristezas e alegrias, criando um espírito de confiança, enfim, ela é essencial na vida das pessoas.

No que se refere aos professores, os alunos, na sua grande maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem e o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo. A conseqüência direta deste quadro, como uma parcela significativa respondeu, apontaria na direção de um melhor desempenho escolar, pois a atenção recebida contribui no desejo maior de aprender, favorecendo a realização das atividades escolares e, por conseguinte, a obtenção de boas notas, tornando o ambiente agradável e as aulas fluindo melhor, proporcionando uma tranquilidade, facilitando a compreensão do conteúdo, na participação e confiança na aprendizagem, situações que vai de encontro com os poucos que consideram a amizade esse tipo de relação mais como interesseira, visto que não se pode misturar as coisas, e que o desempenho independe dessa convivência, mas do esforço pessoal.

Pelos dados preliminares, apresentados e debatidos com os professores e alunos, é possível perceber que a amizade ocupa um espaço importante na vida das pessoas e os discursos filosóficos puderam nos ajudar a aprofundar a reflexão e contribuir para se olhar com mais atenção às coisas que acontecem no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, mudando atitudes que levem à experimentação de novas formas de vida. Isso significa uma nova postura ética – de professores e alunos.

Para aprofundarmos esse debate e bem explorar a temática, fizemos apresentação de filmes, com posterior discussão. Um dos primeiros filmes exibidos tanto a alunos e profes-

5 Foram aplicados 223 questionários entre alunos do ensino fundamental e do ensino médio, sendo 104 meninas e 119 meninos.

sores e que gerou boas discussões foi *A Língua das Mariposas*, que tem como foco a relação professor-aluno. Institui a imagem do professor humano, caloroso, próximo e paciente. Mostra-nos a atitude do profissional da educação como aquela do erudito, que lê, pesquisa, conversa regularmente com muitas pessoas e é admirado pela comunidade.

O filme nos mostra Don Gregório como uma figura impar dentro do contexto educacional da época retratada (o filme se passa no período brevemente anterior a Guerra Civil Espanhola). Fica claro para o espectador que a atitude desse educador contrasta com posicionamentos mais fortes e autoritários dos demais professores da época - antes de conhecer Don Gregório, o menino Moncho tem medo de ir a escola e fala em fugir para a América; receia que possa ser punido com severidade pelo futuro professor.

Além disso, a preocupação em ensinar e cativar as crianças não se restringe a demonstrar todo o conhecimento obtido a partir de leituras e pesquisas. Don Gregório representa o educador íntegro, que se percebe como referência (e que, nem por isso, se envaidece) e que, ciente de suas responsabilidades a partir de então, se mostra sempre sereno, altivo e elegante. Mais que teorias, ele ensina a seus alunos novas posturas perante o mundo, onde as pessoas devem se respeitar, ter sensibilidade e jamais abandonar seus ideais (Cf. MACHADO, 2010). Além desse filme foram exibidos outros tais como: 1. *Promessas de um Novo Mundo*, que retrata a história de sete crianças israelenses e palestinas em Jerusalém que, apesar de morarem no mesmo lugar vivem em mundos completamente distintos, separados por diferenças religiosas. Com idades entre 8 e 13 anos, raramente elas falam por si mesmas e estão isoladas pelo medo. Neste documentário, suas histórias oferecem uma nova e emocionante perspectiva sobre o conflito no Oriente Médio. 2. *Amigas de Colégio*, filme sueco, que conta a história de uma adolescente, Agnes, que se mudou com a família para uma pequena cidade sueca chamada Amal, o lugar mais chato da terra, segundo ela mesma. Agnes não consegue fazer amigos no colégio e sua companheira na sala é uma garota que vive em uma cadeira de rodas. Para complicar ainda mais as coisas, ela está apaixonada por Elin, uma garota do colégio, porém o único a saber desta paixão é seu computador, onde ela faz todas as suas anotações. No dia de seu aniversário, Agnes não percebe que a irmã mais velha de Elin descobre suas anotações e faz uma aposta com a irmã: se ela deixar Agnes beijá-la, pagará à irmã 20 coronas (moeda sueca). Este é só o começo de uma série de situações vividas por essas adolescentes nesta pacata cidade.

Em todos eles, a preocupação sempre foi de abordar o tema da amizade, ação que desenvolvemos também à luz de textos previamente selecionados.

A direção das atividades nos levou a pensarmos e propormos uma nova experiência de prática docente, sobrelevando para tanto a dimensão ética nas relações humanas na escola,

sobretudo na sala de aula. A ideia ou pergunta que rapidamente veio às nossas cabeças é se há possibilidade de uma relação amical entre professor e aluno. Se a amizade é ter uma vida em comum, que elemento une os dois personagens? É evidente que há uma diferença entre ambos, na vestimenta, no vocabulário, na idade, nos interesses, etc. Essa experiência, aparentemente estranha, pois baseada entre pessoas diferentes, nos fez refletir sobre a compreensão da amizade como uma virtude, isto é, algo que nos possibilita a revelação de pontos de vista, de crenças, desejos, sentimentos e utopias distintas. Para tanto, a barreira hierárquica pode e deve ser superada, em que professores e alunos tenham o ato corajoso de circular, de “voarem” no terreno um do outro, de recriar uma espécie de sociedade, de comunidade, sem demagogias e hipocrisias. Desta forma, acreditamos ser possível a diminuição das lacunas que causam os conflitos educacionais.

Um dos grandes estudiosos da filosofia – e também professor – nos sugere reflexões e elaborações de práticas renovadas no campo da ação docente. Numa entrevista, Jean-Pierre Vernant nos ensina:

é necessário deixar de ser professor para poder sê-lo. Isto significa obrigatoriamente que toda relação social... implica um cimento, que é a amizade. Este elemento fundamental é o sentimento de uma cumplicidade, de uma comunidade essencial sobre as coisas mais importantes. Na relação do professor com seus alunos está o fato da partilha de uma certa imagem do que se deve ser alguém, de ter em comum uma forma de sensibilidade e de acolhimento ao outro (VERNANT, 1995, p. 194).

Considerações Finais

É verdade que os objetivos propostos e desenvolvidos pelo projeto não se esgotam jamais. Nesse sentido, as ideias trazidas nesse texto, a partir dos dados e das atividades realizadas, tiveram a preocupação não somente de articular ética, amizade e educação, mas, sobretudo, pensar que saídas são imagináveis para problemas que insistem em permanecer habitando o ambiente escolar. A partir do momento que olharmos para outras dimensões da vida humana, ampliando o nosso horizonte, de maneira que o outro seja levado em consideração como elemento constitutivo de nossa existência, podemos favorecer a invenção de novas práticas pedagógicas, mas mais do que isso, inovar as nossas posturas e atitudes. Aqui defendemos que os discursos filosóficos sobre a amizade podem ser tomados como exortações que nos conduziram, no mínimo, a uma pré-disposição para aceitar o

outro, a uma disponibilidade para conhecê-lo, para agradá-lo, de maneira também a sermos bem-vindos e bem aceitos. Nessa direção, a amizade, como disposição de caráter, nos termos compreendidos por Aristóteles, cuidaria de estabelecer um pacto de reciprocidade, de afeição e de generosidade no sentimento; *como se*, acompanhadas por amigos, as pessoas se revelassem mais capazes para melhor agir. A amizade, assim compreendida, acarretaria o reconhecimento de si nos atributos do outro.

Dito de outra forma, e como os dados da pesquisas e as discussões promovidas indicaram, a criação de novas formas de vida, e de novos estilos de existência, é uma possibilidade que circula no meio escolar. Portanto, o professor deveria estar atento para responder aos apelos – nem sempre verbais – que emergem no ambiente da sala de aula. Essa responsabilidade significa que ele deve ir além dos conteúdos, transportar-se para além da sala de aula, abrindo-se para a dimensão ética que, via amizade, nos conduz e nos leva ao outro.

Nesse sentido, pensar ou exercer uma nova relação entre professor e aluno, já na sala de aula, tomando o tema amizade como elemento provocador, pode colaborar na formulação de saídas significativas para, por exemplo, a violência, a indisciplina e os conflitos que se manifestam no ambiente escolar. Isto nos permite concluir que a sala de aula pode ser lugar de encontro ético-político e de instauração de atitudes novas e, com isso, edificar novos vínculos com o Outro, reconhecendo-o como o nosso amigo que, como o fim de nossos sentimentos, crenças e desejos, pode contribuir na elaboração e experimentação de significados diferentes ao nosso existir. Deste modo, a escola torna-se um espaço de crescimento, onde as práticas, também docentes, se configuram em bases democráticas, humanizadoras e plurais.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES. *L'Éthique à Nicomaque*: introduction, traduction et commentaire par René Antoine Gauthier et Jean Yves Jolif. PUL : Louvain/Ed. Béatrice-nauwelaerts : Paris, 1959, t. II.

_____. *Éthique à Nicomaque : livres VIII et IX*. Paris : Hatier, 1988.

BALDINI, Massimo (org). *Amizade & Filósofos*. Bauru : EDUSC, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTO, Carlota. *A ética de Aristóteles e a educação* In: <http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm>. Acesso dia 16 de junho de 2009. 17h39.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática, 2004

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo : Melhoramentos, 1978.

- GUILLOT, Gérard. *Quelles valeurs pour l'école du XXI siècle*. Paris : L'Hamartan, 2001.
- LIMA VAZ, Henrique C. *Escritos de Filosofia II : ética e cultura*. São Paulo : Loyola, 2000. 3ª Ed.
- MACHADO, João Luís de Almeida. A Língua das Mariposas: educação e integridade. In: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=211>. Acesso em 11/2010.
- MORAES, Regis (org). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1995
- OBIN, Jean-Pierre. *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette, 2007.
- ORTEGA, F. *Genealogias da Amizade*. São Paulo : Iluminuras, 2002.
- UTZ, Konrad. Filosofia da amizade: uma proposta. In : *ethic@*: Revista internacional de filosofia da moral / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia — v.7, n.2.— Florianópolis : NEFIPO, p. 151-164, Dez 2008.
- VERNANT, Jean-Pierre. Tisser l'amitié In: JANKÉLÉVITCH, Sophie et OGILVIE, Bertrand. *L'amitié : dans sons harmonie, dans ses dissonances*. Paris : Autrement, 1995, pp. 188-202.
- WEBER, Max. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo : Cultrix, 1967.

Re-Pensar a Constituição Subjetiva e Social do Adolescente, Através do Teatro do Oprimido

Orientador: Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva - professor do Departamento de psicologia evolutiva, social e escolar -

Unesp – F.C.L. Assis - tom@assis.unesp.br

Bolsista: Cleyton Monteiro Nascimento -

4. Ano.de Psicologia - F.C.L.Assis - psiconascimento@yahoo.com.br

“A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial”. (Boal, 2000)

Resumo:

O presente artigo é um retrato teórico e prático de uma ação educativa não formal, apoiada pelo PROGRAD, que visou criar um espaço de debates críticos em uma instituição que atendia adolescentes que cumpriam medidas sócio-educativas. Neste espaço os adolescentes poderiam resignificar os processos de subjetivação que assolavam e os deixavam a mercê das vulnerabilidades sociais. O referido trabalho pode ser dividido em três momentos. Numa primeiro com a nossa revisão bibliográfica que foi necessária para nos fortalecermos teoricamente e compreendermos melhor as questões que envolvem a vulnerabilidade social e as formas de combatê-la. Dessa forma, o estudo da concepção de sociedade, constituição da juventude, processos de subjetivação, vulnerabilidade social e ação educativa crítica fizeram-se necessárias. Num segundo momento, edificamos nosso trabalho metodologicamente de forma a atingir nossos objetivos - **estabelecer em um espaço uma práxis de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por um grupo de jovens em estado de vulnerabilidade. No terceiro momento, relatamos a prática, sempre a referenciando as teorias que nos sustentava.** Para tanto, apresentamos um relato de algumas oficinas teatrais que foram desenvolvidas e resignificaram as problemáticas sociais (violência, envolvimento com drogas, hiperconsumismo, pobreza, capital cultural etc) junto a esses jovens. Concluímos que o jovem através de uma construção coletiva pôde vivenciar novos processos de subjetivação e se abrir para possíveis mudanças e transformações sociais em sua vida.

Palavras-chave: adolescência; psicologia; educação; subjetividade; teatro do oprimido;

I - Introdução

I. 1. Tudo Que é Sólido se Desmancha No Ar: A Produção da Subjetividade na Contemporaneidade

Partimos da premissa que o sujeito é um produto sócio-histórico constituído a partir dos contatos estabelecidos com o mundo dos instrumentos materiais e com os fenômenos culturais que o cercam. Para apropriar desse mundo cabe ao homem experimentar e imprimir atividades que reproduzam os traços essenciais da cultura em que vive. Essas atividades ao serem reproduzidas são resignificadas e incorporadas ao mundo interno do homem. Esse processo dialético de experimentação, reprodução, incorporação e resignificação dos elementos culturais possibilitam ao homem constituir um mundo próprio, singular e subjetivo.

O mundo subjetivo pode ser compreendido como um espaço íntimo individual através do qual o sujeito se relaciona com o mundo externo social. Essa interação resulta em impressões individuais, sentimentos, pensamentos e emoções que são resignificadas e colocadas no mundo para servir como base das relações interpessoais do sujeito. Dessa maneira os acontecimentos cotidianos (mundo externo) influenciam o mundo interno (subjetividade) do sujeito e vice-versa, em um processo contínuo que se pode chamar de processos subjetivação.

O cotidiano, referenciado pelo mundo contemporâneo, fomenta subjetividades marcadas pelas celeridades nas transformações tecnológicas e sociais. Enquanto as mudanças na área tecnológica permitem encurtar as comunicações, acelerar o desenvolvimento científico, aumentar a produção, as mudanças na área social criam processos de subjetivação que aumentam a distância entre os sujeitos.

A sociedade capitalista, disciplinadora e controladora exige certas posturas (normas de conduta, modismos, lazeres, padrões de pensamentos) que são mudadas conforme as demandas econômicas e políticas. Na sociedade contemporânea as posturas mais valorizadas dizem respeito à competitividade, a ganância, ao hedonismo, a apologia à voluptuosidade, ao hiperconsumismo, ao hiperindividualismo, enquanto valores relacionados ao mundo relacional e coletivo são colocados em segundo plano.

Na sociedade contemporânea o indivíduo usa suas aquisições financeiras e culturais para obter o máximo de prazer, mesmo que para isso tudo ao seu redor deva ser desprezado, destruído ou transformado para enfrentar os novos tempos. Por isso a contemporaneidade é vista como a era da destruição e da transformação das instituições sólidas.

Essas transformações são tão céleres, intensas e profundas nas instituições,¹ que há um arsenal subjetivo presente na atualidade como a globalização, as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos (em oposição à metanarrativas da modernidade), a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões e que impedem o sujeito de vivenciá-las e digeri-las racionalmente.

De um modo geral, essas instituições nem sempre são explicáveis, racionais, pois seguem o fluxo de uma sociedade que se transforma constantemente, ou nas palavras de Bauman (2005) se liquidifica.

As orientações racionais, que outrora eram oferecidas por organizações/instituições sólidas, tais como a escola, a ciência, a família, etc., hoje são postuladas pela mídia, pelo marketing, pela economia neoliberal, pela internet, e outras vias. Como esses novos espaços, geralmente são configurados virtualmente, não permitem o contato diretamente com o outro, o debate é limitado, o conflito pode ser finalizado no apertar de um botão e o sujeito ficar à míngua de um sistema que tudo define. Augé (2005) afirma que os novos espaços contemporâneos não são vivenciados como antes, são lugares de passagens, onde não há tempo para efetivarmos fortes vínculos e reflexões, ou seja, a sociedade contemporânea é marcada pela fabricação de não lugares.²

Por tudo isso, a subjetividade contemporânea está sendo transformada por desenvolvimentos tecnológicos em virtude da descontinuidade com a ordem das coisas precedentes. Há aceitação do fragmentado, do descontínuo e do caótico. Há mudança o tempo todo. Como descreve Bauman (2005), a sociedade atual é líquida.

Dessa forma, podemos indagar então, quais são as subjetividades produzidas neste turbilhão de mudanças dia após dia? Qual é a sensação de segurança que o indivíduo tem no amanhã? Quais são as referências e os valores dos sujeitos contemporâneos?

Diante disso, pode-se afirmar que as subjetividades hoje são desreferencializadas. O homem contemporâneo ao tentar preencher seu vazio interior (já que não conta com as referências institucionais) com subjetividades que, por serem tão efêmeras, não consegue

1 Cabe lembrar que estamos falando de instituição enquanto processo de validação de regras e condutas e não de organização social (geralmente confundida com instituição) que é o lugar físico em que processas as normas institucionais.

2 Na sociedade contemporânea os lugares - espaços antropológicos que robusteceram nossa história, identidade e relações humanas - vão se perdendo, desaparecendo, substituídos por não-lugares - espaços fugazes, descartáveis, materializados pela velocidade e pelo consumo, tais como as auto-estradas, supermercados, aeroportos, centros comerciais, fast-food e quiçá, alguns centros educativos. São estes os não-lugares que correspondem a um espaço físico, mas também à forma como os atores sociais aí se relacionam, correspondem a uma lógica funcional cuja preocupação é tornar cada vez mais rápida a movimentação da sociedade e a satisfação das necessidades.

estruturar uma identidade substancial. Assim sua subjetividade, nômade, flexível não lhe oferece segurança para lidar com o mundo externo. Enquanto o homem moderno tinha suas referências bem centradas nas Organizações, o homem contemporâneo não tem orientações, segue apenas o fluxo determinado pelas mudanças socioeconômicas. Paira no ar a insegurança. O homem contemporâneo lida com o medo do imprevisto o tempo todo. Sua identidade é fragmentada está presa a uma sociedade impiedosa, acelerada e produtora de subjetividades efêmeras.

I. 2. Juventude Acelerada: A Constituição da Adolescência na Contemporaneidade

Diante de tantas mudanças os jovens, que ainda estão constituindo sua identidade a partir deste contexto sociocultural, parecem ser os indivíduos da camada populacional que mais sofrem com os processos de subjetivação da contemporaneidade.

“Os jovens, enquanto atores formados no cenário da contemporaneidade são portadores privilegiados das tendências que aí se despontam. Sobre eles incidem radicalmente a experiência do tempo dado nos dias de hoje e as possibilidades de elaboração e resposta à crescente aceleração da vida, dentre outras condições dadas ao sujeito contemporâneo.” (BUCHIANE-RI, 2012, P.4).

Justo (2005) no mesmo sentido irá afirmar que os adolescentes têm como uma das funções sociais a portabilidade dos germes das mudanças que processam os saltos de uma geração para outra, o que fazem deles os porta-vozes da intensificação das tendências que se despontam na contemporaneidade. Isso faz do adolescente a expressão do aumento do ritmo de vida, da plasticidade e multiplicidade, constituindo-se como um sujeito móvel no plano psicológico e social.

Outra questão que faz o adolescente ser tão maleável diante das mudanças sociais diz respeito a ele estar vinculado a uma fase que segue os ditames da sociedade capitalista. Para Aguiar et al. (2001) a adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano criada historicamente pelo homem, nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado. Portanto, a adolescência não é um período natural do desenvolvimento, e sim um momento significado e construído pelos homens.

Segundo Vygotsky (1984) o indivíduo se constrói a partir do meio social no qual está inserido. Interagindo com os demais, o indivíduo participa ativamente tanto na constru-

ção e na transformação do ambiente social, como também na de si mesmo. Entende-se, portanto, que a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens.

De um modo geral, a criação da adolescência foi uma medida necessária para resolver um problema social-econômico da recente ordem social industrial capitalista que se estabelecia no mundo ocidental. A sociedade tinha um problema a ser resolvido. Se por um lado a ciência e a tecnologia se desenvolviam, por outro havia a necessidade de construir uma mão-de-obra especializada para acompanhar este avanço. Assim, a adolescência foi estabelecida como uma etapa de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

I. 3. Adolescência e Vulnerabilidade Social: As Marcas de uma Sociedade Líquida

Como vimos até aqui, a adolescência (mesmo que artificialmente criada para atender a uma demanda de mercado) é uma fase social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do sujeito. Ela pode ser interpretada como uma etapa construída pelos homens e associada a marcas do desenvolvimento social vigente. Essas marcas caracterizarão a adolescência enquanto fenômeno social resultante, principalmente, das demandas socioeconômicas e culturais.

Apesar dos avanços da estrutura socioeconômica nas sociedades ocidentais não há como sustentar a ideologia do sistema que afirma que tais avanços oferecem oportunidades trabalhistas iguais para todos. Nestas sociedades, o mercado de reserva de trabalhadores e a criação de um contingente de desempregados, pobres e renegados à mercadologia leva grande parte da população e, principalmente, os mais jovens, que ainda nem entram no mercado, a ficarem ao capricho dos determinantes da sociedade capitalista. Além disso, as instituições modernas (família, educação, saúde, religião etc.), que outrora eram lugares sólidos que orientavam, apoiavam, e, de certa forma, equacionavam os problemas psicossociais desse contingente renegado, hoje se tornaram obsoletas diante de uma sociedade que valoriza as celeridades das transformações, o individualismo e a aniquilação dos sólidos em favor do provisório e do adaptável. A sociedade contemporânea conduz o homem ao fluxo das determinações provisórias da economia.

São justamente aqueles que não conseguem participar desse jogo mercadológico que estarão mais vulneráveis às mudanças sociais que, atualmente, instigam o surgimento de um sujeito hiperconsumista, hiperindividualista e extremamente competitivo.

A vulnerabilidade retrata um estado de instabilidade. A vulnerabilidade social indica a possibilidade de algo ou alguém ter sua condição de vida, em relação à sociedade da qual faz

parte desfigurada. Pode-se caracterizar a vulnerabilidade social com exemplos próprios da vida humana e seus relacionamentos. Desse modo, crises econômicas, recessão, desemprego, educação deficitária e precária, abandono e falta de cuidados com a infância, juventude e velhice, violência, carência de seguridade social, falta de higiene e saúde pública, constituem situações que tornam o viver comum de qualquer ser humano, intensamente vulnerável.

A vulnerabilidade aqui é compreendida como a condição de risco em que uma pessoa se encontra. Um conjunto de situações mais, ou menos problemáticas, que situam a pessoa numa condição de carência cognitiva, financeira e psíquica, impossibilitando-a a responder com seus próprios recursos as demandas que a cerceia e a afeta.

Sem possuir essas características boa parte da população, principalmente os jovens pobres e excluídos (que ainda estão num processo mais intenso de incorporação de subjetividades contemporâneas e fora do mercado), não participam mais efetivamente da sociedade quando a comparamos ao grupo de jovens mais abastados financeiramente e de adultos que foram incorporados ao mercado de trabalho. Sua participação se resume a submissão em subempregos e em acessos limitados à educação. Este contexto cria uma aura de rebeldia e agressividade que servirá como subsídio aos jovens para responder as adversidades sociais que constelam seu universo.

Esse contexto se torna mais complicado se o analisarmos sob a ótica da realidade política, social e econômica brasileira, já que é comumente sabido que grande parte dos adolescentes brasileiros está em situação de vulnerabilidade social.

Para Kaztman (2005), as populações vulneráveis com relações precárias de trabalho, têm dificuldades para acumular capital social, seja: individual, coletivo ou cívico, esta dificuldade é expressa em níveis de qualidade de vida inferiores. Este contingente populacional é isolado das correntes predominantes da sociedade, quer seja pelo mercado de trabalho, pela sua localização no espaço geográfico ou ainda por uma baixa escolarização.

Em su sentido amplio la categoria de vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los “vulnerados”, que se asimila a la condición de pobreza es decir que ya padecen una carência efectiva que implica la imposibilidad actual de sostinimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad y la de los “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no esta yamaterializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad em um futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. (KATZAM, 2001, p. 04).

Segundo Ambramovay (2002), a vulnerabilidade social pode ser representada como um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. Portanto, a vulnerabilidade social implica na falta de ativos materiais e emocionais que levam indivíduos ou grupos a sofrerem alterações bruscas em suas vidas.

A vulnerabilidade social se manifesta nos planos estrutural e subjetivo. No plano estrutural, é caracterizada por uma mobilidade descendente provocada por eventos socioeconômicos ou ao impedimento ao acesso a insumos estratégicos e, no plano subjetivo, pelo incremento de sentimentos de incerteza, insegurança, de não pertença a determinados grupos, de fragilidade individual.

Segundo Katzman (2001) os lugares vulneráveis são aqueles, nos quais os indivíduos enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a condições habitacionais, sanitárias, educacionais e trabalho e de participação e acesso diferencial a informação.

Diante de tudo isso, os jovens que sofrem vulnerabilidade social têm que criar estratégias para lutar contra situação tão adversa. A educação formal e não formal³ pode contribuir com seus saberes para amenizar tal situação.

O Teatro do Oprimido: Uma Ação Que Dá Voz Ao Oprimido

O teatro do oprimido é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo teatrólogo Augusto Boal. Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através da dialógica.⁴ O teatro do oprimido é uma técnica que trabalha o sujeito no sentido de resolver suas problemáticas psicossociais. Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, procura estimular a discussão e problematizar questões do dia-a-dia do sujeito, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido. Tem sido

3 A educação formal pode ser definida por todo sistema educativo institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, que se estende da escola primária até a faculdade. A educação não-formal diz respeito a toda atividade organizada e sistematizada, realizada fora da estrutura formal de educação, para promover determinados tipos de aprendizagem, seja no plano cognitivo ou emocional.

4 Podemos entender a dialógica como um ato da educação em comunhão, efetivado através do diálogo que o educador (problematizador) entre seu ato cognoscente e a cognoscibilidade dos educandos. A dialógica se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação a qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

utilizado como um instrumento de educação não formal ao estabelecer temáticas sociais para a discussão coletiva. O teatro do oprimido estimula também a criatividade e a capacidade crítica ao propor alternativas para lidar com as questões do cotidiano.

O teatro do oprimido pode ser visto como uma estratégia da educação não formal que evidencia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural aos sujeitos. Não é um teatro no qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é; é o teatro no qual cada um representa seu próprio papel, organizando e reorganizando sua vida.

Os pressupostos conceituais do teatro do oprimido giram em torno de cultura, cidadania e opressão em uma sociedade dividida em classes sociais. O teatro do oprimido é um movimento teatral e modelo de prática cênico-pedagógica que possui características de militância e destina-se à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência. O oprimido seria aquele indivíduo despossuído do direito de falar, do direito de ter a sua identidade, do direito de ter uma individualidade. Questões que serão resgatadas nas encenações.

O teatro do oprimido tem como preocupação básica atentar e lutar contra os mecanismos de opressão que atingem boa parte da população. A dramaturgia encenada é uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelo povo. Essa tradução merece ser debatida, analisada, refutada ou reinterpretada. Daí nasce o teatro-fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo coringa (o facilitador do teatro-fórum), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado.

Segundo Boal (2005), o teatro-fórum consiste na montagem e apresentação de uma peça teatral baseada nos problemas vivenciados pelos participantes e levada à discussão pública. A plateia participa diretamente em cena, substituindo a personagem oprimida e propondo alternativas de ação. As intervenções da plateia são analisadas em suas estratégias de mudança das relações de poder e opressões apresentadas. A intervenção é pedagógica caminha no sentido de desenvolver um aprendizado coletivo e construir o teatro como instrumento de participação e transformação social.

No teatro-fórum uma questão é levantada pelo elenco aos espectadores. É apresentado um problema objetivo, através de personagens opressores, que entram em conflito por causa de seus desejos e vontades contraditórias. Nesta luta por seu objetivo, o oprimido fracassa e os atores devem ao representar suas alternativas para os problemas encenados, através da intervenção direta no espetáculo, substituindo o personagem oprimido. O teatro-fórum constitui-se em instrumento facilitador da discussão dos problemas sociais.

“Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (...) Arte e Estética são instrumentos de libertação.” (BOAL, 2000, p. 19).

O coringa é personagem primordial no teatro-fórum. É ele que coordena o grupo, narra a cena e provoca os espectadores e atores a se envolverem na encenação. O coringa evita todo o tipo de manipulação e de indução do espectador, não decide nada por conta própria, enuncia as regras do jogo e incentiva a participação da plateia na reflexão conjunta com os atores do espetáculo do teatro-fórum. Exercendo uma função pedagógica, o coringa, assume o papel de conciliador, mediador. Ele pode interromper uma ação do ator e do espectador quando verificar que as soluções propostas para o jogo são fantasiosas. Nesses casos, o coringa, deverá estimular os espectadores a encontrar a soluções mais ativas na luta contra as formas de opressão social.

O espectador é incentivado a interromper a ficção observada, sempre que julgar incoerentes ou irrealistas, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas as soluções vistas em cena, situando-se este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o espectador entre pessoa e personagem. Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona e reorganiza a sua vida dentro de uma nova visão de mundo.

Existem muitas formas e estilos em teatro, e todas são boas e ótimas, mas todas têm igualmente suas limitações: o Teatro-Fórum se aplica ao estudo de situações sociais bem claras e definidas (...). As soluções propostas pelo protagonista dentro da estrutura da peça que servirá de modelo ao debate-fórum devem conter pelo menos uma falha política ou social que deverá ser analisada durante a sessão de fórum. Estes erros devem ser expressos claramente, e cuidadosamente ensaiados, em situações bem definidas. Isto acontece porque o Teatro-Fórum não é teatro-propaganda, não é o velho teatro didático; ao contrário, é pedagógico, no sentido de que todos aprendemos juntos, atores e plateia. (BOAL, 2000, p. 28)

Há nesta proposta uma estreita cumplicidade com a plateia é esta relação que possibilita um rico debate sobre a situação de opressão e as possibilidades de mudança desta situação. Neste jogo teatral, o objetivo não é ganhar ou perder, mas sim proporcionar aos jogadores a aprendizagem no e com grupo. É importante destacar também que, neste

jogo, os participantes começam a conhecer o arsenal dos opressores e as possíveis táticas e estratégias dos oprimidos. O fórum retrata uma maneira de aprendermos uns com os outros. Enfim, este jogo impulsiona todos a refletirem e agirem em relação às situações de opressão que se fazem presentes no cotidiano.

II. Explanando a Intervenção: A Práxis Em Si

II. 1. Arte de Dirigir o Espírito Na Investigação: Objetivos e Metodologia

Uma intervenção que busca o compromisso social de transformar os saberes, que normalmente são naturalizados por uma estrutura socioeconômica, e que visa capacitar o sujeito para lidar com a vulnerabilidade social que o assola, deve, necessariamente, criar estratégias que reveja e reflita sobre a influência do mundo externo sobre os processos subjetivos do sujeito.

A criação de estratégias teve como objetivos estabelecer em um espaço uma práxis de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por um grupo de jovens em estado de vulnerabilidade. Através da encenação e reflexão em cima de temáticas vinculadas a vulnerabilidade social, tais como, violência urbana e doméstica, relações parentais, banalização do sexo, exploração do trabalho, drogadição, exploração, violência urbana e doméstica, desemprego etc, possibilitamos aos jovens a reconstrução de seus processos subjetivos e elucubração de novas respostas que deveriam ser dirigida a um mundo tão desigual.

A utilização do teatro-fórum nos pareceu o melhor instrumento para viabilizar a construção de um sujeito crítico e com capacidade de criar novas subjetividades para rearticular sua realidade. Portanto, a montagem de peças de teatro-fórum (modalidade mais praticada entre as técnicas do teatro do oprimido) para lidar com adolescentes que enfrentam problemas sociais pareceu ser uma estratégia crítica e eficaz, além de enfatizar uma práxis vinculada à transformação social.

II. 2. Encontros Pertinentes: Explicando Nossos Procedimentos Junto ao Grupo

A intervenção aconteceu entre o mês de março até dezembro de 2010 junto a um grupo de jovens (cerca de 15 pessoas) de uma instituição educativa (não formal) que cumpriam medidas socioeducativas. Os encontros ocorreram semanalmente, por duas horas em média, durante cerca de dez meses.

Esses encontros denominados por nós de oficinas consistiam em desenvolver junto com o grupo de adolescentes reflexões sociais que fossem proferidas no teatro-fórum. Os espectadores (o grupo era dividido em atores e espectadores) eram convidados a entrar em cena e a atuar teatralmente, não apenas usando a palavra, mas revelando seus pensamentos, desejos e estratégias físicas. Durante as oficinas as temáticas sociais eram trabalhadas através de técnicas de improvisação corporal, expressões sem o uso da fala, confecção de cartazes, formação rodas de conversa e exibição de vídeos e músicas e relacionados às situações de vulnerabilidade social que envolvia o grupo. Após o encerramento de uma extenuante reflexão em cima de uma temática, a mesma era encenada e reinterpretada pelo grupo.

III. Resultados e Conclusões: O Resgate Teórico nos Pormenores de Nossa Prática

III. 1. Estratégias Educativas Não Formais na Recondução do Pensar Crítico: O Teatro-Fórum Resignificando os Processos de Subjetivação do Adolescente

De um modo geral, o teatro-fórum utilizado nesse trabalho foi um ato que buscou criar condições reflexivas junto aos adolescentes com a intenção de capacitá-los a lidar de forma crítica com as situações de vulnerabilidade social que os importunavam.

As atividades ocorreram em salas de atividades da instituição que os adolescentes tinham que comparecer semanalmente para cumprir as medidas socioeducativas. Essas salas eram semelhantes a salas de aula de uma escola tradicional.

Para iniciar o trabalho posicionávamos as cadeiras em círculo, tornando o ambiente mais propício à realização dos exercícios, dos jogos, dos ensaios e mesmo das apresentações, além de torná-lo mais condizente com a proposta dialógica do teatro-fórum. Tal posicionamento favoreceu uma maior circulação físico-espacial na sala de aula: um corpo ativo, criativo, irreverente, livre do controle e da rigidez quase imóvel que prende o sujeito fica quando está sentado numa cadeira, atrás das carteiras e dos colegas.

A encenação e reflexão em cima de temáticas vinculadas a vulnerabilidade social, tais como, violência urbana e doméstica, relações parentais, banalização do sexo, exploração do trabalho, drogadição, exploração, desemprego etc., eram feitas pelos atores, mas a palavra final (conclusão do debate) era dada pelo público (formado pelo restante do grupo de adolescentes). A ideia era transformar o ator e espectador em elementos ativos. Na encenação, as formas sutis ou declaradas de dominação e exclusão postadas pela sociedade eram en-

cenadas, questionadas e reinterpretadas, proporcionando ao sujeito outras maneiras de ver o mundo e as relações sociais.

Essa forma de trabalho no início causou certa estranheza ao grupo de adolescentes, já que este não estava acostumado a dialogar e ter grande liberdade em outras atividades desenvolvidas na instituição em que cumpria medidas sócio-educativas.

O debate era mediado por um ator (mediador do grupo, no caso o estagiário), que na técnica do teatro do oprimido é denominado como “coringa”, que como vimos anteriormente tem a função de narrar a cena e provocar os espectadores a se implicarem com a peça.

Nos primeiros encontros refletimos sobre a concepção que cada participante tinha de si, associado essa concepção aos valores e preconceitos sociais estigmatizantes.

Nos outros encontros tratamos de temáticas sociais que geralmente são tratadas pela sociedade de forma limitada. A violência, o uso de drogas, gravidez precoce, consumismo, desemprego, namoro e educação precária foram os principais temas trabalhados. Os diálogos dos adolescentes começaram a versar sobre a possibilidade de discriminação das drogas, o submundo das drogas, a possibilidade de discriminar o aborto, a violência como produto lucrativo do sistema econômico (a indústria das armas, da segurança). Começávamos a sentir que os diálogos ganhavam musculatura em termos racionais e críticos.

Ao longo do processo os adolescentes foram se envolvendo mais nas montagens das encenações e representavam de forma mais natural os papéis que viviam em seu cotidiano. Isso possibilitou ao coringa provocar mais debates e cobrar dos participantes (atores e espectador/plateia) uma postura mais crítica e responsável frente às demandas sociais que o grupo insistia em colocar como um problema dos outros e nunca de si.

Em nossas encenações instigávamos os sujeitos a romper com os processos naturalizantes de sua condição social, mostrando que a vulnerabilidade social é criada por uma ordem socioeconômica destruturante, na qual os mais frágeis serão dominados e colocados num segundo plano. Para mudar essa condição executávamos exercícios psicológicos que fortalecia o grupo psíquica e cognitivamente e o preparava para responder as injustiças sociais que ocorriam no mundo externo. As atividades de colagens, que envolvia pesquisas em revistas (análise de fotos e leitura de artigos), a apresentação de filmes, a improvisação corporal, a confecção de cartazes, formação rodas de conversa e exibição de vídeos e músicas e relacionados às situações de vulnerabilidade social serviam como atividades complementares ao teatro-fórum e enriquecia a incorporação de elementos críticos ao grupo.

Com esses atos, o processo de subjetivação que perpassavam pelos adolescentes era questionado, resignificado e utilizado para lidar com as problemáticas que envolviam a

vulnerabilidade social. Essa era uma forma de conquistar novos saberes que fortalecia o sujeito para repensar o mundo exterior opressivo e criar condições favoráveis para levá-lo à sua transformação pessoal, política e social.

Durante as encenações algumas discussões pairavam sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Mostrávamos aos adolescentes que apesar da educação ser ideológica e responder aos apelos do neoliberalismo (ou seja, hoje a educação é técnica e menos reflexiva, pois há a necessidade de uma formação mais rápida e mais tecnológica para atender as demandas do capital) é através dela que temos um acesso, ainda que restrito, ao capital cultural. Somente com esse capital é que podemos nos fortalecer racionalmente e reinterpretar o mundo. Com essas ações construíamos ferramentas cognitivas e psíquicas para o desenvolvimento mais participativo do sujeito em sua sociedade e os munia de materiais para encontrar suas próprias soluções para seus problemas sociais.

Com esta modalidade tínhamos como princípio transformar o espectador em protagonista da ação teatral e tentar, através dessa transformação, reinterpretar a sociedade, mostrando que essa fomenta a desigualdade e postula valores destrutivos que devem ser revistos e denunciados.

Assim, nas encenações os adolescentes se sentiam cada vez mais à vontade para debater suas subjetividades negativas, tais como seus atos de violência, suas hipocrisias nas relações interpessoais, o uso da opressão física e mental na relação com sujeitos mais frágeis etc. Para ilustrar esses debates, em uma atividade, os adolescentes retrataram as conseqüências que o uso indiscriminado das drogas pode causar a suas famílias e assim foi possível perceber que os elementos que usavam no debate eram aqueles propagados pela mídia – limitados, preconceituosos e pouco reflexivos, ou quais conseguimos rebater com elementos mais críticos. Em outra atividade, os adolescentes se emocionaram quando trataram da hipocrisia que os envolvia no convívio com os outros (geralmente, atentando para o pouco afeto que existia nessas relações). Acusaram a sociedade ser hiperindividualizante e hedonista, na qual o que vale é a ascensão social e a obtenção de prazer a qualquer custo, enquanto a integração social seria algo menor, desvalorizado por seu mundo contemporâneo.

Com essas reflexões construíamos possibilidades de incorporação de novos discursos e práticas voltadas para o desenvolvimento relações mais igualitárias – um ganho no desenvolvimento dos processos subjetivos dos adolescentes. As considerações conseguidas com essa modalidade demonstrava que no geral os adolescentes no teatro-fórum estreitavam os relacionamentos interpessoais e adotam uma postura crítica frente à opressão das instituições sociais (família, polícia, escola, emprego, mídia).

No que tange os comportamentos de acordo com o contexto (família, escola e amigos) os adolescentes puderam reconhecer que agem de formas diferenciadas e que muitas vezes se sentem mascarados por conta do meio em que vivem e que tentam não ser capturados por estes contextos. As reflexões em cima dessas questões evidenciaram aos adolescentes que eles agiam de forma hipócrita e robotizadas conforme as prescrições sociais.

Este grupo específico se mostrou de forma bastante positiva no que se refere aos debates proferidos no teatro-fórum. Entretanto, notamos que por se tratar de um grupo que era avaliado constantemente, já que cumpriam medidas sócio-educativas, pelos técnicos da instituição, evitavam confrontos diretos de opiniões com os outros atores e/ou espectadores.

Podemos considerar que nossa intervenção teve um papel educativo mais voltado para o desenvolvimento da racionalidade, uma vez que as questões emocionais não eram tão aprofundadas, talvez pelo fato dessas questões se distanciarem do universo íntimo desse grupo de adolescentes.

Com nossa ação educativa procuramos incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e produção de novas subjetividades.

No ambiente formal das reuniões, nem sempre as pessoas se sentem desinibidas para se manifestarem, o que prejudica a discussão de temas importantes. Na vida cotidiana, observamos situações de opressão, discriminação e preconceitos não discutidos e, muitas vezes não resolvidos. Promover a participação dos sujeitos exige a procura de novas linguagens que favoreçam ao diálogo entre instituição e participantes criando novos espaços onde a expressão criativa dos indivíduos seja estimulada. Portanto, a técnica do teatro-fórum empregada como um método educativo dialógico proporcionou uma maior compreensão e participação ativa desse grupo de “renegados”, “excluídos” do sistema e possibilitou a construção de novos discursos para lidar com uma sociedade que estigmatiza, aliena, exclui e ignora.

De um modo geral, nossa intervenção serviu para o sujeito singular se expor num espaço coletivo, indeterminado e perigoso, onde ele pôde elaborar novos elementos subjetivos e conceber novas respostas para a situação de vulnerabilidade social que o assolava. Além disso, o sujeito pôde buscar novas oportunidades, se abrir para possíveis mudanças e transformações sociais.

Com as encenações proferidas no teatro-fórum os adolescentes apreenderam que não precisam se submeter ao saber e ao poder ideológico, eles podem resignificar os processos

de subjetivação que lhes são enviados, evitando, assim, serem impávidos, apáticos, autodeterminados, mas sim devires abertos a novas significações em suas relações com as realidades externas.

Durante as atividades teatrais observamos a importância do diálogo na construção das encenações e na elaboração de novos processos subjetivos. Com os jogos os adolescentes compreenderam, na prática, ouvir o outro, respeitar as opiniões diferentes e criticar de forma construtiva.

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987,p.79).

Com esse projeto entendemos que temos o compromisso de desenvolver estratégias educativas que desvele os preconceitos, as opressões, as discriminações e as falácias ideológicas que estão ocultas nas situações de vulnerabilidade social. Esse trabalho nos mostrou que é possível produzir de forma crítica e coletiva novos processos de subjetivação que irão ancorar os adolescentes em sua lida com as situações de vulnerabilidade social e na transformação de sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. J. A; BOCK, A. M. B; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 9. p. 163-178.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**. Lisboa: 90°, 2005.
- AMBROMOWAY, Miriam, et al. Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina; desafios para políticas públicas. Brasília. **UNESCO. BID**. 2002. 192 p.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 3ª Ed. rev. e ampliada, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2000.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7ª Ed. rev. e ampliada, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. Adolescência: tornar-se jovem.
In:

_____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2001.
cap. 20. p. 290-306.

BUCHIANERI, L.G.C. **Velocidade e tédio: o paradoxo da adolescência no mundo contemporâneo,** Assis, S.P. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP, 2012, 119 f.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUSTO, J.S. O ficar na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso na contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF, Rio de Janeiro; v. 17 - nº 1, 9. 61-77, Jan/jun. 2005.

KAZTMAN, Ruben. Seducidos y abandonados: el aislamiento Social de los pobres urbanos. **CEPAL**, nº75, Dez/2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Entre Arquivos e Indivíduos: Aspectos da Memória Escolar

Raquel Lazzari Leite Barbosa (UNESP-Assis)

Sérgio Fabiano Annibal (PPG-UNOESTE/UNESP)

Bruno Garcia dos Santos (G-UNESP-Assis)

Derlei Alberto dos Santos (G-UNESP-Assis)

Lilian Thiago Montanha (G-UNESP-Assis)

Resumo:

A pesquisa tem como objetivo traçar um perfil de funcionamento desta instituição escolar e verificar os elementos que identificam esta escola pública estadual do município de Assis/SP como diferenciada ou de referência. Para isso, é preciso analisar uma conjuntura de dados, principalmente, para saber se tal atribuição não é uma construção simbólica e mítica. Neste artigo, centraremos esforços nos fatores que são observados na organização dos arquivos escolares, como questões de gênero, religiosidade, organização institucional, motivação profissional e relações de poder bem como trechos de narrativas que representam o ideário de membros da equipe escolar. Utilizar os arquivos como ferramenta é auxiliar na construção da memória, uma vez que compreendemos que há uma dialética entre a linguagem e os conjuntos documentais. Além disso, os arquivos poderão indicar partes da história que não são apreciadas como, por exemplo, por alguns alunos. Torna-se necessário, entender e analisar a linguagem diplomática dos arquivos e o que tem a dizer, sobre a história desta escola e aqueles que vivem o seu cotidiano. Já as narrativas nos colocam diante da tessitura de sentidos atribuídos aos espaços de trabalho de professores e gestores, por exemplo. Tais sinais são indicadores que podem compor uma memória mais coesa e condizente com a realidade escolar.

Palavras-chave: história da educação, memória escolar; identidade; arquivos escolares

Introdução

Durante um curso de licenciatura da Unesp de Assis no ano de 2007, os alunos ou futuro professores vinham nos falar de uma escola pública estadual onde faziam estágio e que a comunidade escolar tinha uma maneira peculiar de se tentar conduzir as relações didáticas. Partindo destes relatos, procuramos compreender de que maneira isto ocorria,

e começaram a nos explicar. Um dos pontos assinalados nesta explicação foi a iniciativa de pensar a pesquisa, sua organização e divulgação ao término do ensino médio, ou seja, a escola, por meio de seus professores, fomentavam uma espécie de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Educação Básica.

Estas informações nos pareceram índices ou pistas de que algo de diferente ou, pelo menos, uma tentativa de diferenciar se apresentava. Concomitantemente a estas novas informações, estávamos amadurecendo a ideia de organizar um Grupo de Pesquisa, algo que se concretizou no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativas de Professores (GEPLENP). Sendo assim, organizamos nossas ações, a amadurecemos e, finalmente, submetemos uma proposta de pesquisa ao programa Núcleo de Ensino da Unesp (PRGRAD). Logo, em 2008, tínhamos duas realidades: Grupo de Pesquisa e projeto.

Portanto, este artigo representa parte dos resultados do projeto intitulado “Memória escolar, práticas de leitura e tecnologia: Construindo, registrando e compartilhando” (2008 e 2009), apoiado pelo Programa Núcleo de Ensino da UNESP. Podemos dizer que tal projeto nasce no âmbito das discussões do GEPLENP encontra-se vinculado pelas temáticas de pesquisa e pela integração de seus membros à linha de pesquisa intitulada “abordagens pedagógicas e ensino de linguagens” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília (PPG/Educação).

O objetivo deste projeto foi traçar o perfil desta escola estadual de ensino fundamental e médio no município de Assis/SP, utilizando a História Oral e alguns procedimentos, como entrevistas, por exemplo, além de uma investigação em parte dos arquivos escolares. Discussão mais detalhada a respeito das estratégias metodológicas e de procedimentos surge ao longo deste texto. Porém, é necessário assinalar como se deu o desenvolvimento da pesquisa, isto é, como consistiu esta relação pesquisadores e pesquisados ou o encontro, para fins específicos, da universidade com a escola, preocupação anunciada no projeto citado acima.

Nesse sentido, a partir do momento que decidimos compreender melhor o perfil da referida escola, por motivos que sucintamente apresentamos no início desta introdução, entramos em contato com a instituição, agendamos reunião inicial com membros da equipe escolar (gestores e professores) para apresentar o projeto. A partir desta reunião, foi organizado cronograma de ações que previam entrevistas com professores, funcionários e investigação do acervo escolar. Foram realizadas aproximadamente dez entrevistas, além de outras reuniões que visaram detalhamentos acerca do projeto e sua execução, discussões de textos teóricos que norteavam nossas preocupações no âmbito do Grupo de Pesquisa e que eram discutidos e disponibilizados à escola e treinamentos sobre a importância da

memória e dos arquivos pelos alunos bolsistas do Programa Núcleo de Ensino da Unesp aos alunos do escola estadual em questão.

Dessa forma, podemos sintetizar nesta introdução os caminhos que percorremos na discussão que ora se apresenta, dividindo-a em fundamentação teórica, objetivos do projeto inicial, metodologia do projeto inicial, discussões e resultados, considerações e referências bibliográficas.

Fundamentação Teórica

Dessa articulação proposta pelo projeto e pela análise de entrevistas com o apoio de bibliografia específica em Educação, História da Educação e Memória, ponderamos acerca da construção da memória. Hoje os estudos sobre composição da memória de determinados grupos sociais ou estudos sobre formação de centros de memória mostram o indicativo do quanto preocupados estamos na busca de uma identidade ou de como essa identidade foi formada¹. Sabe-se que na história oficial perpetua uma visão diferente da história vivida. Assim sendo, a memória coletiva, embasada no sentimento da história oficial, se sobrepõe às subjetivações e aos anseios da memória individual².

Diante de tal indicativo procura-se compreender o que foi dito por Michel de Certeau³, sobre o que a História não consegue alcançar, daquilo que “não é dito” ou o “que fica por de trás da História”. A busca de uma narrativa que visa entender um grupo específico de um determinado todo, objetivando estabelecer um entendimento de como tal grupo tornou-se diferenciado e de como ele está inserido ou visto pela sociedade, podendo proporcionar a identificação de como os seus traços marcam de maneira singular ou geral aquela sociedade⁴.

Nesse sentido, os estudos sobre memória, inscrita, no nosso caso, nas narrativas de professores, gestores e funcionários administrativos, que, por sua vez nos coloca nas discussões da história da educação e nos auxilia para desvendar e compreender com mais acuidade os detalhes que identificam o perfil desta escola pública. A utilização do conceito de memória, antes incomum, tornou-se uma vereda comum de utilização.

Entretanto, atualmente, mesmo aqueles que foram pioneiros deste método sinalizam que um conjunto maior de ferramentas deve ser utilizado para pesquisar e compreender as

1 POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. Em: *Estudos Históricos*, vol. 5. Rio de Janeiro: FGV, 1989

2 DECCA, Edgar S. de. 1930 *O Silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

3 CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 e FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

4 ELIAS, Nibert & SCOTSON. *Os estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

lacunas não preenchidas ou não ditas pela História⁵. Algumas dessas ferramentas que podem ser utilizadas são os conjuntos totais de arquivos gerados por esse grupo⁶. Essa massa documental pode ser composta das mais variáveis tipologias de arquivos: textual, de áudio, audiovisual, fotográfico, tridimensional (objetos)⁷.

Ainda assim, os arquivos não podem responder ou preencher todos os questionamentos, uma vez que a história não pode ser reconstruída com exatidão embora eles auxiliem em significativos avanços, método de aplicação da pesquisa ao grupo a que se visa estudar. Conceitos de áreas com a Psicologia, a Literatura e a Sociologia podem também somar forças para ampliar esse leque investigativo a fim de compor uma memória coletiva mais ampla e completa.

Ao compormos uma memória devemos levar em consideração que a memória coletiva é similar às memórias que funcionam em nosso cérebro⁸, ou seja, cada informação individual é apresentada como uma espécie de neurônio, a rede neural constituída por cada neurônio é responsável pelo funcionamento de todo esse sistema; a memória também funciona assim. É como se cada memória individual fosse um neurônio que armazena informações únicas e ímpares e na junção de todas essas memórias pode-se estabelecer uma memória coletiva, contudo, para se ter uma memória coletiva mais homogênea o discurso oficial da história entra em ação⁹.

O Discurso Oficial da história tem a função do Hipocampo, que é o responsável por selecionar o que entra e o que se emprega para a construção da memória coletiva e assim a história constituída dessa memória será prescrita. Utilizamos o termo clínico, uma vez que essa história pode ser dirigida de acordo com as vontades das instituições envolvidas para analisar e constituir a história e a memória do referido grupo. Dessa maneira, a memória será guinada ao discurso oficial que os dirigentes das instituições querem que seja visualizado na história oficial do grupo. Nesse ponto como proposto, outras ferramentas e outras disciplinas irão auxiliar numa nova interpretação dessa história e apontarão outros fatores que estão por trás daquilo que se quer mostrar como uma história “oficial”.

5 FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

6 GOULART, Silvana. *Patrimônio documental e história institucional*. São Paulo: Associação de Arquivistas do Estado de São Paulo, 2005 e FREITAS, Sônia Maria. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

7 As tipologias aqui descritas seguem as normas da NOBRAD e são elencadas segundo a sugestão da obra de CAMARGO, Ana Maria de Almeida; GOULART, Silvana. *Tempo e circunstância: a abordagem contextual dos arquivos pessoais. Procedimentos metodológicos adotados na organização dos documentos de Fernando Henrique Cardoso*. Edição bilíngüe: português – inglês. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2007.

8 FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaina. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

9 DECCA, Edgar S. de. *1930 O Silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Os conjuntos documentais são inseridos, à medida que minúcias são encontradas nos documentos complementam as falas dos entrevistados e o discurso institucional. Nessa perspectiva, de um lado temos a análise da ordem da linguagem feita por autores como Bakhtin e por outro encontramos Chartier e Bourdieu, que podem elucidar, problematizando em uma perspectiva dialética partes ocultadas pela história oficial e trazer à tona informações de como estas são ressignificadas no processo histórico-social.

No âmbito dessa pesquisa que analisa aspectos da memória escolar, procura-se descobrir os indicadores que fazem desta escola um diferencial da rede pública de ensino de Assis. Para isso, é preciso analisar outra conjuntura de dados, principalmente, com a finalidade de saber se tal diferencial atribuído à escola não é uma construção simbólica e mítica para destacar que essa foi transferida de uma região central (imagem positiva) para uma região periférica (imagem negativa) e pelo fato de ter funcionado como escola padrão por algum tempo e, com isso, possibilitando, talvez, a ação da memória e das representações (Chartier, 1991) de um suposto modelo de excelência agir sobre o cotidiano, no que diz respeito à modulação de hábitos e discursos. Reflexo direto na *práxis*.

A partir dos resultados de algumas entrevistas de professores e gestores, notamos certa ostentação e orgulho de pertencer aquele lugar. Há também outros fatores que podem ser observados na análise da linguagem e poderão ser mais explorados e comprovados pela organização dos arquivos, como as questões de gênero, religiosidade, organização institucional escolar, motivação profissional e relações de poder.

Para compreender melhor nossa opção teórica recorreremos a Terry Cook (2001), que promove discussão acerca da teoria arquivística. Ainda nesse sentido deve ser feita referência ao livro recente de Camargo e Goulart (2007) sobre o arquivo de Fernando Henrique Cardoso, que também explora essas fronteiras tênues entre o pessoal e o institucional, entre o público e o privado.

É válido reiterar que esse trabalho é realizado sob uma perspectiva híbrida, isto é abrange instrumentos de diversas áreas do conhecimento, tais como: Educação, História, Letras, Arquivística e Psicologia. Esse caráter multifacetado e híbrido se faz possível devido ao fomento e subsídio teórico e metodológico do GEPLENP, no qual ocorrem grandes ensaios onde afinamos as discussões teóricas para ressoar em um método que melhor corresponda a essa perspectiva global. Assim, as discussões teóricas equalizam uma melhor maneira para que os instrumentos das diversas áreas se apresentem com uma grande harmonia teórica.

As discussões levantadas pelos pesquisadores são emaranhadas quanto os fios da memória que interligam e conectam um estudo ao outro. Desse modo, as análises são feitas

sob as perspectivas dos trabalhos sobre linguagem, história e memória. Tal apontamento é levantado por Paul Thompson (2002), quando destaca como o pesquisador utiliza a História Oral como ferramenta, a qual irá proporcionar uma interação entre pesquisador e entrevistado, na medida em que o segundo retrata sua história e ao mencionar sua vivência, reflete acerca da sua própria condição enquanto sujeito inserido na sociedade.

Sem dúvida, os arquivos ofereceram excelente oportunidade de desvendar o cotidiano, sustentado pelas memórias individuais e coletivas e pelas representações sociais sobre a escola; contudo, não nos restringimos apenas a esta possibilidade de investigação do perfil, mas às entrevistas, que nos disponibilizaram narrativas acerca da percepção e da ação dos professores, gestores e funcionários no espaço escolar, possibilidade concreta de percebermos como a história da educação é descrita e articulada por estes sujeitos, além de verificarmos como suas vozes, muitas vezes, silenciadas ou interpretadas de forma equivocada pelo discurso hegemônico ganham espaço e, conseqüentemente, um novo significado sobre a profissão e sobre si parecem surgir.

Além disso, ao ser ouvido o entrevistado sentiu-se valorizado, já que se tornou protagonista do processo histórico-social diante das suas experiências e pontos de vista. Parecia reconhecer sua posição singular de sujeito. Ao ressaltarmos a importância do protagonismo do sujeito e o resgate de seus trajetos nos referimos às histórias de vida como possibilidade de resgatar e valorizar esses aspectos nos integrantes da escola. Isso consistiu em outra tentativa de se compreender mais cuidadosamente o perfil da escola, por meio de relatos e histórias de vida.

Objetivos do Projeto Inicial

Como objetivo geral, o trabalho teve o propósito de analisar aspectos desta escola e traçar um perfil desta instituição de ensino. Os objetivos específicos consistiram nos seguintes pontos: a) Refletir sobre a memória dos docentes da escola e sua relação diante do seu trabalho; b) Produzir e organizar material relativo à memória da escola; c) Por meio da organização do fundo arquivístico, auxiliar na produção de um banco de material didático de cunho interdisciplinar e transdisciplinar; d) Difundir os trabalhos de maneira processual, visando uma interação efetiva com a tecnologia e com os gêneros textuais, medida que contribui para um melhor conhecimento de práticas e de representações de alunos, professores e comunidade; e) Concorrer para a formação do estudante por meio da maior visibilidade de sua escola e conseqüente produção da sensação de bem estar de ocupar aquele espaço; f) Aprimorar o desempenho de estudantes e de professores por meio da demonstração dos trabalhos desenvolvidos por via de imagens (produtos audiovisuais) e transcrições.

Metodologia do Projeto Inicial

Como já foi dito, este artigo busca refletir parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla. No entanto, é preciso se ter a noção mais geral sobre o que chamamos de projeto inicial.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa envolvem: 1) Interação teórica e prática dos envolvidos na pesquisa; 2) Análise teórica e prática acerca do espaço a ser pesquisado; 3) Estabelecimento das formas de registros e de intervenção – organização dos resultados – catalogação geral do material, divulgação e disponibilização; 4) Recolhimento e análise dos depoimentos de funcionários e professores, com base em autores como Catani (1996, 2003), Nora (1993), Nóvoa (1992), Pollak (1989, 1992), Bakhtin (1995), Chartier (1991), Foucault (1994), Certeau (1982), Thompsom (1992, 2006), Bosi (1981), Brait (2005), dentre outros. Logo, a pesquisa configurou-se pela diversidade teórica e práticas necessárias para o reconhecimento da unidade escolar.

A pesquisa do acervo permitiu levantar hipóteses sobre as motivações e intenções que levaram a escola em questão a tornar-se uma escola dita diferenciada na Rede Pública de Ensino. O exame preliminar dos estudos históricos e biográficos (os entrevistados), procurando identificar os arquivos que podem apontar e até esclarecer quais são esses fatores diferenciais – sobre os quais visamos transmitir ao próprio corpo da escola, como se deu à construção de uma memória e de uma identidade comum.

Tanto os campos da História e da Arquivologia quanto os campos da Educação tendem a reflexões, no campo conceitual, sobre a construção da memória. Portanto, a análise dos tipos documentais acumulados, associada aos seus conteúdos e das entrevistas orais, consiste uma prática de trabalho que permite compreender o significado dos arquivos para a pesquisa social, podendo ser utilizados para compreender uma trajetória institucional, redes de relações e de sociabilidade entre grupos, formas de representação social, processos de produção intelectual e de formação de ideias, níveis de articulação política e ideológica e tantas outras temáticas que nos preocupam no tempo presente.

Goulart (2005) aponta em “Patrimônio documental e história institucional”, que muitas vezes a organicidade dos arquivos se dá por pessoas que o fazem sem o conhecimento teórico, todavia, de uma maneira inconsciente ou simplesmente por seguir um hábito já sedimentado na instituição e quando tem a percepção do trabalho bem feito e sua grande importância o faz bem e novos mundos se abrem para aqueles que dedicam a vida à organização dos acervos.

Discussões e Resultados

Bakhtin (1995) aponta para a natureza social do signo linguístico, portanto, este signo pode ser caracterizado de maneira ideológica e linguística também, captando aspirações do discurso dominante. Utilizado na “luta de classes”, na qual cada grupo, de acordo com seu interesse, preenche a palavra, considerada o único signo neutro, de sentidos particulares e coletivos para garantir a posição favorável e dominante em detrimento das demais na “arena”.

Nesse sentido, vivência de professores e funcionários da escola pesquisada transportou-nos por meio de seus depoimentos aos discursos de muitas épocas. Pudemos apreender nas falas de professores e funcionários – há mais tempo na escola que os alunos – o pensamento de autoridades políticas, refletindo e transmitindo, portanto, no discurso uma forma discreta e ocultada do discurso dominante sobre seus próprios discursos, muitas vezes, por um lado, valorizando e assumindo como seu o ideário do senso comum, por outro, demonstrando uma representação limitada de como a escola (currículo, posição governamental, função das metodologias ao longo da história da educação) se articula social e culturalmente, estando na maioria das vezes a serviço de um discurso dominante.

Verificamos preocupação secundária, com questões disciplinares e pautada pela comparação dos tempos, algo que nos dá impressão de uma visão sincrônica e pontual da história da educação. Parece não haver dimensão maior do papel da escola, da profissão docente, dos debates pedagógicos em relação às práticas escolares como parte das práticas culturais.

O que queremos dizer, a partir dos trechos selecionados, é que os métodos, os sentidos de profissionalização docente e de construção de conhecimento científico tanto nas memórias do profissional da educação quanto em suas práticas contemporâneas encontram-se pautados de maneira reducionista e distantes de uma discussão teórica e de fôlego acerca do campo educacional e das ciências da educação. Constatação que pode nos sugerir uma dificuldade de se pensar a própria profissão e o seu lugar enquanto funcionário, gestor e professor na engrenagem de produção de sentidos culturais. A escola e seu funcionamento parecem girar em torno da disciplina, da ordem, da função messiânica do professor, a influência da religião em território supostamente laico e da prática pela prática, desconsiderando a importância da teoria (conhecimento científico) na reflexão da prática. O local das contingências.

Vejamos a seguir um pouco destas discussões a partir de trechos de narrativas:

Os métodos de ensino... Eram aqueles métodos assim... Bastante fiscalizados eu acho... Era a mesma rotina: aula da matemática, aula de ciências, aula de português, aula de História, aula de canto, aula de Geografia... Então a nossa sala era, a nossa turma, que veio assim de uma forma bastante fechada, desde a primeira série... [...]Do meu grupo de primeira série, ser o mesmo de segunda, de terceira... E eu fiz até a quarta série em uma escola que só tinha o primário, então nos cursávamos o primário nessa escola, e automaticamente agente passava pra outro prédio, aonde tinha o ginásio. Enfim... a classe foi como um todo... Sem modificar o grupo de alunos... E a nossa classe sempre foi assim uma classe quieta e disciplinada... Então eu não tive grandes lembranças de indisciplina, de punição por indisciplina. Eu me lembro somente de um fato... [...]Mas por que? Porque jogamos cascas de mexerica no pátio! Quer dizer, não era... Nem de longe o que a gente vê hoje! (Entrevistado A)

Eu não me imaginava professor. Me tornei professor no decorrer dos anos, atuando. O aprendizado da sala de aula, o preparo das aulas, etc. A academia não nos forma para isso. Somos formados para atuar como pesquisadores e não como professores. (Entrevistado B)

A professora do primeiro ano [...]. Ela era muito carinhosa. Quando eu chorava, ela ia lá e me dava atenção... Conversava... E eu peguei muito amor naquela professora, eu fui encontrar com ela muitos anos depois na igreja que eu freqüento... Ainda orei por ela nesse dia!

Ainda imbuídos por alguns conceitos de Bakhtin (1995), assinalamos a polifonia como forma de nos auxiliar na análise dos testemunhos, pois a presença de múltiplas vozes na composição do discurso dos sujeitos nos permite situar os diferentes tempos e memórias que organizam a gestão escolar e as práticas docentes. Assim, diante de tais considerações, pudemos encontrar elementos que legitimam e refratam a realidade construída, configurando um processo dialético na exposição de tais pontos de vista. Ao apresentar um ponto de vista, em processo de formação, os docentes nos colocaram diante de situações com suas particularidades que ajudaram a compor e elucidar o enredo do cotidiano escolar.

O que nos pareceu ainda foi que as tentativas de camuflar a história não oficial encontraram-se como estratégia de manutenção da representação de excelência da escola procura. São reflexos desta ideia de excelência o arquivo fotográfico, selecionado por representante da equipe escolar, sobre eventos cívicos e patrióticos, procurando construir uma imagem e um sentido de ordem, respeito, envolvimento em causas nobres, remontando um passado glorioso, de aparência e representação ideal de espaço escolar.

Aparentemente, os sujeitos que compõem esta escola pública estadual não percebem que assimilaram as vozes da história oficial, fato que aparece em suas ações de uma forma velada. Portanto, a memória da escola é constituída por todos esses elementos, ficando uma história recortada e desenhada aos moldes de um *conto de fadas*, com início claro e final feliz, onde aqui o meio é simbolizado na verdade por todas as narrativas retiradas, camufladas ou ocultadas e arquivadas.

Outro fator considerado nessas análises foi que em uma etapa posterior deveremos utilizar parâmetros comparativos para verificarmos o quanto do valor imaterial da escola está presente na sociedade assisense e também em outras escolas. Para tanto, outras instituições devem ser visitadas, seus acervos arquivísticos devem ser observados e suas histórias revistas, com a finalidade de verificar se a instituição ora em análise influenciou as outras unidades escolares da cidade ou se sua organização documental difere das demais, caso a resposta seja positiva verificar estes outros cotidianos com mais acuidade.

No campo teórico foram realizadas discussões que direcionaram as análises dos arquivos para o contexto histórico, na época em que foram gerados. Os entrevistados deixaram passar em suas falas a falta de percepção do mundo externo que os rodeia e como isso influenciava em seu cotidiano. Dessa maneira, muito foi discutido sobre a História da Educação e todas as transformações que ela passou no aspecto legal e vivido nas últimas três décadas, principalmente, o que cada mudança de Lei acarretou na vida cotidiana da escola e daqueles que lá frequentavam e quais as alternativas ou resistências (Foucault) foram empreendidas para a garantia de autonomia e identidade pessoal e institucional.

Dessa forma, a parte orgânica da história também está observada e entrelaçada com a história da escola, para verificarmos como os fatores externos ajudaram a constituir o símbolo mítico presente na escola.

Podemos, desse modo, colocar que muito do método utilizado de maneira consciente ou inconsciente para a construção de uma memória coletiva ou de uma história oficial está sendo revista pelo trabalho realizado por esse Grupo de Estudos, uma vez que essas análises não se centram em uma só perspectiva, pois abrange diversas áreas do conhecimento de uma forma verticalizada, onde cada área contribui com seus teóricos para desmembrar

as diversas histórias e memórias composta em uma unidade escolar. Também não temos a pretensão de esgotar os aspectos que constitui os sentidos da escola. Assim, poderemos fazer “um jogo de escalas¹⁰”, partindo de análises da micro-história para dimensionarmos e compreendermos os efeitos que a macro-história da educação causou na cidade de Assis e, sobretudo, como experiências em comunidades distintas, como no caso da escola pesquisada fomentaram um elemento constitutivo para legitimar as experiências educacionais realizadas no Estado de São Paulo, já que elas foram incorporadas por meio dos anos pelos discursos de docentes e gestores.

Considerações

Compreendemos que há uma dialética entre linguagem e conjuntos documentais, os quais se complementam, dando indícios de que a memória escolar se tornará mais fidedigna. Outro aspecto a ser assinalado é a manutenção da memória e/ou organização dos arquivos numa escola, feitas via de regra, pelas secretárias, aparecendo neste contexto, outros personagens dessa memória.

Além disso, os arquivos indicarão partes da história que não querem ser apreciadas, como, por exemplo, os alunos que representam problemas à ordem hegemônica, principalmente, quando forem egressos.

Outro fator importante diz respeito às dimensões que se pode alcançar no trabalho de organização dos arquivos, já que os novos protagonistas (secretárias e agentes organizacionais) passam a fornecer outras informações acerca da instituição de ensino que contribuem para o processo de ampliação da realidade escolar.

Ademais, a organização do ambiente de trabalho desses funcionários revaloriza o espaço e renova as relações de pertencimento, já que neste lugar, o privado e o público se confundem. Pudemos constatar que a realidade em questão torna-se multifacetada na medida em que relacionamos arquivos e indivíduos para a composição da memória desta escola, memória esta de componentes variados que resultam em um perfil híbrido e heterogêneo.

Os arquivos a que tivemos contato além de resultarem em memórias, fatos da escola e seu cotidiano, desvendam um modo de ser desta escola que camufla periódicos de estudos e catálogos. O não dito mencionado por Foucault (1987) que para nós representa mais do que apenas folhas esquecidas a um canto qualquer são resquícius preciosos, poderosas ferramentas de investigação do tema proposto. Buscando atrás e através dessas portas é que procuramos descrever aspectos do perfil da instituição escolar em questão.

10 REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escala*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

Sobre as narrativas docentes, verificamos alguns aspectos: apego ao passado, valorizando-o por meio da recorrência discursiva de que outros tempos foram melhores do que o tempo presente; compreensão limitada do funcionamento do campo educacional (escola, políticas) em articulação com a cultura e com as intenções políticas e econômicas; representação de profissionalização docente e de função social e cultural de escola pautada em paradigmas do senso comum e da religião.

Um dos pontos pretendidos neste artigo foi assinalar para o fato de que não há como compor uma memória escolar centrada somente na memória docente, também é preciso entender, estudar e analisar a linguagem diplomática dos arquivos. Estes possibilitaram que vozes marginalizadas e ocultadas pelo discurso do cotidiano docente e influenciado pelo discurso hegemônico tivessem evidência.

O que tem a dizer, opinar, sugerir ou contar sobre a história desta escola aqueles que vivem o seu cotidiano fora da sala de aula e da sala dos professores? Será o mesmo discurso dito pelos secretários, agentes organizacionais e alunos? Como emanam do discurso dos docentes, dos funcionários e do corpo diretivo as representações de poder, religiosidade, gênero e sexualidade no espaço escolar?

Como bem apontou Artières (2001):

[...] “arquivamos nossas vidas para responder a uma injunção social [...]. Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conversa de qualquer maneira, [...] fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens”¹¹.

Assim, pudemos mensurar o quanto da vida pessoal dos docentes, dos funcionários e dos alunos foi trazida à escola e ao quanto isso foi aos poucos ou de maneira abrupta tornando-se parte do cotidiano da escola. Esses vestígios podem ser indicadores de como a palavra pode ser a chave numa análise conjunta das várias disciplinas mencionadas para compor uma memória mais coesa e mais condizente com a realidade escolar. E não só uma memória subjetivada pela palavra docente.

Thompson (1992), diz que:

11 Artières, Philippe. *Arquivar a Própria Vida, Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 11, nº 21.

“[...] ingressar na vida de outras pessoas, é uma experiência humana, profunda e comovente. E podem realizar-se em qualquer lugar – pois toda comunidade carrega uma história multifacetada de trabalho, educação, vida familiar, e relações sociais a espera de alguém que as tragam para fora”¹²

Dessa forma, pesquisas como esta aqui apresentada, contribuem para um desenvolvimento de estímulos tanto para quem pesquisa como para quem faz parte da comunidade pesquisada e também dos arquivos gerados por eles.

Contribuí, sobretudo, para trazer à tona o “não dito” e com ele subjetividade e narrativas silenciadas por uma ordem hegemônica. Talvez, constitua possibilidades de refratar o campo que nos encontramos e as representações sociais e culturais que o editam de forma reprodutora e instrumental para um contingente considerável de professores, gestores, agentes organizacionais, alunos e comunidade em geral. Possibilidade de refazer sentidos e atribuir novos sentidos para ele, olhando para além do senso comum e dos ditames impostos por ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTIÈRES, P. *Arquivar a Própria Vida*. Em: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 11, n° 21, 2001.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BARBOSA, R.L.L. *A Construção do Herói. Leitura na Escola-Assis – 1920/1950*. São Paulo: UNESP, 2001.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.
- BOURDIEU, P. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BOURDIEU, P. *Os Usos e fazeres da Ciência*: Zahar, 1995.
- BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAMARGO, A. M. de A.; GOULART, S. *Tempo e circunstância: a abordagem contextual dos arquivos pessoais. Procedimentos metodológicos adotados na organização dos documentos de Fernando Henrique Cardoso*. Edição bilíngüe: português – inglês. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2007.
- CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

12 Thompson, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: Memória e autobiografia em história de educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores, desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 159-169.

CATANI, D. B. et al. *Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, n° 01, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de história da educação*, n° 1, jan/jun. 2001.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 e FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

CHARTIER, R. *O mundo como representação. Estudos Avançados*. Jan/abril 1991, v. 5, p. 173-191.

CHAUÍ, M. *Brasil mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COOK, T. *Arquivos pessoais e arquivos institucionais: para um entendimento arquivístico comum da formação da memória em um mundo pós-moderno*. Em: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 11, n° 21, 2001.

DECCA, E. S. de. 1930 *O Silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ELIAS, N. & SCOTSON. *Os estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

GOULART, S. *Patrimônio documental e história institucional*. São Paulo: Associação de Arquivistas do Estado de São Paulo, 2005.

HALBACHWS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

LE GOFF, J. *História e Memória*. São Paulo: Edições 70, 2000.

NORA, P. Entre *Memória e História: a problemática dos lugares*. Em: *Projeto História*. São Paulo: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, dezembro de 1993.

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. Rio de Janeiro: *Revista Estudos Históricos*, 1992, vol. 5, n° 10.

REVEL, J. (org.). *Jogos de Escala*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

THOMPSON, P. *História Oral e Contemporaneidade*. Em: *História Oral*. São Paulo, n° 5, jul. 2002.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

Jogos e Brincadeiras: O Resgate da Tradição Local e Regional

SILVA, Luciene F., Doutora, Faculdade de Ciências –

Departamento de Educação, lucienebtos@ig.com.br

FUMES, Bárbara, P., Licenciada, Faculdade de Ciências –

Departamento de Educação Física, barbarafumes@terra.com.br

FUMES, Débora, P. Licenciada, Faculdade de Ciências –

Departamento de Educação Física, deborafumes@terra.com.br

FERRARI, Laura F., Licenciada, Faculdade de Ciências –

Departamento de Educação Física, lauraferrari_89@hotmail.com

Resumo:

Este artigo resulta de um projeto do Núcleo de Ensino da FC/UNESP desenvolvido pelas autoras em 2009 e 2010, na escola municipal “Dirce Boehmer Guedes de Azevedo” de Bauru-SP. O projeto teve como finalidade oferecer aos alunos da escola vivências lúdicas, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento educacional de crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Foi realizada uma entrevista inicial a fim de investigar se a cultura de jogos tradicionais permanecia presente. Partiu-se da hipótese que o problema decorresse da falta de estímulo e ou vivência da cultura lúdica. Os resultados do projeto, obtidos através das entrevistas iniciais, das observações das vivências e das metodologias lúdicas, como o desenvolvimento de representação através de desenhos realizados pelas crianças ao final das intervenções, confirmaram que muitos jogos tradicionais permanecem inseridos na cultura infantil, e que a incidência de alguns diminuiu. Pôde-se concluir com o projeto, que as crianças mantinham as características lúdicas que lhes são próprias e que precisavam de espaços e de tempo para a manifestação do lúdico. Também se concluiu que a sistematização das atividades ocorridas semanalmente, para se atingir objetivos educacionais de outra natureza, ficou favorecida quando a cultura do brincar foi garantida neste espaço sociocultural sem o componente “obrigação”.

Palavras-chave:

Lazer – Educação, Ludicidade, Brincadeiras, Infância, Educação Física.

Histórico

Este projeto do Núcleo de Ensino se desenvolveu no ano de 2009 e teve continuidade em 2010. Teve forte vinculação com a pesquisa e extensão e esteve relacionado com o Projeto “Lazer – Educação”, com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer – Educação – GEPLÉ e com os trabalhos de conclusão de cursos dos (as) alunos (as) bolsistas que desenvolviam propostas na área de “Estudos sobre o Lazer – Educação” para o desenvolvimento de crianças, em fase escolar.

O projeto atendeu duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009, dado que estas crianças já estavam ingressando mais cedo na escola.

A supervisão foi feita pela Coordenadora do Projeto.

Para dar aprofundamento às questões ligadas às pedagogias lúdicas o projeto em andamento em 2009, em 2010 ampliou a sua atuação junto a toda a comunidade escolar. Seguiu intervindo com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental e iniciando atividades com os alunos ingressantes em 2010, no primeiro ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Também se atuou com a comunidade escolar como um todo, privilegiando aproximação dos gestores e professores junto à temática.

Desenvolvimento do Trabalho

A partir do objetivo do projeto que foi o de oferecer aos alunos das escolas públicas participantes do Projeto **Jogos e Brincadeiras: O Resgate da Tradição Local e Regional** a oportunidade de vivenciar o componente lúdico da cultura, de se desenvolverem por meio do lazer- educação, de terem a educação para o lúdico e de também proporcionar oportunidade de aprofundamento de estudos por parte dos discentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da FC/UNESP, o projeto se realizou tendo em vista a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Foi produzido um artigo que apresentou os resultados alcançados no ano de 2009, que concluiu uma primeira fase muito interessante e rica e, portanto, se optou pela sua continuidade, estendendo os estudos e atendendo novas turmas da mesma escola, no ano de 2010. Porém, ampliando suas atividades para toda a comunidade escolar com a proposta de educação para o lazer.

O desenvolvimento do projeto se justificou, pois, as crianças estão adentrando para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade e com isso, perdendo gran-

des oportunidades de contato com a cultura lúdica, que é imprescindível para o desenvolvimento integral delas no meio sociocultural em que vivem.

Há necessidade de se tratar a criança, a partir de suas características e peculiaridades, despertando e desenvolvendo nelas a ludicidade, própria da cultura e, que cada vez mais, se esvai do ambiente escolar, sobrando apenas o espaço restrito das aulas de Educação Física para tal e que nem sempre atinge tal finalidade, uma vez que sendo sistematizadas possuem objetivos definidos e metodologias apropriadas. Tal organização impede a manifestação lúdica espontânea com a qual se pode contar em situações de vivência do lazer, já que este proporciona o desenvolvimento, o descanso e o divertimento. (DUMAZEDIER, 1999).

Com o projeto se estimulou o brincar, o jogar, recuperando a cultura lúdica de um determinado espaço sociocultural, no caso, a cidade de Bauru região. Sem perder o prazer, sobretudo, que se constituiu na tônica do projeto. Enquanto as crianças brincavam e jogavam eram estimuladas a assumir posturas solidárias, cooperativas e de adotarem outros comportamentos sociais adequados à faixa etária.

Os encontros semanais ocorreram de fevereiro a novembro de 2009 e de março a dezembro de 2010, nas dependências da escola, com duração de 04 (quatro) horas semanais, com atividades de jogos e brincadeiras tradicionais, aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Bauru. Participaram do projeto em torno de 120 (cento e vinte) crianças.

Esses encontros foram ministrados por alunos (as) de graduação dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia (bolsistas e voluntários), supervisionados e orientados pela coordenadora proponente do projeto - docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP.

Nos encontros semanais na FC/UNESP foram desenvolvidos os conteúdos estudados durante as reuniões específicas e também as do GEPLÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer - Educação, no Projeto “Lazer- Educação”.

A coleta de dados (diagnóstico de conhecimentos do grupo) foi realizada por meio de questionário sobre o conhecimento das crianças a respeito da cultura de jogos e brincadeiras locais e da região de Bauru – SP, aplicado individualmente pelos bolsistas do projeto.

Todo material didático utilizado nos encontros com as crianças foi produzido pela professora e bolsistas e distribuído aos alunos da escola participante. Os alunos receberam uma **caixa de brincar**, com o material didático básico que incluía um brinquedo da área de interesse físico – esportivo: (corda, bola e peteca), interesse artístico: (canetas, lápis coloridos, papéis coloridos, purpurinas, fitas, pincéis); interesse intelectual, (livro de histórias);

interesse turístico, (livro de histórias de lugares e passeios DVDs.), interesse social, (jogos de baralho, mico, memória, quebra-cabeça, bafo com figurinhas, sete marias /bugalhas e palitos); interesse manual (massa de modelar, tesoura, barbante, cartolinas, tnt, copos, palitos de sorvete, novelas de lã, cola lavável e tintas laváveis).

O ingresso da criança na escola se dá cada vez mais cedo. O adiantamento de um ano para o início da vida escolar na rede pública estadual paulista, fez com que a escola se tornasse, ainda mais, um local de difícil permanência da criança, pois, suas características não são levadas em conta no sistema atual de ensino, que visa a preparação para o futuro e não a vivência da infância enquanto fase com caracterização própria e de suma importância quando vivida naturalmente para a vida dos sujeitos, seja em seus aspectos bio-psico e socioculturais indissociadamente.

As observações feitas por Friedmann (1996) e Kishimoto (2003) sobre a diminuição do tempo e do espaço para o brincar, sobretudo, nas grandes cidades e nas mais capitalizadas, brasileiras, é possível notar que as crianças oriundas de classe mais desfavorecida economicamente têm ainda maiores restrições para a vivência do lúdico, dada as limitações materiais, bem como de equipamentos de lazer no espaço onde vivem.

Trata-se de uma problemática abrangente, que tem vinculação com o desenvolvimento histórico, político-econômico em que vive a sociedade brasileira. (LIBÂNEO, et. al., 2007)

Porém, dado o papel que tem a Universidade pública que deve produzir conhecimentos que ajudem na compreensão de fenômenos e que a partir disso possam sofrer modificações positivas para que o cidadão de qualquer fase de vida e de classe usufrua dos direitos constitucionais.

Neste artigo apresentamos os resultados da condição infantil do grupo estudado e com o qual se interferiu, visando o desenvolvimento humano através da ludicidade.

Vivemos numa sociedade que não prioriza o ser humano em sua essência, e desconsidera a sua cultura em muitos aspectos. No sistema atual de ensino paulista, as crianças estão limitadas aos “espaços” que a escola lhes oferece e que direta ou indiretamente moldam seus comportamentos, que naturalmente são expressivos e dinâmicos, mas se tornam cada vez mais “imóveis” e “silenciosos”. Com o propósito de preparar os alunos para que se tornem cidadãos configurados ou padronizados pela sociedade vigente, organizada a partir do modelo socioeconômico capitalista e neoliberal. Ou seja, produtivos, eficientes, individualistas e competitivos. (LIBÂNEO, et. al., 2007)

A escola vista historicamente esteve e está ligada à preparação para o futuro, deixando de valorizar o momento presente de vida. Na escola não se vive a fase infantil intensamente, em que as crianças utilizem o prazer para assimilar o mundo.

Obviamente que tal assimilação se relaciona intimamente com o desenvolvimento educacional que é sociocultural. (FREIRE, 1994, MARCELLINO, 2007).

No caso deste projeto, se observou que a cultura lúdica vem sendo deixada de lado, uma vez que é considerada como atividade “não séria” no mundo capitalista, e não promissora de conhecimentos dos tipos instrumental ou técnico/tecnológico, não apenas na escola, mas na sociedade como um todo. (MARCELLINO, 2007). Sendo assim, negando o lúdico, a escola, que visa a formação do homo faber, o homem que trabalha e não se diverte, nega também a criança, cabendo a ela, passar a maior parte de seus dias sentada em carteiras, aprendendo as disciplinas que poderão contribuir para que tenham um futuro mais promissor do ponto de vista do trabalho, enquanto forma de obtenção de “espaço” na sociedade o que se relaciona diretamente com a questão material. (CAMARGO, 1998).

Já o homo ludens, o homem que se diverte, se caracteriza por ser relaxado, natural, pela valorização que dá ao tempo e ao presente; é espontâneo e não possui rotina nem disciplina rígida. Quanto mais novas as crianças, mais ludens elas são, à medida que vão crescendo, suas características de homo faber vão sendo reforçadas socialmente com a inclusão de comportamentos ligados à obrigação, induzidas pelas instituições sociais como um todo. (CAMARGO, 1998; HUIZINGA, 2000).

Após o período feudal houve a necessidade da criação de algo que diferenciasse as classes sociais. Então passou a ser símbolo da nobreza o viver lúdico, cabendo à classe trabalhadora as atividades braçais. Com o passar tempo, os trabalhadores foram conquistando direitos que reorganizaram o tempo social, com a inclusão de jornada semanal de trabalho, férias e finais de semana remuneradas que possibilitou o tempo livre para o lazer. (CAMARGO, 1998).

Apesar da conquista ao direito de lazer garantida constitucionalmente:

“[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma dessa constituição.”
(BRASIL, Constituição Federal, 1988).

A classe popular se esbarra na falta de acesso a equipamentos de lazer. Tradicionalmente, havia na rua uma opção, que se tornou muito perigosa dado ao aumento da violência, e nos domicílios, cada vez menores, não se dispõe de espaço para a manifestação da ludicidade. (FRIEDMANN, 1996).

Antigamente, a rua era tida como prolongamento da casa e era o espaço em que as crianças brincavam enquanto os seus pais trabalhavam. Porém, desde essa época, já se tinha a preocupação em tirar as crianças das ruas, devido à violência crescente com a urbanização desregrada. (KISHIMOTO, 2003)

As brincadeiras que se davam nas ruas eram atribuídas às crianças pobres, filhas de famílias de classe trabalhadora. Pelo fato de serem locais perigosos e que contribuíam para despertar os aspectos marginais negativos nas crianças. Já os filhos de famílias mais favorecidas economicamente eram proibidos de irem para a rua e, portanto tinham que brincar dentro das casas, nos quintais e ou nos clubes, com brinquedos industrializados. (KISHIMOTO, 2003)

No projeto do Núcleo de Ensino as crianças sofriam com a falta de vários bens socio-culturais e com o “desprezo” das autoridades municipais e governamentais caracterizado pelas condições precárias em que se encontrava a comunidade, desde a falta de saneamento básico, de asfalto, de iluminação e de equipamentos de lazer, entre outros, restando às famílias recorrer a projetos assistencialistas, que não favorecerão a saída de sua condição socioeconômica e transposição das barreiras socioculturais.

A incorporação das vivências de lazer na escola se deve a um processo de abertura, quando, projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolve as Universidades e os cursos superiores de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, que por sua natureza se apropriam do lúdico e do lazer- educação contribuem não para a preparação instrumental das pessoas, para o mundo do trabalho e para a produção econômica, mas para a formação e desenvolvimento do ser humano para a vida. (MARCELLINO, 2008).

A infância idealizada, em que os compromissos e as obrigações estariam ausentes, é utópica na realidade de hoje, pois, não existe tempo e espaço para a criação de uma cultura infantil pelas próprias crianças, devido à formação que se dá a ela para ser um adulto precoce, preparando-a para o futuro, fazendo com que essa cultura se submeta ao interesse da sociedade capitalista. (MARCELLINO, 2007; LIBÂNEO, et. al., 2007)

O ser humano é lúdico, portanto, pensar em uma forma de desenvolvimento que não o respeite, proporciona desinteresse e ou desmotivação perante as várias situações que se vive durante a infância, nos vários espaços socioculturais. Além disso, o poder de fixação de conhecimentos que o lúdico proporciona se constitui em um meio de aprendizado bastante significativo, pois vivências lúdicas se transformam em registros emocionais positivos que são lembrados por muito mais tempo.

Ressalta-se que diferentemente dos objetivos da escola que, muitas vezes, propõe jogos aos alunos com a finalidade de fazê-los liberarem as “energias” e se “acalmarem”, ficando

mais comportados e disciplinados, ou com intuito compensatório, ao contrário, o enfoque no projeto foi o de alcance da liberdade, da autonomia, do extravasamento, da fruição e da criatividade. Com objetivo educacional e de saúde inseparadamente interferiu na aquisição de conhecimento de si e do mundo que as cercava e de aquisição da cultura lúdica.

Não se pode dizer que as crianças estão vivendo o lúdico apenas por estarem envolvidas em atividades recreativas, mas a manifestação corporal é um aspecto que permite a constatação da ludicidade. (FRIEDMANN, 1996). Kishimoto (2005) afirma que é necessário que haja intenção de brincar por parte da criança para que se caracterize o ato de brincar.

O jogo para a criança se constitui em forma de comunicação com o mundo e também de expressão, sendo útil ao desenvolvimento humano e para a Educação, quando se pode atuar com a criança “inteira”, pois ela pode assumir papéis sociais que simulam a realidade, fixando a cultura do seu meio. Tem forte poder de estimulação da criatividade, quando observada a capacidade de criação de brinquedos feitos de sucata, madeira, pano, entre outros. (FRIEDMANN, 1996).

Os jogos tradicionais infantis são elementos culturais e folclóricos, fruto da criação humana de longas datas que são transmitidos de pessoas para pessoas de maneira informal, dadas pelas manifestações cotidianas dos indivíduos. Tais jogos são incorporados na cultura infantil e podem sofrer modificações de cultura para cultura. Porém, essas modificações se dão nos seus elementos específicos (número de jogadores, materiais utilizados, espaços, etc.), porém suas características gerais são preservadas. (FRIEDMANN, 1996).

No projeto do Núcleo de Ensino se utilizou da classificação de jogos, de Friedmann (1996) para a proposição das atividades, sempre tendo em vista a pesquisa realizada anteriormente sobre os conhecimentos a respeito dos jogos tradicionais, dos alunos.

Friedmann (1996) destaca o jogo com um fim em si mesmo, quando se brinca, pelo prazer proporcionado, e o jogo como meio educacional, praticamente extinto das escolas, que pode ser usado como instrumento de trabalho educacional, pois, ao brincar, o aluno se expressa e manifesta fases e formas de compreensão da realidade, havendo contribuição para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e favorecendo a compreensão por parte dos educadores das melhores metodologias a serem utilizadas.

Para Kishimoto (2003), as crianças brincam com jogos tradicionais pelo prazer, já que se trata de uma forma livre e espontânea, pois os jogos são transmitidos com liberdade, fazendo com que possuam um fim em si mesmo e, portanto, individualmente acessado.

Metodologia

O projeto teve seu início em 2009, quando houve contato com a direção da escola “Dirce Boehmer Guedes de Azevedo” que, prontamente se disponibilizou à participar da proposta do projeto do Núcleo de Ensino.

Foi apresentado o projeto “Jogos e brincadeiras: o resgate da cultura local e regional” e o termo de consentimento à direção.

O grupo se encontrava semanalmente com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental durante quatro horas, nas quais se desenvolviam atividades que foram, inicialmente, de levantamento da cultura lúdica por meio de uma entrevista, procurando investigar a realidade do grupo, quanto aos seus conhecimentos/cultura. O roteiro utilizado para captação de dados, está descrito a seguir.

1) Do que mais você gosta de brincar?

2) Com quem você costuma brincar?

pais, avós, tios

amigos

irmãos, primos

outro _____

3) Onde você brinca?

na rua

na escola

em casa

outro _____

4) Você brinca com brinquedos?

sim

não

5) Qual seu brinquedo favorito?

Quanto às observações das vivências, estas foram realizadas simultaneamente às intervenções com as crianças. Eram observadas as manifestações lúdicas, as expressões, os com-

portamentos e as relações socioculturais estabelecidas entre as crianças. Tudo devidamente anotado em diário de campo.

No momento da intervenção, optou-se por realizar observações nas aulas propriamente ditas e também nos horários de intervalo. Tal técnica de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2008):

[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. (p. 76)

E ainda:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (p. 76).

Foram observadas, durante as intervenções e também nos intervalos, no “recreio”, as manifestações lúdicas, as expressões, os comportamentos de familiaridade, desprendimento e de aprendizagem, bem como as relações sociais entre as elas e a cultura individual e coletiva de jogos, brinquedos e brincadeiras.

No momento da conclusão da fase inicial do projeto (novembro de 2009), foi solicitado às crianças que realizassem um desenho de forma espontânea que demonstrasse a atividade que mais gostavam dentre as vivenciadas no projeto. Os métodos utilizados foram relacionados para que se procedesse a uma análise mais apurada e aproximada da realidade que se investigou e entreviu para compreensão das práticas pedagógicas com o lazer- educação com crianças dessa fase do ensino regular.

Em 2010, o projeto em continuidade interferiu com outros alunos e também teve como objetivo promover aos docentes da escola parceira, bem como, ao corpo gestor (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) e funcionários da unidade, nos horários livres, oportunidades de conhecimento sobre o Lazer-Educação e Educação para o Lazer, através de exposições orais e vivências, visando:

1 – Interferir na melhoria do entendimento sobre o tempo social, o tempo disponível e o Lazer;

2 – Proporcionar acesso a conhecimentos relativos ao Lazer – Educação, com intuito de abordagens de pedagogias lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras, lazer e dança, lazer e saúde, lazer e terceira idade, lazer e natureza, lazer e contemporaneidade e festas e folclore).

A fim de disseminar o Lazer-Educação no ambiente escolar. Assim, os discentes elaboraram material expositivo para o grupo que teve poucas oportunidades de participação, devido à falta de tempo na escola para atividades conjuntas. Mas, a aproximação junto às temáticas ocorreu durante o desenvolvimento das atividades com as crianças, pois, os professores estavam presentes acompanhando os alunos.

O cronograma incluiu para os alunos do primeiro ano: Pesquisa de conhecimento de brinquedos e brincadeiras; intervenção com jogos de salão; intervenção com jogos de brinquedos construídos; intervenção com jogos de perseguir, procurar e pegar; intervenção com jogos de rodas, intervenção com jogos de correr e pular; intervenção com jogos de agilidade destreza e força.

Para os alunos do segundo ano o cronograma proposto e desenvolvido abordou: intervenção com jogos de salão, intervenção com jogos de rodas, intervenção com jogos perseguir, procurar e pegar, intervenção com jogos de brinquedos construídos; intervenção com jogos de correr e pular e intervenção com jogos de agilidade destreza e força.

Com os professores, gestores e funcionários, a proposta apresentada e parcialmente desenvolvida, constou inicialmente das temáticas:

Temáticas
1. Apresentação do projeto/da equipe
2. Introdução ao lazer/ trabalho e sociedade
3. Lúdico
4. Importância do brincar
5. Jogos, brinquedos e brincadeiras
6. Festas e Folclore
7. Lazer e Natureza
8. Lazer e Terceira Idade
9. Lazer e Contemporaneidade

Descrição dos Resultados

A partir do desenvolvimento do projeto via realização de diagnóstico, das observações realizadas e das vivências proporcionadas, pudemos identificar a presença do componente lúdico no grupo participante.

Observou-se nos sujeitos participantes do projeto que a função da vivência lúdica no tempo livre com atividades ditas “sérias”, não são favoráveis para o desenvolvimento delas, pois estas se manifestaram muito interessadas pela livre participação lúdica.

O desenvolvimento do projeto que ocorreu via Núcleo de Ensino da FC/UNESP, com ênfase no entendimento sobre a cultura dos jogos tradicionais, com enfoque educacional e lúdico, demonstrou que é possível propiciar lazer-educação sem altos investimentos financeiros, visto que as atividades realizadas se trataram de jogos de caráter popular e de intenso envolvimento lúdico (MARCELLINO, 2007). Não estamos aqui enaltecendo o sucateamento das atividades, mas explicitando a não relação do lazer com a mercadoria.

Além disso, as atividades vivenciadas no projeto permitiram a convivência e as relações sociais entre os participantes. O contato face a face através da ludicidade proporcionou a expressão de sentimentos muitas vezes exaltados e que se manifestaram com poucas restrições pelas crianças, ou seja, de forma livre e espontânea.

Ao brincarem, os meninos e meninas se envolviam nas vivências e se perdiam no tempo e no espaço. Para Marcellino (2007), a atividade lúdica não é apenas uma válvula de escape, mas também uma forma de transcender os elementos culturais. Portanto, houve um enriquecimento da ludicidade dos participantes, visto que as atividades possibilitaram ir além do que se vivia cotidianamente.

A escola onde se realizou o projeto possuía a “hora do parque”, que não tinha duração de uma hora, mas de trinta minutos aproximadamente. Somados a isso eles tinham o horário de intervalo/recreio de vinte minutos reservados para alimentação e higiene, não restando tempo para as manifestações lúdicas.

Assim, fora da escola o desenvolvimento da criança se detém às relações que possui com outras pessoas e instituições sociais, sofrendo forte impacto dos meios midiáticos e, por isso, o estímulo ao lazer deve ser feito desde muito cedo. (FRIEDMANN, 1996) E, cabe aos educadores, sobretudo da Educação Infantil, atuarem com essa finalidade. Sendo assim, pedagogos e professores de Educação Física e Artes, entre outros, se fazem prementes nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Conclusões

Concluiu-se que o envolvimento das crianças nos jogos realizados no projeto foi evidenciado em todas as atividades confirmando as respostas das crianças, “que gostam” das atividades realizadas, e também que elas eram muito lúdicas e que apenas precisavam de espaços, de tempo e de estímulos para a manifestação desta ludicidade.

As turmas do período da manhã eram mais assistidas do que as do período da tarde, tinham aulas de Educação Física e participavam de um maior número de projetos sociais. Isso pode ser um dos motivos pelos quais as crianças do matutino responderam ter gostado mais dos jogos de brinquedos construídos. Outra hipótese é a de que por se tratar de brinquedos e eles terem como “presente” os objetos construídos e por serem crianças carentes sem condições materiais para possuir brinquedos industriais, a escolha dessa opção. Já a turma do vespertino respondeu ter gostado mais dos jogos de correr e pular, devido ao menor tempo disponível para o parque e atividades extra-classe.

Para os discentes do curso de Educação Física, o projeto do Núcleo de Ensino contribuiu para o estabelecimento de contato com a escola, com as crianças e demais membros da comunidade escolar e para a materialização de propostas de ensino-aprendizagem que se concretizaram, alcançando os objetivos propostos, pois a experiência ultrapassou as expectativas, ou seja, de relações mais lineares, se chegou a outras de grande complexidade. Também, todas as atividades ligadas ao ensino foram amparadas pelos estudos de teorias que ajudaram na compreensão da escola, do desenvolvimento das crianças, do lazer-educação e do contexto sócio-econômico.

Quanto à educação para o lazer com os professores, grupo gestor e funcionários, os resultados foram parcialmente alcançados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: Informação e documentação - apresentação de citações e documentos*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6023: Informação e documentação - referências - elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

ALVES, R. *Filosofia da ciência*. São Paulo: ARS, 1996.

BRASIL, Constituição Federal de 1988, Emenda Constitucional nº. 26, de 14 de fevereiro de 2000. Alteração da redação do artigo 6º da Constituição Federal. 15/02/2000. Disponível em: www.previdencia.gov.br/legislacao Acesso em 15/05/2009 às 23h30min.

CAMARGO, L. O. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

DUMAZEDIER, J. S. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.

_____. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Estúdio Nobel, 1994.

ELKIND, D. *Acabou o recreio*. In: New York Times, Massachusetts Medford – 26 de março de 2010. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2010/03/27/opinion/27elkind.html?emc=eta1>. Acesso em: 14/04/2010.

- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação Física*. São Paulo: Scipione, 1994.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo, Moderna, 1996.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTTO, T. M. *Jogos Tradicionais Infantis*. São Paulo: Vozes, 2003.
- _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 5ª Ed. Coleção Docência em Formação. Cortez. São Paulo, 2007.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e Educação*. 12. Ed. Campinas: Papirus, 1987. 11ª edição, 2004.
- _____. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 2007.
- _____. *Pressupostos de ação comunitária: estruturas e canais de participação*. In: MARCELLINO, N. C. (Org.) *Políticas públicas de lazer*. Campinas: Alínea, 2008.
- _____. *Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte*. In: MARCELLINO, N. C. (Org.) *Políticas públicas de lazer*. Campinas: Alínea, 2008.
- _____. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. *Estudos do lazer: uma introdução*. 3ª ed. Campinas: Autores associados, 2002.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Experiências Literárias: Tateios e Reflexões em uma Intervenção Pedagógica

*Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Priscila
Rodrigues Sonsim, Lizbeth Oliveira de Andrade,*

*(Departamento da Didática – FFC - Unesp – Marília/ PROLEAO - Grupo de
Pesquisa: Processos de leitura e escrita – apropriação e objetivação).*

Resumo: 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 e disposição de crianças para a leitura. Neste texto, tecemos algumas considerações sobre as possibilidades de contato com produções literárias clássicas e contemporâneas entre crianças de instituições públicas destinadas à educação formal, sendo duas filantrópicas com atendimento de apoio pedagógico e uma de educação infantil regular. Trata-se de uma pesquisa do Núcleo de Ensino que envolveu o planejamento e orientação intencionais, junto a crianças, na promoção do leitor de literatura infantil. Embora os dados dos momentos de leitura e contação de histórias tragam elementos muitas vezes inesperados – o que também denota dado a ser investigado, índice de pesquisa a ser compreendido –, a recepção e produção infantis, por meio de diferentes linguagens durante a retextualização, permite perceber a evolução da formação do leitor mirim em suas atitudes diante dos materiais e suportes da cultura escrita.

Palavras-chave: Leitura e contação de histórias, atividade literária, mediação, formação de leitores.

Introdução

Um dos aspectos de grande interesse no âmbito pedagógico e das políticas públicas de educação tem sido, em nosso país, a questão da formação de leitores e escritores. Muitos trabalhos (Prado e Condini, 1999; Evangelista et al, 1999) ressaltam a importância dessas conquistas na construção da cidadania, subjetividade e consciência de si mesmo como sujeito histórico, capaz não somente de se transformar por meio da experiência das letras e das idéias que, em uma sociedade grafocêntrica como a ocidental, circulam e adquirem legitimidade, principalmente pelos meios impressos, como também de atuar nesta rede

infinita de escritos e discursos, transformando-os e recriando a própria realidade em que vivemos e que produzimos.

Diante dessa relevância, trazemos, aqui, parte dos resultados de uma pesquisa do Núcleo do Ensino – “Crianças, leitura e literatura: a ação dos mediadores no aprendizado da linguagem escrita” – em interface a uma outra em andamento, cujas ações destinam-se ao repensar das políticas públicas voltadas para a formação de leitores. Trata-se do projeto aprovado pela “Rede de Universidade Leitoras” (com sede em Almeria, Espanha) intitulado “As estratégias de leitura com livros do 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). Além disso, para este texto, apoiamos-nos também nos dados gerados, num primeiro momento, pela pesquisa “A Literatura na escola: espaços e contextos – a realidade brasileira e portuguesa” (FAPESP/CNPq/ 2006 – 2010), que evidenciou a pouca circulação do livro literário nas escolas e a utilização do texto literário pelos professores como pretexto para ensinar conteúdos diversos, perdendo de vista o letramento literário de seus alunos.

Assim, o presente texto é fruto de reflexões oriundas de uma pesquisa de nosso trabalho junto ao Núcleo de Ensino, em que buscamos repensar nossos “tateios” no planejamento, desenvolvimento e mediação de atividades de leitura literária voltadas à formação de leitores mirins em seu processo de humanização.

Discutimos aqui, portanto, ainda que de forma indireta, sobre as implicações pedagógicas do letramento literário, questões referentes ao modo como a leitura e o livro de literatura infantil podem ser trabalhados pelos professores e seus alunos em sala de aula e a influência dessas práticas no processo de atribuição de sentidos das crianças ao que seja o ato de ler, bem como em relação a sua própria identidade de leitores em formação no contexto do desenvolvimento de sua imaginação criadora.

Cabe dizer ainda que o projeto de pesquisa, inicialmente, foi colocado em prática em uma escola pública de Ensino Fundamental, com o objetivo de levar às crianças atividades que estimulassem a leitura e a escrita com base na vivência de situações ricas e diversificadas, voltadas à formação da competência leitora por meio de atividades literárias. Essas atividades foram baseadas em estudos e pesquisas sobre estratégias de leitura.

Dada a continuidade do projeto, no ano de 2010, realizamos, ainda, nossas atividades em duas instituições filantrópicas, que oferecem apoio pedagógico para as crianças atendidas nesses espaços, bem como em uma instituição de educação infantil¹. Neste texto

¹ No decorrer do texto, um código, descrito por três letras, será utilizado para substituir os nomes das instituições parceiras da pesquisa, como forma de manter o sigilo de informações e o anonimato dos sujeitos participantes.

procuramos trazer os dados relativos de parte das atividades realizadas nesses espaços educativos.

Os Alicerces Teóricos

A criança brinca, imagina, elabora, vive a sua vida como se tudo fosse baseado no faz de conta, em uma reprodução da vida do adulto, por isso Vygotskii nos diz sobre como a criança ao realizar o jogo de papéis, significa e compreende o mundo a sua volta.

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como adulto. (VYGOTSKY apud LEONTIEV, 1988, p.121)

Depreendemos que esta fantasia, este mergulhar no mundo do faz de conta, portanto, não tem a função meramente terapêutica, como apregoam algumas vertentes teóricas, como a psicanálise, uma vez que a criança não apenas brinca para resolver seus conflitos emocionais e/ou cognitivos, nem tampouco “brincar por brincar” instintivamente, Esta atividade é baseada na imitação da realidade, e tem por aliadas a imaginação e a função simbólica e faz com que a criança rompa com as limitações com que se depara no mundo concreto. Ela recria as ações com regras definidas revelando o seu olhar diante do visto e vivido em seu entorno. O jogo de faz-de-conta, nesta medida, favorece o desenvolvimento dos processos psíquicos como a memória, o pensamento, a percepção, a vontade, dentre outros, colaborando para que elabore análises, sínteses, generalizações primárias, identificando e destacando as propriedades principais dos fenômenos que a cercam, sintetizando-as para sua melhor compreensão.

Vygotsky fundamenta nossa compreensão, em “A imaginação na infância”.

Já dissemos que é incorreta a visão comum que separa a fantasia e a realidade com uma linha transponível [...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária. (Vygotsky, 2009 p.20)

Daí decorre ser fundamental repensarmos as ações destinadas aos pequeninos na Educação Infantil. A direção da oferta dos materiais e das mediações num espaço pensado

intencionalmente para o desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis deve ganhar valor nas discussões sobre a formação de nossas crianças. Vygotsky novamente alicerça nossa preocupação e nos desafia a refletir sobre tais questões, fundamentais 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, por que 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. (Vygotsky, 2009, p.22)

No livro “La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico” de Vasili Davidov, traduzido do russo por Marta Shuare, o autor cita um comentário de S.Rubinstein, que diz respeito à ação do(a) professor(a): afirma que cabe a ele(a) dispor aos(as) alunos(as) uma riqueza de experiências necessárias para o seu desenvolvimento psíquico. “[...] el proceso pedagógico, como actividad del educador, forma la personalidad infantil en desarrollo en la medida em que el pedagogo dirige la actividad del pequeño y no la sustituye” (DAVIDOV, 1988, p.58).

A criança deve se sentir desafiada e estimulada quando se vê em contato com um novo conteúdo, para assim compreender e obter êxitos. É esse mesmo estímulo e entusiasmo que desperta e favorece sua imaginação.

E uma das melhores formas de estimular a imaginação na criança é por meio da leitura; e para nós, são os livros de literatura infantil, considerados como arte, parte da riqueza da cultura humana, também capazes de criar um mundo prazeroso, em que a criança encontra o apoio necessário para desfrutar cada vez mais da imaginação.

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 estabelecer conexões, semelhanças com seu entorno, elaborações e confrontos de idéias. Nessa medida, consideramos a criança como ser ativo no seu percurso evolutivo, em que sua “vida mental-afetiva” fora da escola é coadjuvante e essencial nesse processo.

Desse ponto de vista, podemos afirmar com Elié Bajard: “A aprendizagem deve [...] levar em conta tanto a dimensão cognitiva, quanto a dimensão afetiva e sociorrelacional” (BAJARD, 2002, p.63).

Atividades como: contação de histórias, brincadeiras, desenhos, leituras, dentre outras, utilizando diversos livros adequados a cada faixa etária, faz do livro de literatura infantil uma espécie de brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais, em que a imaginação e atividade criadora possam ser estimuladas, nesse caso, pelos mediadores de leitura.

Falar de leitura pressupõe, então, falar de mediação, segundo (GIROTTO E SOUZA, 2010, p.52-53) baseadas no ponto de vista vigostskiano, “[...] a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos”, e se dá com a mediação do professor ou sujeito mais experiente, por meio de um “[...] ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.”

Alguns teóricos afirmam que a mediação de leitura acontece por sujeitos que lêem, discutem, promovem e facilitam um diálogo entre texto e leitor. Sujeitos estes elencados como pais, que lêem para os filhos em voz alta, ou compram livros para a biblioteca doméstica, professores que trabalham com práticas de leitura nas escolas, bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura nas bibliotecas públicas e particulares, entre outros. Alguns autores atribuem a função de mediação também ao espaço, e neste sentido, o entorno criado nas instituições com as quais trabalhamos no ano de 2010, apresentaram-se como espaços específicos de leitura e atividade literária e promoção da imaginação criadora.

Neste texto, olhamos para a literatura como o material que sustenta a leitura; e a elaboração da Hora do Conto², como momento que pode contribuir para o incentivo à imaginação e à formação do leitor mirim.

É necessário trazer para essa reflexão nossa compreensão sobre o ato de ler, já que é base orientadora de nossas ações junto às crianças nas atividades direcionadas ao letramento literário³. Para isso, faremos uso das palavras de Élie Bajard:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construirmos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do

2 Momento destinado à leitura ou contação de histórias, normalmente com horário e local fixos.

3 Por letramento literário entendemos como Arena (2009, p.6), “condição pela qual os alunos e os homens, de modo geral, possam tornar-se apreciadores dos gêneros literários e por meio deles alçar ao domínio de outros gêneros com semelhante grau de laboriosa elaboração.”

mundo [construímos sentido a partir de nossas necessidades, e a partir de diversas situações em que estamos inseridos, por meio inclusive de diferentes suportes de textos com seus gêneros de discurso diversos] etc. (BAJARD, 2002, p.81).

Deve-se esclarecer, ainda que, na compreensão desse autor, há uma diferença entre ler (leitura silenciosa) e dizer (transmissão vocal do texto escrito, diferença fundamental e que justificam as opções metodológicas em nossa prática nos locais escolhidos para a implantação do projeto. Tradicionalmente, fala-se de leitura em voz alta e de leitura silenciosa sem efetuar crítica a essa nomenclatura.

Bajard (2002), fundamentado em Paul Zumthor (2000), fala-nos da coexistência de duas atividades diferentes: o tratamento visual do texto, a ‘leitura solitária e puramente visual’, identificada como leitura no sentido estrito; e a ‘transmissão vocal do texto escrito’, que se opõe de maneira mais forte, irreduzível, à leitura de tipo solitário e silencioso. A relevância dessa distinção, segundo Bajard (2002), reside nas próprias diferenças entre essas duas modalidades, como, por exemplo: enquanto uma implica numa instância única diante do texto, um interlocutor separado do outro, reduzido à solidão, na outra, o corpo de um mediador se interpõe entre texto e o interlocutor, instaurando-se um ato único de participação com co-presença. Se a leitura silenciosa se constitui como uma prática literária, a transmissão vocal do texto escrito constitui uma prática que comporta um determinado grau de representação, portanto, de teatralidade, dentre outras distinções.

Tais pressupostos foram fundamentais para o encaminhamento prático das atividades. Além disso, preocupamo-nos com a seleção adequada das narrativas, respaldando-nos em outros autores, como Barros (2003), sobre os gostos literários das crianças, e Zilberman (1994, p.23), sobre a qualidade estética da obra..

Atualmente, os conteúdos dos livros de literatura infantil⁴ são ricos, mas é muito importante essa seleção pelo(a) professor(a), principalmente quanto à diversificação de temas, que proporcionam às crianças leitoras, conhecimento, informação e prazer, contribuindo para que a literatura infantil seja considerada indispensável ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura na infância. O gosto e as atividades de leitura devem surgir em decorrência de um processo gradativo de trabalho de incentivo à leitura, no qual a criança, paulatinamente, descubra o prazer da leitura.

4 Aqui falamos de literatura e não dos paradidáticos que tem unicamente a intenção de ensinar valores e atitudes ou trazer informações sobre dado tema das ciências naturais ou humanas, por exemplo, como o intuito de ensinar conteúdo das disciplinas escolares.

O incentivo à leitura, em relação ao gosto e ao prazer, torna-se cada vez mais necessário, devido ao fato de que as práticas valorizadas pela mídia, como: assistir à televisão, navegar na internet, jogar vídeo game, por exemplo, lideram as preferências das crianças. Portanto, promover a leitura nos dias de hoje, desde a infância, é um dever tanto dos educadores, quanto dos pais.

Na sequência, apresentamos parte dos resultados gerados em nossa pesquisa .

A Pesquisa de Campo

O livro de Elie Bajard, *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*, foca a importância do incentivo à leitura e mostra passos de como aperfeiçoar este hábito. Mudanças no espaço físico, estímulo dos pais, assuntos que despertem o interesse são alguns dos passos.

Após algum tempo de estudo, estamos a implementar algumas dicas do escritor em prática, buscamos organizar as atividades da forma mais diversificada possível, além, é claro, de fazer com que fosse proveitoso o tempo com as crianças nas instituições parceiras.

É perceptível o engajamento delas nas atividades, demonstrando o quanto participar ativamente desse processo de interlocução permite resgatar as suas experiências anteriores necessárias ao próprio ato de ler, concebido como questionamento voltado à compreensão em que as conexões do leitor com o texto advém do entrelaçar do seu conhecimento prévio (de mundo, linguístico e textual) à nova informação, bem como base de estímulo a sua imaginação, a sua criatividade.

É necessário esclarecer que cada lugar em que ocorreram as atividades as situações decorrem de maneiras distintas, uma vez levada em conta a faixa etária e a situação distinta de cada ambiente. Os encontros sempre ocorriam com duas bolsistas, uma ficava responsável pela leitura ou contação, enquanto a outra auxiliava na produção de dados. Após a leitura, fazíamos alguma atividade, que trabalhasse, além das linguagens verbais, as não-verbais, ou seja, as visuais como: modelagem, pintura, desenho, recorte, colagem, dramatizações, dentre outras, sempre referentes à história – consideradas promotoras do desenvolvimento infantil.

Fortalecer a idéia de que nossa ação, como mediadoras, necessita de sólidas bases teóricas, fez com que a cada encontro a documentação pedagógica dos processos criados emergisse como apoio a nossa reflexão e auto-avaliação, retomando sempre os autores estudados. Assim, também como pesquisadoras e professoras em formação, lutamos, com e como as crianças, para o nosso letramento literário, tacitamente, para a nossa humanização.

A seguir, um pouco mais sobre as atividades nesses espaços.

Na instituição denominada, aqui, por AMC, os encontros foram às sextas-feiras no período da tarde, e o público-alvo eram crianças e adolescentes de 2 a 17 anos, o que dificultou na hora da escolha das histórias e preparação das atividades, representando grande desafio para nós, uma vez que os acima de 7 anos também se dispunham a participar dessas atividades.

O principal objetivo neste local foi o de despertar o interesse pela leitura literária e poder apresentar histórias de formas diversificadas, pensando sempre na formação do leitor, e, concomitantemente, no despertar e/ou ampliar a *criatividade, a imaginação*.

Foram trabalhados livros como: *Que história é essa?*; *Na minha escola todo mundo é igual*; *A pequena vendedora de fósforos*; *Sopa de botão de osso*; *Leo e Albertina*; *Sete histórias para sacudir o esqueleto*; *O sapo Bocarrão*; *A colcha de retalhos*; *João Boboca ou João Sabido*; *Um caldeirão de poemas 2*; *Vó Nana*; *Orelha de Limão*; *Viviana a rainha do pijama*; dentre outras. As atividades desenvolvidas foram músicas; mantras⁵; brincadeiras como Caça ao tesouro ou Cabra cega; Desenhos; e outros.

Também foi feito com as crianças um “Livro da Vida”, uma das técnicas de Freinet. Sua pedagogia é centralizada na criança e baseada sobre alguns princípios como: senso de responsabilidade; senso cooperativo; sociabilidade; julgamento pessoal; autonomia; expressão; criatividade; comunicação; reflexão individual e coletiva; afetividade. Vale esclarecer que o Livro da Vida⁶ funciona como um diário da turma, registrando a livre expressão (texto, desenho e pintura). Esta atividade permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a atividade e a vida. Foi elaborado por uma das pesquisadoras: um grande livro com folhas coloridas e, ao final de cada encontro, uma das crianças, com a ajuda das demais, fazia o relato do dia. Como não tínhamos muito tempo, e logo as crianças começavam a se dispersar, as ilustrações do Livro eram feitas em encontros específicos, nesses dias as crianças liam o livro para lembrarem o que foi feito e depois podiam ilustrar as páginas da forma que desejassem. Levamos materiais como revistas; jornais; lápis de cor; canetinhas; cola e tesouras. Percebemos que essa é uma atividade da qual as crianças gostavam muito, até mesmo os mais velhos gostavam de ajudar.

5 Mantra é uma palavra em sânscrito e seu significado é: man- mente e tra- significa controle. Assim mantra, é a combinação de sons que nos dá o controle da mente, nos sintoniza com a frequência do amor, nos traz recolhimento e tranquilidade (SHRIVIDVA, 2009)

6 O Livro da Vida é uma das técnicas da Pedagogia *Freinet*, neste caso foi confeccionado por uma das bolsistas juntamente com as crianças da instituição parceira um grande livro feito com papel color set e depois, espiralado; neste as próprias crianças faziam os relatos dos encontros e das atividades desenvolvidas, podendo também ilustrar da forma que desejassem, com pinturas, colagens, desenhos, etc.



Figura 1: Livro da vida.

Abaixo é descrito um dos encontros para ilustrar como essas atividades se materializavam.

Dia 21 de maio de 2010, as crianças sentaram-se em roda para ouvirem a leitura do livro, mas antes de iniciar uma nova atividade, um dos garotos sentou-se no lugar da pesquisadora para ler no livro da vida de duas atividades que ainda não tinham sido ilustradas. O mesmo garoto explicava, com a ajuda de outras crianças, o que é o livro da vida, pois haviam chegado novas crianças na Instituição. Depois, fizeram as ilustrações dessas atividades, e, em seguida, foi apresentado o livro que tinha sido trabalhado neste dia; Usaremos as palavras de um dos garotos, que descreveu essa atividade no livro da vida. Serão encontrados alguns erros gramaticais, mas optamos por transcrever da mesma forma que ele escreveu.

“ No dia 21/05/2010 começamos o dia fazendo trabalho de recorte, pintura e colagem. Utilizamos jornais, revistas para a ilustração do livro da vida, relembros a música do Epô.”

Escolhemos figuras adequadas para as representações das histórias que vimos nos dias 7 e 14 do 5.

Vimos também a história Ida e Volta que fala sobre um personagem que não aparece na história, o livro começa pelo fim e termina pelo começo, nós narramos a história através das ilustrações” (MEN, 10 anos).



Figura 2 : Imagem do Livro da Vida na atividade descrita.

Em seguida, escreveu o nome de todos(as) que participaram neste dia - dez crianças. A ilustração foi feita em um outro dia. Desenham um homem no alto com um chapéu vermelho, dois chuvaeiros e uma árvore entre eles, na parte de baixo da folha, colaram um par de tênis recortado de uma revista e um vaso com flores da mesma revista.

Durante os encontros trabalhamos com crianças diferentes, pois, por ser uma instituição filantrópica, que também funciona como abrigo, há uma grande rotatividade de crianças. Em um dia, recebemos duas irmãs que tinham acabado de chegar de Rondônia, tinham costumes diferentes e a forma de falar também, enfim, expressavam em suas atitudes uma cultura diversa das demais crianças. Tinham 10 e 11 anos. No início, apresentaram-se tímidas, todavia, paulatinamente, manifestaram a vontade de participar e de, inclusive, escrever no Livro da Vida. O contato com a cultura escrita pareceu-nos muito restrito, uma vez que liam e escreviam com dificuldades: a mais velha, em dada ocasião, quis escrever, mas sua atitude de sujeito aprendiz denotava grande necessidade de ajuda. Foi interessante organizarmos um trabalho de “amigos da ajuda”: os mais experientes passaram a ajudá-las, tanto na leitura, quanto na escrita.

Embora o nosso objetivo com as diversas linguagens, após a leitura e contação de histórias, estivesse destinado à retextualização⁷ – de forma a garantir a compreensão da

7 A textualização funciona, de modo geral, quando o escritor se põe a produzir um texto original. Ele começa com alguma(s) idéia(s) e usa o seu acervo de palavras, expressões idiomáticas, regras gramaticais, padrões retóricos e suas experiências passadas como leitor e escritor. O leitor e ouvinte (pensando no momento em que as crianças escutam, lêem e objetivam sua compreensão por meio de diferentes linguagens) consituem-se em co-participantes de uma espécie de *retextualização*, na medida em que todo texto pode ser, a princípio, desdobrado em uma série de novos textos. De certo modo, todo texto é ao mesmo tempo vários textos, já que a sua interpretação varia de acordo com o leitor. Sabemos que a noção

história, ora com foco nos elementos da narrativa, ora na ação das personagens, ora na trama e estrutura da história, dentre outros aspectos retomados – trabalhar a linguagem escrita, por meio da produção textual, nesta documentação pedagógica – Livro da Vida – fez com que as crianças ampliassem as suas experiências com a enunciação discursiva, permitindo-lhes vivenciar a autoria; uma escrita com destinatários explícitos, objetivo e desafio definidos. Vamos transcrever a descrição da atividade feita por essa garota de 11 anos nesse momento de cooperação com um amigo do grupo, o livro trabalhado no dia foi *Amanhecer Esmeralda*, de Ferréz.

“3/8/2010 AMANHECER ESMERALDA

***PRIMEIRO FOI LIDO O LIVRO DEPOIS CADA UM CONTOU A HISTORIA
*COMI AS FIGURAS ” (MENINA de 11anos).***

**[...] com as figuras.*

Embora utilizasse a letra de forma e maiúscula, algumas letras nos nomes das crianças participantes da atividade foram escritos de forma espelhada. Essa experiência e o esforço da garota representou uma valoração a nossa intervenção pedagógica com as atividades literárias, pois não somente sentiu-se movida a atuar com/na linguagem escrita, mas, em outros momentos, pudemos perceber como se motivou a ler e escrever outros gêneros textuais.

O Livro da Vida tornou-se não somente fonte de prazer e motivação para escrever e ler, mas instrumento de comunicação entre as crianças, e mais, um elo de compromisso mútuo na construção da identidade leitora dos diferentes componentes do grupo. De tal forma que, inclusive, o registro de um único dia, passou a ser redigido a muitas mãos.

de que é possível criar efeitos semelhantes em leitores diferentes deve ser tratada com a maior cautela, pois é raro o caso em que dois leitores, mesmo de um poema, romance ou de um livro de literatura infantil, irão interpretá-lo da mesma maneira. O mesmo leitor pode interpretar um texto de modo diferente a cada vez que o ler, especialmente se a releitura acontece em intervalos distantes. Para nós, um leitor é quase um textualizador, é co-parceiro do escritor. Assim, todas as atividades aqui assinaladas não são apenas um pretexto para trabalhar a ludicidade ou “preencher o tempo” sem articulação com o foco narrativo; precisam notoriamente ser pensadas em articulação à compreensão textual.



Figuras 3 e 4: Alguns dos momentos de descrição das atividades feitas por mais de uma criança.

Como na instituição anterior, na HON, havia grande flutuação de participantes, nem sempre residentes da cidade. Mesmo com tal diversidade, desenvolvemos atividades interessantes, nas quais sempre éramos correspondidas. Os ali presente participavam com grande interesse, não só as crianças que estavam em tratamento, mas também seus acompanhantes, pais, avós, tias, tios, irmãos e outros. Os encontros ocorriam na brinquedoteca⁸, um espaço colorido, com diversos brinquedos, livros, massinha de modelar, tinta, jogos dentre outros materiais.

Descreveremos, então, um dos encontros ocorrido - o dia 18 de Setembro de 2010.

Chegamos às oito horas e trinta minutos, havia apenas três crianças, dois irmãos, um de doze anos e um de oito, que estavam concentrados na construção de um prédio, com brinquedo de encaixe: um deles utilizava brinquedos em forma de um mini serrote e o outro, um martelinho, para auxiliar a construção; o garoto de 12 anos estava com soro na veia e

⁸ A Brinquedoteca é um espaço que visa estimular crianças e jovens a brincarem livremente, pondo em prática sua própria criatividade e aprendendo a valorizar as atividades lúdicas. (MALUF, 2004)

um apoio, no qual o plasma de soro ficava pendurado. A terceira criança era uma menina de aproximadamente sete anos, que desenhava em um papel; anunciei nossa chegada e relatei o que estávamos fazendo ali, que estaríamos contando uma história.

Neste dia, o livro escolhido foi, *SEU SONINHO CADE VOCÊ?* de Virgine Guérin, tradução de Eduardo Brandão. Convidei-os para participar, sentei em uma das cadeiras para começar - sem sucesso, pois nenhum dos três parou sua atividade para ouvir a história. Continuei mesmo assim: ao abrir o livro e começar a leitura, a menina que estava desenhando parou com sua ação no desenho e sentou-se a minha frente, continuei e na segunda página os dois irmãos também se mostraram interessados e pararam a construção.

Participaram o tempo todo da contação, e ficaram deslumbrados com o efeito do livro - já que como livro-brinquedo, com movimentos e sobressaltos dos personagens da história, trazia a possibilidade constante do inesperado a cada página virada. O livro fala de um Jacaré, Jacó, que depois de ter almoçado junto com seus amigos da floresta resolve tirar um cochilo, porém todos dormem e apenas Jacó é que não encontra o soninho, procura em todos os lugares, atrás de moitas, no rio etc., não o encontra, a única coisa que consegue é atrapalhar o sono dos demais, depois de todas estas buscas os animais ficam com pena de Jacó e, então, resolvem cantar uma canção de ninar para ele, que cai no sono rapidinho, e todos podem dormir em paz. Até que Jacó começa a roncar e ninguém mais dorme.

Diante de tal história, nossa atividade foi a de encontrar “o seu soninho”. Criamos um objeto que se passou por “seu soninho” na imaginação criadora das crianças, e, então, brincamos de encontrá-lo; todos participaram, uma das crianças escondia o “soninho”, enquanto as outras duas esperavam fora da brinquedoteca, e assim que escondia a criança falava para as demais que podiam entrar, e dava dicas assim:

- Está quente, está frio.

E foi assim até que alguém encontrasse o seu “soninho”, e quem o encontrasse primeiro, iria escondê-lo. O garoto de oito anos não se apresentou animado e brincou apenas por alguns minutos, depois voltou ao colo da mãe, já o mais velho e a menina brincaram várias vezes e nós também participamos da brincadeira junto com as crianças.

Na instituição ICC alguns dos livros usados foram; *Flicts; Chapeuzinho vermelho; Vira Lata; Como é que eu era quando era bebê?; A Fada Fofa e os Sete Anjinhos.*

No dia em questão, aqui, como exemplo, oito de setembro de 2010, o livro usado foi *FADA FOFA E OS SETE ANJINHOS*. Neste local, criamos o hábito de levar a colcha de retalhos, que é um elemento sempre presente na contação de histórias; chegamos e fomos recebidas com as inúmeras perguntas das crianças:

-Qual a história de hoje?

-Posso ver o livro?

-Você trouxe alguma surpresa?

-Qual o nome da história?

Essas entre outras tantas questões emergem sempre nos momentos de roda, não somente a inicial, mas nos momentos de pré-leitura/contação, durante a leitura/contação e/ou após a leitura/contação. Nessa instituição de educação infantil, o número de crianças mantém-se em equilíbrio, é sempre de 18 a 20 e, em decorrência do projeto, já estão acostumadas com a nossa presença, já nos identificam como “as moças que contam histórias”.

Depois dos interrogatórios frequentes, abrimos a colcha de retalhos e todos sentaram-se diante da pesquisadora, contadora de histórias daquela tarde. Foi apresentada a capa com a seguinte pergunta: “do que será que a história vai falar?”, com o intuito de trabalhar a predição, ativando o conhecimento prévio das crianças. As respostas traduzem as experiências desses pequenos com o mundo do faz-de-conta: de uma mulher bruxa boa, de princesa, de animais e florestas.

Depois das hipóteses levantadas, foi dito o nome do livro; neste dia contamos a história que era a seguinte: uma fada fofa, que mora no alto de uma colina, que de tão alta os anjinhos foram morar na casa dela; os anjinhos eram traquinas e viviam brincando, bagunçando e se divertindo junto com a fada, que também gostava de uma farra; esta vivia fazendo mágicas com o auxílio de sua varinha de condão.

Nossa brincadeira diante de tal história foi a seguinte: levamos os materiais para preparar massinha junto com eles, porém não dissemos que todos aqueles ingredientes se transformariam em massinha de modelar. A bacia virou um caldeirão, os ingredientes eram mágicos e, então, iríamos fazer uma poção de fada e ver no que se transformaria. Ingrediente por ingrediente, eles apalpam, sentiram o cheiro e o gosto (sal, suco, farinha de trigo, óleo, água). Assim, com o auxílio de todos, começamos a misturar aquela poção, até ficar “quase” pronta. Dividimos para todos, forramos o chão com papel pardo e falamos para que cada um terminasse de fazer a sua poção. Depois de mais alguns minutos amassando, perceberam que nossa poção da fada havia se transformado em massinha, e cada qual pode brincar com a sua. Sentiram o cheiro e falamos que não poderiam comer, mesmo tendo cheirinho de uva. Buscamos estimular as várias formas de percepções, sentidos, interpretações e conexões, que poderiam fazer, estimulando também a respectiva imaginação criadora.

Apontamentos Finais

A partir da perspectiva da formação de leitores, por meio das experiências literárias, focando o despertar do prazer pela leitura, nossas atividades, voltadas também à imaginação criadora, resultaram em processos de superação por parte das crianças. Em nossos tateios e reflexões, cremos que a atitude, o comportamento do leitor em seus modos e gestos durante o ato de ler, denotaram uma criança leitora mais engajada, porque cheia de necessidades e motivos, não somente para ler, mas para ressignificar atos de escrita com autoria, representando uma renovação em seu contato com a cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- ALLUÉ, J. M. *Jogos para todo o ano*. Barcelona: Ciranda Cultural, 2002.
- BAJARD, Elie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Elisângela Maria Esteves de. *A importância do incentivo à leitura em séries iniciais: o caso do projeto "Amigos da leitura"*. 2003. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. trad. Marta Shure. Moscou. Editorial Progreso, 1988.
- EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MALUF, A. C. M. *Brinquedoteca: um espaço estruturado para brincar*. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=276>>. Acesso em: 15 nov. 2010.
- MESQUITA, Armindo. *A estética da recepção na literatura infantil*. s/d. Disponível em: <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/armindo1.rtf>>. Acesso em: 18 nov. 2010.
- PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- SHRIVIDYA, E. *Conheça o mais importantes dos mantras*. 2009. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vyaestelar/equilibrio_se_om.htm>. Acesso em: 18 nov. 2010
- VIYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. trad. Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo, 1988.
- VIYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

REFERÊNCIA COMPLEMENTAR

- BELINKY, T. *Um caldeirão de poemas 2*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- A PEQUENA vendedora de fósforos*. Trad. Silvia Finzi Foá. São Paulo: Maltese, 1996. (Coleção fábulas dos sonhos).
- CHAPEUZINHO vermelho*. Trad. Marcelo Toledo. São Paulo: Maltese, 1993. (Coleção 12 fânulas de ouro).
- DAVIS, Aubrey. *Sopa de botão de osso*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2003.
- DA VERNIER, Chistine. *Leo e Albertina*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2004.
- FAULKNER, K. *O sapo Bocarrão*: Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- GUÉRIN, V. *Seu soninho cadê você?* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- KING, S. M. *Vira-lata*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2005.
- LAGO, A. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- ORTHOFF, S. *Fada fofa e os sete anjinhos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- PAMPLONA, R. *João Boboca ou João Sabido?* São Paulo: Brinque Book, 2007.
- PINTO, Z. A. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- RAMOS, R. *Na minha escola todo mundo é igual*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- REIDER, K. *Orelha de limão*. Trad. Heinz Dieter Heidemann e Marily da Cunha Bezerra. São Paulo: Brinque Book, 1999.
- SILVIA, C. C. da. *A colcha de retalhos*. São Paulo: Editora do Brasil, 1995.
- SOUZA, Flávio de. *Que história é essa?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- WEBB, S. *Viviana rainha do pijama*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Moderna, 2006.
- WILD, M. *Vó Nana*. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2000.
- WILLIS, J. *Como eu era quando era bebê?* Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2002.

O Conhecimento das Profissionais de Berçário Sobre a Estimulação do Desenvolvimento da Criança de 0 a 18 Meses

Fabiana C. F. de Vitta¹

Alessandra Tiemi Horimoto²

Mirela Mendes Rodrigues²

Juliana de Fatima Lopes²

Michele Queiroz Baioni²

Ana Cristina dos Santos de Abreu³

Andréa Regina de Oliveira Tejo Spina³

Alberto de Vitta⁴

Resumo: Um serviço de qualidade no berçário tem relação direta com o conhecimento das profissionais acerca do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses. Este trabalho avaliou a eficácia de um programa de educação visando melhorar o nível de informação de profissionais de instituições educacionais de Marília sobre formas de estimular o desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses. Após aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Marília (SME), 39 profissionais de instituições de Educação Infantil preencheram o termo de consentimento e responderam a um protocolo de identificação pessoal. A pesquisa constituiu-se de aplicação de pré e pós-testes, com questões de múltipla escolha, antes e depois de um programa de educação sobre desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses e formas de facilitá-lo. A análise dos dados consistiu na comparação em cada questão, entre o pré e o pós-teste, através dos testes estatísticos de Wilcoxon e Qui-quadrado de McNemar. Os resultados mostraram que o programa foi efetivo no aumento de informações sobre formas de estimular o desenvolvimento global da criança, embora não se garantam mudanças de comportamento em relação à educação das crianças. É necessário, portanto, inserir na formação dos profissionais, temas relativos à relação das atividades oferecidas na rotina com a promoção do desenvolvimento global da criança.

Palavras-chave: programa de educação, desenvolvimento infantil, berçário.

1 Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial da Unesp – Campus de Marília – Coordenadora do projeto desenvolvido no Núcleo de Ensino.

2 Alunas do curso de Terapia Ocupacional da Unesp – Campus de Marília.

3 Pedagogas, coordenadora dos berçários na Secretaria Municipal de Educação.

4 Professor Assistente Doutor do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Sagrado Coração.

Introdução

A qualidade das atividades nas quais as crianças de 0 a 18 meses se envolvem é de fundamental importância para seu desenvolvimento. Os primeiros anos de vida do bebê que, por conta de mudanças sócio-culturais, atualmente frequenta instituições de Educação Infantil – denominadas creches – são diretamente influenciados pelas relações estabelecidas entre sua condição biológica e o ambiente.

No Brasil, foi só a partir de 1998 que a creche passou a fazer parte das estatísticas dos órgãos oficiais. Instituições de guarda para crianças, cujas famílias não podiam possibilitar um mínimo de qualidade nos cuidados diários, existem desde o final do século XIX no Brasil; tomando, com o correr do tempo, variados formatos, adotando diferentes nomes e objetivos, mas sempre vinculadas a um caráter assistencial. A creche foi introduzida para cuidar dos filhos das mulheres que trabalhavam fora e foi influenciada diretamente pelo pensamento médico e, mais tarde, pelo assistencialista. O cuidado principal relacionava-se às condições de funcionamento que garantissem a saúde das crianças.

Na década de 70, mudanças ocorreram na forma de organização da creche, marcados pela criação da Coordenação de Proteção Materno Infantil pelo Ministério da Saúde que tinha, como um dos principais objetivos de proteção materno-infantil, a proteção à criança em idade pré-escolar. No fim da década de 80 e década de 90, o atendimento à criança de zero a seis anos passou a ser garantido por lei, distinguindo-se a Educação Infantil, agora parte do sistema de ensino, dos cuidados de saúde e assistenciais, oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (AMORIM, YAZLLE E ROSSETTI-FERREIRA, 2000; KRAMER, 2006; CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, implanta de forma mais sistemática as creches e pré-escolas, antes vinculadas à assistência social, ao sistema educacional, acarretando necessidade de mudanças na organização do trabalho desenvolvido. Define a Educação Infantil como constituída pela creche ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos e pela pré-escola, para as de quatro a seis anos (MAZZILLI ET AL., 2001; FULLGRAF, 2001). Segundo Campos et al. (2011, p.22) “ a principal mudança trazida para o quadro legal foi, sem dúvida a incorporação das creches ao setor educacional”.

No entanto, como ressalta Santos (1998, p.18)

por tradição, pertencer à categoria de instituição educativa é tarefa mais fácil para a pré-escola do que para a creche, historicamente assistencial,

mesmo que ambas atendam crianças da mesma faixa etária; as diferenças repercutem nas suas estruturas, formas de funcionamento, qualificação dos profissionais, no modo de se relacionarem com as famílias e, principalmente, nos seus conceitos e funções.

Muitos trabalhos (OLIVEIRA, 2002; ROSEMBERG, 2002) sugerem que a Educação Infantil está em busca de sua identidade, assim como de seu lugar na educação básica e na estrutura administrativa das diferentes instâncias de poder. Quando se enfoca a educação na faixa etária de zero a três anos, essa discussão torna-se mais difícil, posto que a atenção a essas crianças enquanto sujeito de direitos, que devem ser fornecidos por instituições educacionais organizadas, é ainda mais recente. Rossetti-Ferreira, Amorim, Oliveira (2009) confirmam essa idéia

A área de educação infantil vive hoje intenso processo de revisão de concepções e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas. Em particular, a discussão sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches tem se mostrado prioritária (p.438).

Kappel, Kramer e Carvalho (2001) observam que grande parte da discussão a respeito da educação na faixa etária correspondente à creche versa sobre o tema da dualidade cuidado x educação, ou seja, sobre os objetivos e as atividades propostas nos espaços institucionais.

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio a populações de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

O Artigo 29 da LDB (NISKIER, 1997, p. 39) define que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Essa afirmativa vincula o desenvolvimento integral aos cuidados inerentes a essa faixa etária, já que a Educação Infantil deve complementar a ação da família, ou seja, deve prover os cuidados necessários para seu desenvolvimento. Como ressalta Kuhlmann Jr. (1999), educar a criança é uma ação integrada ao cuidá-la:

preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria “desviar-se” da oportunidade de “proporcionar uma educação de qualidade”, como faz supor o documento (v.1, p. 7) [...] As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem (p. 60).

Vários autores (OLIVEIRA E FERREIRA, 1986; CAVICCHIA, 1993; BEE, 1997; DE VITTA, SANCHEZ E PEREZ, 2000; KAPPEL, KRAMER E CARVALHO, 2001; VITTA, 2004) concordam sobre a importância dessas instituições para o desenvolvimento da criança, principalmente se este atendimento educacional for de boa qualidade, considerando o número de crianças atendidas pelo adulto, as relações estabelecidas entre instituição, criança e família, as condições físicas e materiais, a formação dos recursos humanos, dentre outros.

Oliveira (2002) concorda com essa afirmativa e destaca que

as crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persiste e contribui para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-la com o sucesso em seus estudos posteriores (p. 85).

Um serviço de qualidade no berçário tem relação direta com o conhecimento que as profissionais têm acerca do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses. Nas creches, a berçarista poderá assumir o papel de alguém que ‘cuida’ ou ‘toma conta’ das crianças ou de educadora, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global. O adulto, ao exercer seu papel de mediador na educação da criança, precisa entender como se or-

ganiza o desenvolvimento psíquico infantil (LIMA, 2008). Para Oliveira (2002) é papel do professor oportunizar experiências e aprendizagens, respeitando as características do desenvolvimento infantil através de uma programação adequada de atividades, permitindo às crianças internalizar regras de comportamento e formas de organização.

É importante ressaltar também, que, a partir do momento que as berçaristas conhecem o desenvolvimento normal de crianças de 0 a 18 anos, elas têm possibilidade de identificar em tempo, atrasos neste desenvolvimento. Ou seja, se é com ela que a criança passa a maior parte do dia, será ela quem poderá verificar a ocorrência de eventuais distúrbios nesse desenvolvimento. A berçarista bem informada sobre os estágios do desenvolvimento normal poderá, além de estimular corretamente a criança nas atividades de rotina, encaminhá-la a profissionais adequados para avaliação e tratamento, se for o caso.

No entanto, alguns estudos (COLELLO, 1993; DAMIANI E BARROS, 1992) apontam para a inconsistência destas instituições na organização de conteúdos que objetivem estimular o desenvolvimento normal da criança. A atuação das profissionais nos berçários é, na maioria das vezes, baseada na experiência pessoal, já que não possuem formação qualificada para trabalhar com essa faixa etária (DE VITTA, 2004; OLIVEIRA, 2001). As leis e as pesquisas na área não afetaram necessariamente a prática, pois a formação dos profissionais que atuam na educação infantil (com crianças de 0 a 3 anos) traz consigo muitos problemas a serem resolvidos (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; KRAMER, 2006).

Campos, Füllgraf, Wiggers (2006) realizaram um estudo sobre a produção de conhecimento na área de educação infantil entre 1996 e 2003 e verificaram que, em menor escala, foram realizados trabalhos com o objetivo de verificar mais de perto a prática de professoras e educadoras em instituições de educação infantil. Em relação a estudos sobre a crianças de 0 a 3 anos, estes observaram a “falta de clareza das educadoras sobre seu papel, o que as leva a confundir as competências da creche e da família, não distinguindo entre o espaço público e o privado” (p. 104). As referências para a prática junto a esta faixa etária são encontradas na casa, usada como modelo, principalmente entre as profissionais que auxiliam as professoras nos cuidados com a criança. Os problemas relativos à formação dos profissionais que atuam na educação infantil, especialmente nas creches, são confirmados no estudo realizado por Campos et al. (2011).

Diante do exposto, o presente trabalho se propõe a avaliar a eficácia de um programa de educação visando melhorar o nível de informação de berçaristas de instituições educacionais de Marília sobre formas de estimular o desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses.

Metodologia

Participantes

Foram sujeitos 39 funcionárias que atuam no berçário das instituições de Educação Infantil vinculadas à Secretaria de Educação da cidade de Marília.

Procedimento de Coleta dos Dados

A coleta dos dados ocorreu em 4 passos distintos:

Passo 1: Contato com os participantes.

Foi enviado à Secretaria Municipal de Educação (SME) documento explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização por escrito para sua realização junto às profissionais do berçário de Instituições de Educação Infantil. Com a autorização, o trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sagrado Coração - Bauru, sob o protocolo 203/09.

Em seguida, os diretores das instituições nomeadas pela Secretaria Municipal de Educação foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos. O mesmo aconteceu com os profissionais que lidam com crianças de zero a 18 meses, que foram convidados pessoalmente a participar da pesquisa. Na ocasião, foi esclarecido que as informações fornecidas por eles serão exclusivamente para fins de pesquisa, havendo sigilo em relação à identidade dos participantes. Junto a este documento, foi encaminhado um protocolo de informações pessoal e profissional, que permitiu coletar dados sobre idade, escolaridade, tempo de trabalho na área de Educação Infantil.

Passo 2: pré-teste

Foi aplicado no grupo de participantes, no início do programa de educação, um questionário com questões fechadas respondidas imediatamente em uma folha a parte. Estas questões versavam sobre os comportamentos motores da criança de 0 a 18 meses e formas corretas de estimulá-los.

As participantes apenas receberam a folha de respostas, sendo que as questões foram feitas verbalmente pela pesquisadora. Tal procedimento teve por objetivo garantir que a

leitura das questões fosse a mais semelhante possível para todas e que estas pudessem dar uma resposta rápida, de modo a colocarem realmente o que pensavam.

Em seguida pediu-se às profissionais que entregassem à pesquisadora a folha de respostas para serem comparadas com o pós-teste, ao final do programa.

Passo 3: Programa de educação

O programa de educação, cuja análise é objeto desta pesquisa destinou-se às profissionais de creches de Marília que trabalham junto a crianças de 4 a 18 meses e propôs-se a fornecer conceitos sobre o desenvolvimento motor na infância e formas de facilitá-lo no ambiente de creche, levantando pontos de reflexão acerca de atitudes e comportamentos diante desta população.

A primeira aula promoveu uma discussão sobre o papel do berçário na Educação Infantil e a relação entre cuidado e educação nesta etapa. No segundo encontro, a partir do binômio cuidado x educação, iniciou-se a discussão sobre o papel das atividades desenvolvidas no rotina da instituição no desenvolvimento psicomotor da criança. Nas duas últimas aulas, através de filmes sobre o desenvolvimento da criança, os participantes foram conduzidos a discutir as habilidades adquiridas na fase do berçário e os fatores que interferem nesta aquisição.

Nesta etapa, foi aplicado no grupo um programa de educação baseado na pedagogia tradicional, por meio de quatro aulas expositivas, com o uso de slides (datashow) e vídeos. A periodicidade, definida pela Secretaria Municipal de Educação, foi quinzenal, com aulas de duas horas.

Passo 4: pós-teste

O pós-teste foi aplicado ao final da última aula, seguindo o mesmo procedimento do passo 2, sendo que após seu término, foi discutida questão por questão.

O uso de pré e pós-teste, segundo De Vitta et al. (1995), além de permitir a caracterização do nível prévio de informação desta população sobre o assunto a ser desenvolvido no programa, possibilita que os próprios participantes identifiquem pontos a serem abordados no curso, fiquem alertas para a discussão dos mesmos durante a aula e se auto avaliem após o processo de ensino.

Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados foi feita a partir da comparação individual, em cada questão, entre o pré e o pós-teste, o que mostrará se houve mudanças em relação ao conhecimento prévio sobre o assunto. Em seguida, as questões foram categorizadas por temas facilitando a visão geral sobre o conhecimento prévio do grupo e as mudanças ocorridas após a aplicação do programa de ensino. Os dados foram analisados através dos testes estatísticos de Wilcoxon e Qui-quadrado de McNemar.

Resultados e Discussão

As profissionais participantes desta pesquisa têm, em sua maioria (80,91%), mais de 26 anos e ensino superior completo (92,6%). Quanto ao tempo na Educação Infantil, 81,5% exercem há mais de 5 anos, sendo que 48,14% trabalham no berçário há menos de 2 anos.

Os resultados da diferença entre o pré e pós-experimento podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1. Medidas descritivas da frequência de acertos, em dois momentos de avaliação.

Medida descritivas	Momentos de avaliação		Valor de p
	Pré-teste	Pós-teste	
Valor mínimo	12	16	p<0,01
Mediana	17	22	
Valor máximo	23	24	

Conforme se observa na Tabela 1 as profissionais tinham um bom conhecimento prévio sobre o assunto, já que metade delas acertou mais que 17 questões (mediana). É possível verificar na Tabela que houve melhora significativa ($p<0,01$) nos resultados gerais, pois no pós- teste, mais da metade acertou 22 questões.

Os dados obtidos em relação ao número de acertos e erros, no pré e pós-testes, por profissional e o resultado do teste podem ser observados na Tabela 2.

TABELA 2. Frequências de mudanças das respostas obtidas no pré/pós-testes segundo profissionais e resultado do teste de Qui-quadrado de Mc Nemar

berçaristas	Respostas pré/pós-testes				Nível descritivo do teste
	C/C	E/C	C/E%	E/E	
B1	20	2	0	3	P>0,05
B2	16	8	0	1	P<0,01
B3	19	3	1	2	P>0,05
B4	18	5	1	1	P>0,05
B5	16	7	1	1	P>0,05

B6	15	8	0	2	P<0,01
B7	19	4	1	1	P>0,05
B8	15	3	5	2	P>0,05
B9	15	6	0	4	P<0,05
B10	17	6	0	2	P<0,05
B11	19	2	0	4	P>0,05
B12	13	8	0	4	P<0,01
B13	12	7	3	3	P>0,05
B14	15	8	1	1	P<0,05
B15	12	11	0	2	P<0,05
B16	16	5	2	2	P>0,05
B17	17	6	1	1	P>0,05
B18	18	5	1	1	P>0,05
B19	21	3	0	1	P>0,05
B20	16	7	0	2	P<0,05
B21	19	1	1	4	P>0,05
B22	15	5	1	4	P>0,05
B23	14	8	0	3	P<0,01
B24	14	9	0	2	P<0,01
B25	14	5	3	3	P>0,05
B26	16	7	0	3	P<0,05
B27	18	4	2	1	P>0,05
B28	18	3	1	3	P>0,05
B29	16	6	0	3	P<0,05
B30	17	5	2	1	P>0,05
B31	23	1	0	1	P>0,05
B32	15	8	0	2	P<0,05
B33	14	9	0	2	P<0,01
B34	17	4	1	3	P>0,05
B35	15	8	2	0	P>0,05
B36	14	2	4	5	P>0,05
B37	17	4	1	3	P>0,05
B38	17	5	3	0	P>0,05
B39	17	7	0	1	P<0,05

É possível verificar que em 38% das participantes as mudanças ocorridas mostraram-se significativas ($p>0,05$) em relação ao programa de educação, sendo que em 15% o nível de significância foi menor que 0,01. De Vitta, Sanchez e Perez (2000) encontraram dados semelhantes em sua pesquisa.

Segundo Zapater et al. (2004) e Lopes (1995) as aulas expositivas são de grande importância para as profissionais já que valorizam suas experiências e conhecimento prévio, além de que proporcionam uma maior aquisição de informações, favorecendo análises críticas,

por meio de questionamentos e problematizações, e conseqüentemente contribuindo na produção de novos conhecimentos.

Apenas duas profissionais (B8 e B36) apresentaram declínio na aprendizagem após a intervenção. Uma possível explicação para esse resultado pode relacionar-se à ausência nas aulas do programa. Macarini, Martins e Vieira (2009) encontraram dificuldades semelhantes em sua pesquisa, na viabilização de um curso para profissionais da creche.

Vectore (2003) afirma que é importante a capacitação do educador para que compreenda, através da prática reflexiva, dados referentes à sua atuação profissional.

A Tabela 3 mostra o número de acertos e erros, no pré e pós-testes, por questão.

TABELA 3. Frequências de mudanças das respostas obtidas no pré/pós-testes segundo as questões.

berçaristas	Respostas pré/pós-testes			
	C/C	E/C	C/E%	E/E
Q1	38	1	0	0
Q2	16	2	14	7
Q3	33	5	0	1
Q4	14	22	0	3
Q5	20	18	0	1
Q6	11	18	1	9
Q7	32	5	2	0
Q8	23	8	6	2
Q9	8	16	3	12
Q10	12	21	3	3
Q11	12	25	0	2
Q12	6	26	1	6
Q13	37	2	0	0
Q14	23	16	0	0
Q15	37	2	0	0
Q16	20	10	3	6
Q17	1	7	1	30
Q18	37	2	0	0
Q19	37	1	1	0
Q20	37	2	0	0
Q21	32	7	0	0
Q22	38	0	1	0
Q23	39	0	0	0
Q24	38	1	0	0
Q25	35	1	3	0

Nesta Tabela é importante destacar que as colunas referentes aos resultados C/C e E/C são considerados favoráveis ou desejáveis, pois as participantes que acertaram no pré continuaram corretas no pós e as que erraram no pré, passaram a acertar no pós. São consideradas indesejáveis as respostas das colunas C/E – que as participantes acertaram no pré e erraram no pós – e E/E, com resposta errada nos dois momentos.

De acordo com os dados obtidos, constata-se que as questões que apresentaram problemas foram as 2, 6, 9 e 17.

Na questão 2, muitas participantes (14) que haviam respondido corretamente no pré-teste, passaram a errá-la no pós. O enunciado da questão era: *“Todas as ações realizadas com a criança irão fornecer experiências de aprendizagem, desde que sejam intencionais e planejadas para isso.”* Na discussão desta questão, verificou-se que a questão possibilitou duas interpretações por parte das profissionais, sendo a primeira relativa a ações realizadas nos contextos educacionais, que para permitirem aprendizagens específicas, devem ser intencionais e planejadas – esta afirmação foi tratada de forma destacada durante o programa de educação. No entanto, também no programa, ficou claro que todas as experiências pelas quais a criança passa permitem aprendizagem (podendo esta ser inclusive negativa) e esse entendimento fez com que parte das participantes entendessem a questão como errada. Conclui-se que a formulação da questão foi errônea permitindo tal confusão.

As questões 6 e 9 têm sua análise semelhante, na medida que ambas provocaram mudanças desejáveis, principalmente da resposta errada no pré para certa no pós. No entanto, ambas mantiveram número alto de erros no pós-teste, havendo necessidade de verificar seu enunciado.

Q6 – O bico da mamadeira oferecida deve ser ortodôntico, de silicone, número 1.

Q9 – O bico da mamadeira oferecida deve ser ortodôntico, de silicone, número 2. Para as crianças que tomam mamadeira com líquido engrossado, o furo deve ser aumentado, possibilitando que a criança sugue de forma adequada.

As questões tratam especificamente do bico da mamadeira e as profissionais, na análise final das questões mostraram não terem conhecimento específico sobre o assunto, sendo que o programa também não foi eficiente em proporcioná-lo, inclusive por sua especificidade.

A questão 17 mostrou-se a mais complicada, pois 30 profissionais a erraram no pré e continuaram a errar no pós-teste. Seu enunciado era *“A criança deve ser alimentada em uma cadeira que não dê apoio completo – ela deve ir com o corpo para frente para comer.”* Na análise parece ter ficado difícil entender o significado do enunciado, embora o assunto tenha sido tratado durante o programa.

É importante ressaltar que o questionário usado no pré e pós-testes como instrumento para verificar as mudanças nas respostas das participantes, ou seja, o programa de educação mostra-se eficiente também por levar as profissionais a pensarem em sua prática, pois apresenta questões com comportamentos que devem ou não estar presentes na rotina do berçário. Dessa forma, com uma atenção mais apurada para cada questão era possível acertá-la pela lógica, mas ainda assim suscitava nas participantes, entendimento de algumas situações comuns no dia-a-dia, para as quais não se dava a importância devida. Durante as aulas, eram feitas perguntas específicas, muito parecidas com aquelas apresentadas no questionário.

Considerações Finais

O programa mostrou-se efetivo na melhora do conhecimento sobre formas de estimular o desenvolvimento global da criança. É importante destacar que, embora se consiga a efetividade na mudança do conhecimento das profissionais em relação aos assuntos propostos, não se garante mudanças de comportamento em relação à educação das crianças. Dessa forma, há necessidade de organização de programas de formação continuada específicos para cada área do desenvolvimento e para cada tipo de atividade que faz parte da rotina do berçário.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Brasil, v.10, n.2, p.3 - 18, 2000.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVICCHIA, D. C. **O cotidiano da creche**: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742006000100005.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e motricidade: revendo esta antiga parceria. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.87, p.58-61, 1993.

DAMIANI, M. F., BARROS, F. C. Desrespeito ao pobre? Renda familiar e desenvolvimento motor em crianças Pelotenses. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p.52-57, 1992.

DE VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

DE VITTA, F. C. F. et al. Um procedimento simples com múltiplos objetivos de ensino e avaliação. In: Simpósio Científico do Câmpus de Marília, 1, 1995, Marília. **Anais...** Marília: UNESP,1995. 131p. p.77.

DE VITTA, F. C. F.; SANCHEZ, F. F.; PEREZ, R. R. M. Desenvolvimento motor infantil: aplicação de um programa de educação para berçaristas. **Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2000.

ECKERT, H. M. **Desenvolvimento motor**. São Paulo: Manole, 1993.

FLEHMIG, I. **Desenvolvimento normal e seus desvios no lactente**: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18º mês. São Paulo: Atheneu, 1987.

FULLGRAF, J. B. G. **Direitos das crianças à educação infantil**: inclusão ou exclusão? Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

KAPPEL, M. D. B.; KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. M. P. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: v. 1, n. 16, p. 35-47, 2001.

KRAMMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302006000300009.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Carlos: Editora da UFSCar; 1999. p. 51-65.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. Ed. São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica Editora, 2008.

LOPES A.O. Aula expositiva: superando o tradicional, In IPA Veiga (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Editora Papirus, Campinas, p. 35-48, 1995.

MACARINI, S. M.; MARTINS, G. D. F.; VIEIRA, M. L. Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. **Paidéia**, V. 19, n. 43, maio-ago. 2009. p. 231-237.

MAZZILLI, S. et al. **As “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped2001.html>>. Acesso em: 11 mar. 2002.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

_____. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um papel junto à criança de 0 a 3 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 89-97.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R., FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 39-65, fev. 1986.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Orgs.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, julho/setembro, 2009. p.437-464

SANTOS, M. T. C. T. De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar? **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 7, n. 40, p. 49, 1998.

VECTORE, C. Brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v.14, n.3, 2003. p. 105-131.

VITTA, F. C. F. de; EMMEL, M. L. G.. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2011. doi: 10.1590/S0103-863X2004000200007

ZAPATER, André Rocha et al. Postura sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000100019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2010. doi: 10.1590/S1413-81232004000100019.

O Padrão de Escrita Manual nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental: Fatores Determinantes da Qualidade da Escrita

*Ana M. Pellegrini¹, Samuel de Souza Neto¹, Cynthia Y. Hiraga¹,
Luiz E.B.T. Dantas⁴, Bruno N. Alleoni², Daniel T. Gama²,
Paulo R. H. Rocha³, Ana L. G. Fraiha³*

Resumo:

O ato de escrever é uma atividade manual humana bastante complexa que envolve uma combinação dos componentes perceptivo, motor, cinestésico e cognitivo. A aquisição da escrita é o primeiro desafio encontrado pela criança no início do processo de escolarização. Neste capítulo, apresentamos dados de vários estudos sobre a aquisição da escrita no contexto de uma escola pública. No primeiro, foram identificadas pelas professoras as empunhaduras de 517 crianças (4 a 9 anos de idade), a inclinação do papel e a pressão do lápis sobre o papel ao registrar os traços. No segundo, foi verificado se as crianças que apresentam empunhadura não eficiente apresentariam dificuldade de coordenação motora. Finalmente, no terceiro foi feita avaliação de aspectos quantitativos da escrita manual: tempo de escrita e pressão sobre o papel, dados obtidos com a escrita de um pangrama sobre uma mesa digitalizadora. Os resultados indicam que as crianças com dificuldade motora apresentam empunhadura menos eficiente em comparação com as sem tais dificuldades. As professoras apresentaram maior consistência na escrita independentemente do tipo de letra utilizado (bastão, cursiva livre e cursiva restrita).

Palavras-chave:

escrita manual, empunhadura, pressão, velocidade.

Introdução

Na medida em que mais cedo as crianças vão sendo expostas ao ambiente escolar, mais cedo se faz necessário respeitar as diferenças individuais relativas ao curso do desenvolvi-

1 Docentes do Instituto de Biociências, UNESP/RC.

2 Alunos do Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, IB/UNESP.

3 Alunos de graduação - Curso de Educação Física, bolsistas NE/PROGRAD.

4 Docente da EEFUSP, em programa de Pós-Doutorado no IB/UNESP.

mento humano (HAYWOOD & GETCHELL, 2005). Aos dois anos de idade, crianças aprendem a segurar o lápis para desenhar, fazer traços, colorir figuras, etc. Com a entrada da criança na escola, novas habilidades vão sendo apresentadas, novos desafios vão conduzindo a criança para a aprendizagem formal que terá início quando de seu ingresso na educação básica. De maneira geral, o desenvolvimento humano em suas várias dimensões, cognitiva, afetiva, emocional, motora vai galgando novos patamares (PAPALIA, OLDS & FELDMAN, 2006).

A expressão, registro e transmissão de ideias dos alunos ao longo dos anos escolares e de formação profissional ocorrem através da escrita manual. A escrita é uma habilidade manual típica do ser humano, indispensável para que o indivíduo se integre e se adapte ao meio social. O ato de escrever é uma atividade manual humana bem complexa que envolve uma combinação dos componentes perceptivo, motor, cinestésico e cognitivo. Por exemplo, para escrever, do indivíduo é exigido um planejamento, habilidades gramaticais, monitoramento da direção da escrita e coordenação motora. Sob o ponto de vista motor, escrever exige um alto nível de coordenação dos membros efetores caracterizados por um fluxo contínuo de movimentos sinuosos (MEULENBROEK & VAN GALEN, 1988). Mais especificamente, escrever envolve um contato apropriado da mão com a caneta e esta com a superfície da escrita.

De modo geral, as crianças das 1^{as} séries do ensino fundamental despendem 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 ao aluno alcançar comunicação escrita funcional e, com ela, avançar na carreira acadêmica e/ou profissional. Neste contexto, 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.

Além disso, a falta de um corpo de conhecimento que dê suporte às ações do professor-alfabetizador, no desenvolvimento da escrita manual em sala de aula, é constantemente citada nas reuniões de trabalho (HTPC) dos professores. Central à produção da escrita manual está a forma de como a escrita se apresenta: em letra tipo bastão e cursiva. Para uma escrita de qualidade devemos considerar ainda a empunhadura do lápis, a posição do papel sobre a superfície de apoio, a velocidade de escrita, entre outros aspectos.

Desenvolvimento

A escrita manual requer o uso de um instrumento para registro em papel, ou superfície não rígida, de 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). A empunhadura do lápis utilizada pelo sujeito ao escrever deve não só garantir firmeza no registro do traçado, mas ter impacto na velocidade de execução da escrita e pressão sobre a superfície onde o traçado é registrado (SCHNECK, 1991).

Nos primeiros anos escolares, a criança tem contato com o lápis colorido para atividades de desenhar. Aos poucos este lápis, também conhecido como “jumbo”, é substituído pelo lápis de cor preta, que, sendo mais fino, permite maior controle e domínio necessários para a escrita manual. A maneira como a criança segura o lápis pode também estar relacionada com a legibilidade e velocidade com que expressa seus pensamentos ou copia textos em seu caderno (BURTON & DANCISAK, 2000). É preciso considerar ainda que nem todas as maneiras de segurar o lápis são eficientes em termos de velocidade e gasto energético.

Em estudo anterior (PELLEGRINI et al, 2008), foram identificadas as empunhaduras de 120 crianças (60 do Pré III e 60 do 1º ano do Ensino Fundamental) e foi verificada a influência da coordenação motora destas crianças na qualidade da escrita, em específico do tipo de empunhadura empregado pela criança. A identificação da empunhadura e da mão preferida para a escrita foram feitas pela coordenadora e bolsistas do projeto do Núcleo de Ensino na sala de leitura especialmente preparada para a coleta de dados. As crianças foram fotografadas, escrevendo a lápis o primeiro nome em um caderno. A tarefa foi executada sobre uma mesinha semelhante àquela onde elas faziam as atividades em sala de aula. Uma placa, contendo o número da criança no estudo era colocada perto da mão que segurava o lápis, para identificação da criança na foto uma vez que a foto registrava apenas a mão executando a tarefa.

A identificação das empunhaduras utilizadas pelas crianças foi feita tendo como referência o trabalho de Schneck & Henderson (1990). As seguintes empunhaduras do lápis para o ato de escrever foram identificadas:

Tripé Dinâmico (TD): lápis estabilizado contra o lado radial do terceiro dígito pela polpa do polegar, com a polpa do dedo indicador no alto do eixo do lápis, polegar estabilizado em total oposição, punho levemente estendido, quarto e quinto dígitos flexionados para estabilizar o arco metacarpofalangeal e o terceiro dígito, movimentos únicos da mão, instrumento solto no espaço aberto, antebraço apoiado sobre a mesa.

Tripé Estático (TE): instrumento estabilizado em direção ao lado radial do terceiro dígito pela polpa do polegar e com a polpa do dedo indicador no alto do eixo do lápis, polegar estabilizado em total oposição, punho ligeiramente estendido e a mão se movendo como uma unidade, quarto e quinto dígitos flexionados para estabilizar o arco metacarpofalangeal e o terceiro dígito, a falange distal do dedo anelar se mantém apoiada lateralmente no lápis, antebraço solto na mesa.

Quádruplo (QR): lápis seguro com os quatro dedos em oposição, movimento do punho e dedos, antebraço posicionado sobre a mesa.

Polegar Cruzado (PC): dedos fechados levemente na palma da mão, lápis mantido contra o dedo indicador com o polegar cruzado sobre o lápis em direção ao dedo indicador, movimento do dedo e punho, antebraço posicionado sobre a mesa.

Tripé Lateral (PL): lápis estabilizado contra o lado radial do terceiro dedo com a polpa do indicador no topo do eixo do lápis, polegar aduzido e apoiado sobre ou abaixo em qualquer lugar ao longo da borda lateral do dedo indicador, punho levemente estendido, quarto e quinto dedos flexionados para estabilizar o arco metacarpofalangeal e terceiro dedo, movimento localizado dos dedos do tripé e movimentos do punho em golpes longos e horizontais, antebraço apoiado sobre a mesa.

As características das várias empunhaduras têm diferente impacto na legibilidade e na velocidade da escrita. Sendo assim, as professoras demonstraram preocupação com o impacto do tipo de empunhadura empregado pelos seus alunos, na escrita manual.

Estudo 1

No início de 2009, quando da apresentação dos resultados do estudo realizado em 2008 sobre a empunhadura, as professoras e os gestores da escola consideraram necessário avaliar a empunhadura e a coordenação motora das crianças de 4 a 9 anos de idade que frequentavam a escola, num total de 517 crianças. Atendendo solicitação das professoras, os docentes da UNESP, vinculados ao Núcleo de Ensino, assumiram o desafio de elaborar uma ficha para avaliação da empunhadura do lápis e de orientar na identificação das possíveis empunhaduras. Cada professor recebeu uma planilha para cada aluno onde registrava suas observações sobre a empunhadura e como a criança orientava o papel na escrita. Em um curto espaço de tempo, entre 7 e 10 dias, todos os professores tinham concluído a avaliação individual de seus alunos. Esta atividade foi muito importante, pois a partir daí os professores passaram a se preocupar com a forma como os alunos seguravam o lápis e escreviam no caderno/papel.

Os resultados da avaliação dos tipos de empunhadura identificados pelas professoras (TL, PC, QR, TE, TD) são apresentados na Figura 1A em função das empunhaduras consideradas menos eficientes (TL, PC QR) e, na Figura 1B, as eficientes (TE, TD). O grupo de crianças na faixa etária mais avançada foi aquele que apresentou maior frequência no uso das empunhaduras não adequadas (QR, PC e PL). Essas empunhaduras são consideradas como as menos eficientes na produção de uma escrita de boa qualidade (BURTON & DANCISAK, 2000). Contudo, há diversos estudos que mostram não haver necessariamente associação entre a empunhadura do lápis e a qualidade da escrita (GRAHAM & WEINTRAUB, 1996).

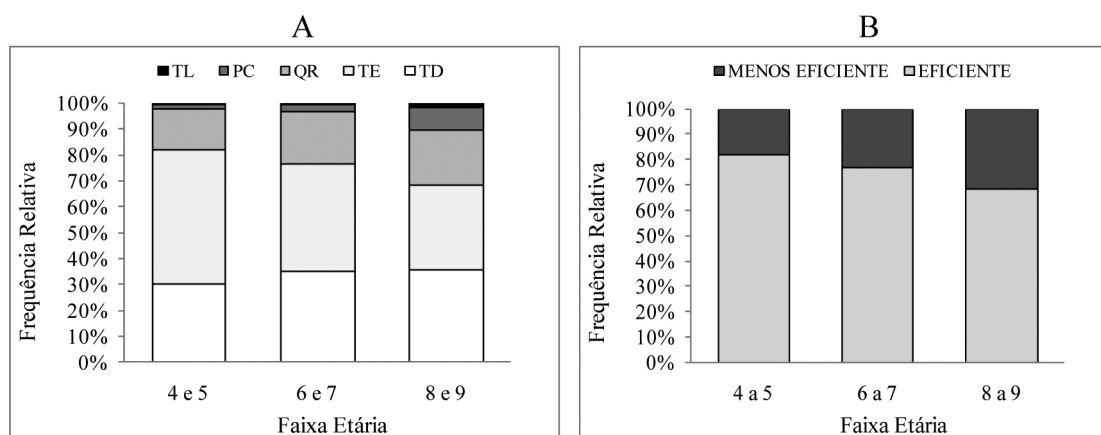


Figura 1. (A) Frequência relativa de participantes, em cada faixa etária, de acordo com as formas de empunhadura. TL (Tripé Lateral); PC (Polegar Cruzado); QR (Quádruplo); TE (Tripé Estático); TD (Tripé Dinâmico). (B) Frequência relativa de participantes em cada faixa etária agrupados em empunhadura eficiente e menos eficiente.

Para obter uma visão geral das formas de empunhaduras adotadas pelas crianças, os resultados das empunhaduras Tripé Estático e Tripé Dinâmico foram agrupados como eficiente e os resultados das demais empunhaduras como menos eficiente e apresentados em função da faixa etária (4 e 5, 6 e 7, 8 e 9). Chamamos a atenção para os resultados do grupo das crianças com idade entre 8 e 9 anos que apresentou a maior frequência de empunhadura menos eficiente (31%), enquanto que o grupo da faixa etária mais jovem, 4 e 5 anos, apresentou a menor frequência (18%) de empunhadura menos eficiente.

Com respeito aos resultados da orientação do caderno ou papel adotada pelas crianças na escrita, os resultados indicaram variação em função da faixa etária (Figura 2). As crianças do grupo da faixa etária mais avançada, 8 e 9 anos, são as que mais inclinam o caderno ou papel em ângulo não adequado para escrita, ou seja, cerca de 25% (i.e., além dos 45° considerando 180° como referência máxima). O grupo da faixa etária mais jovem, 4 e 5, é aquele que menos inclina o papel (11%) além do limite considerado adequado. Para o grupo de 6 e 7 anos, a frequência de crianças que inclina o papel além do considerado adequado foi de 16%.

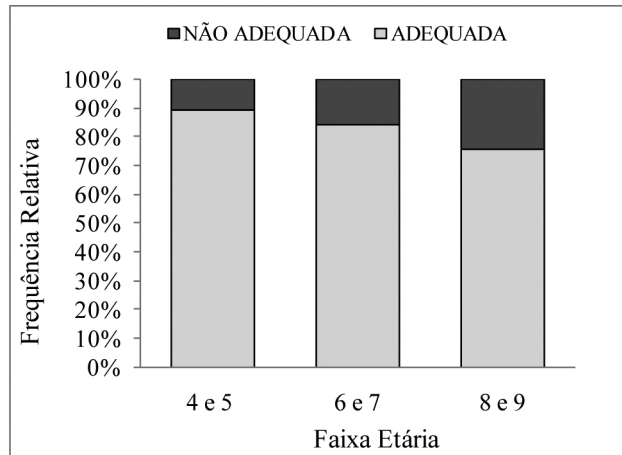


Figura 2. Frequência relativa de participantes em cada faixa etária conforme a posição do papel para a escrita. Foi considerada posição adequada quando a inclinação do papel era de até 45 graus em relação à borda da mesa.

Os resultados indicam que, de modo geral, as crianças apresentam uma empunhadura de lápis esperada conforme apontado pela literatura, ainda que a maior frequência de crianças com empunhadura não adequada fosse apresentada pelas crianças em idades mais avançadas. Além disso, essas crianças (8 e 9 anos) apresentaram maior dificuldade em colocar o papel numa inclinação que favorecesse o ato de escrever quando comparado com o apresentado pelas crianças mais jovens.

Em suma, os resultados sugerem que a forma da empunhadura influencia a posição do papel na escrita. No presente estudo, a maioria das crianças mais jovens apresentou a forma de empunhadura e posição do papel adequadas para a escrita. As crianças mais jovens parecem não só receber instrução de adultos nesses quesitos como também a utilizam no seu cotidiano. É possível que o grupo na faixa etária mais avançada tenha apresentado maior frequência de crianças com empunhaduras e posição do caderno ou papel menos adequados pelo fato de serem mais independentes, por dominarem a escrita, e dessa forma terem monitoramento pouco constante dos adultos nesses quesitos.

Estudo 2

Diante dos resultados apresentados pelas professoras, foi levantada por elas a possibilidade dos alunos que não apresentavam uma escrita de boa qualidade serem alunos que apresentavam dificuldades motoras (i.e., dificuldades na coordenação motora). Assim, uma vez que, ao longo dos anos, através do Programa dos Núcleos de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, desenvolvemos uma série de estudos sobre a coordenação motora de crianças nesta mesma escola, (ver PELLEGRINI et al., 2008), decidimos verificar em nossos arquivos se as crianças com dificuldades motoras avaliadas por uma das baterias de teste *Movement Assessment Battery for Children 1 ou 2* (MABC e MABC-2),

propostas por Henderson ; Sugden (1992) e Henderson, Sugden ; Barnnet (2007) respectivamente também apresentavam problema na forma de segurar o lápis . Além da empunhadura, a velocidade da escrita e a força empregada pela criança em direção à superfície foram também avaliadas pelas professoras. Um aspecto relevante a ser mencionado é que as professoras avaliaram as características associadas à escrita sem conhecer quais crianças apresentavam dificuldades motoras.

Os resultados (ver Figura 3 abaixo) mostram que independente da idade cronológica, o grupo de crianças com dificuldades motoras apresentou maior frequência de empunhadura do lápis considerada menos eficiente (50%), enquanto que o grupo com desenvolvimento típico (ou sem dificuldades motoras) apresentou a menor frequência (19%) de empunhadura do lápis considerada menos eficiente seguido do grupo em risco para apresentar dificuldades motoras (23%).

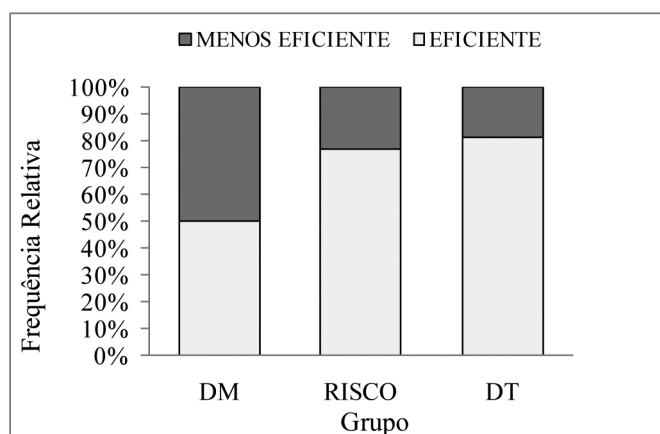


Figura 3. Frequência relativa de participantes em cada grupo (DM, com dificuldades motoras; Risco, em risco para apresentar dificuldades motoras; DT, desenvolvimento típico) de acordo com a eficiência da empunhadura utilizada.

Quanto à velocidade da escrita (Figura 4), as professoras avaliaram se a velocidade estava adequada ou não, de acordo com o processo de escolarização da criança naquela série. De interesse para o presente estudo foi o grupo com dificuldades motoras apresentar maior proporção de crianças com velocidade de escrita inadequada (22%), enquanto que os grupos em risco de dificuldades motoras e de desenvolvimento típico apresentaram 6% e 8%, respectivamente. A velocidade inadequada significa que a criança apresentava certa lentidão na escrita.

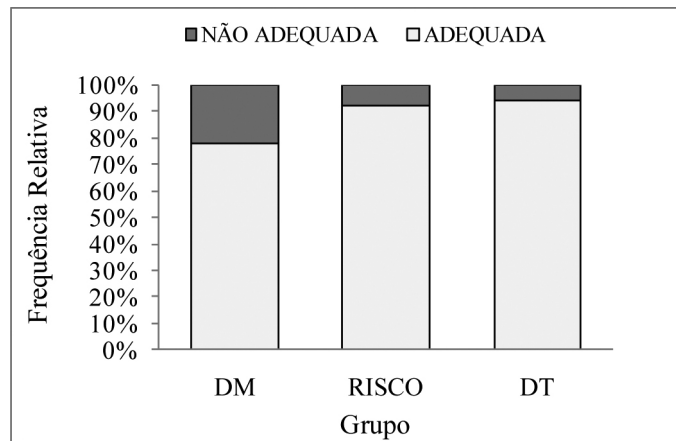


Figura 4. Frequência relativa de participantes em cada grupo (DM, com dificuldades motoras; Risco, em risco para apresentar dificuldades motoras; DT, desenvolvimento típico) de acordo com a adequação da velocidade na escrita.

Com respeito à força utilizada sobre a superfície na escrita, os resultados apresentados na Figura 5 indicam que o grupo com dificuldades motoras tem uma maior proporção de crianças utilizando força excessiva sobre a superfície (33%) do que o grupo em risco (15%) e do que o grupo com desenvolvimento típico (9%).

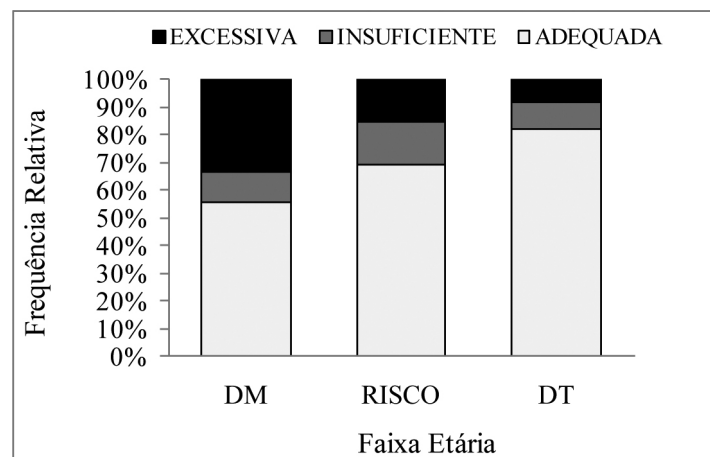


Figura 5. Frequência relativa de participantes em cada grupo (DM, com dificuldades motoras; Risco, em risco para apresentar dificuldades motoras; DT, desenvolvimento típico) de acordo com a força empregada sobre a superfície para a escrita.

De modo geral, os resultados indicam que as dificuldades na coordenação motora das crianças (identificadas pela bateria de testes MABC ou MABC-2) se associam com empunhaduras menos eficientes para escrita, lentidão na escrita e força excessiva sobre a superfície ao escrever. Em suma, identificar problemas na coordenação motora geral das crianças e examinar características que compõem o ato de escrever pode ser útil aos professores na promoção de um processo de alfabetização sob uma perspectiva multidisciplinar.

Estudo 3

Nos anos de 2009 e 2010, focalizamos a aquisição da escrita manual no primeiro ano do ensino fundamental. Em específico, buscamos identificar os fatores que determinam a qualidade da escrita manual. Para tanto, com a autorização dos pais ou responsáveis (T.C.L.E.), as crianças foram avaliadas em vários aspectos da produção da escrita.

Participaram do estudo todos os alunos que tiveram autorização dos pais ou responsáveis após ciência do estudo e concordância dada no TCLE e as professoras destes alunos. Três classes (ATP, ATV e ATM) eram formadas por crianças do 1º ano que estavam sendo alfabetizadas pela primeira vez. Uma classe (ATR) era 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 escrita um pangrama foi utilizado. O pangrama consiste de uma frase 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*. As palavras deste pangrama foram escritas em ordem aleatória, em três condições experimentais: letra bastão, cursiva livre e cursiva com restrição. A ordem de realização da tarefa de escrever era contrabalançada entre os participantes, com a ordem bastão(B) – cursiva restrita (CR) ou cursiva livre (CL), balanceada entre os participantes do estudo sendo B-CL-CR ou CL-CR-B. Para cada uma das condições experimentais, foi elaborado um modelo que continha as palavras a serem copiadas, escritas sobre uma única linha na condição cursiva livre, com linhas de referência paralelas, semelhante às linhas encontradas em caderno de caligrafia, e com duas linhas para referência na escrita em bastão.

Os participantes escreviam as palavras em cada uma das condições sobre uma mesa digitalizadora (tablete) Wacon, utilizando uma caneta própria que registrava os traços no papel de modo que o executante tinha informação visual do traçado por ele feito. Estes registros permitiram através do software *Movalyzer* acompanhado do software *Neuroscript* a identificação da velocidade da escrita e da pressão sobre a superfície do conjunto de palavras de acordo com o modelo. Na Figura 6, são apresentados a média e o desvio padrão da velocidade de escrita (em segundos) das palavras do pangrama, de cada um dos grupos. A legenda dos grupos indica AT para Aluno, período da Tarde e a

última letra a inicial do nome da professora do respectivo grupo. A legenda GPR indica o grupo de professoras.

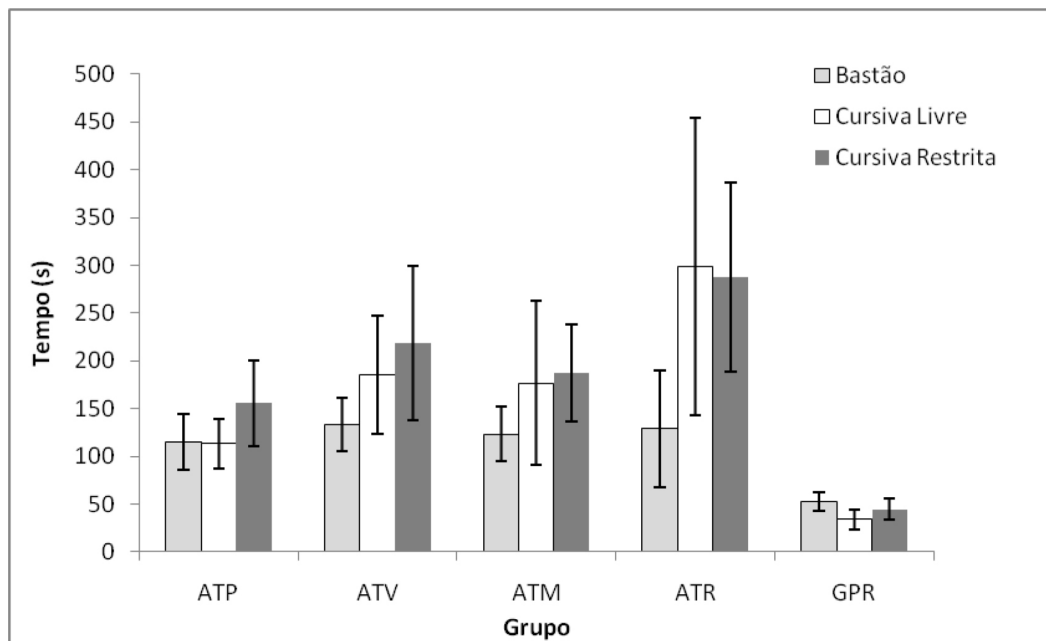


Figura 6 - Média e Desvio padrão do tempo (s) para a escrita das palavras do pangrama nos três tipos de letra (Bastão, Cursiva sem restrição e Cursiva Restrita) por grupo de alunos e professoras.

Como pode ser observado, de modo geral, o tempo gasto para escrever em letra tipo bastão é menor do que em letra cursiva, com exceção do grupo ATP. Este resultado é explicado pelo fato desta forma de escrita ser a primeira que as crianças aprendem e dominam. Só depois do domínio da escrita em letra bastão, as crianças passam para a escrita cursiva. Se por um lado o grupo ATP é o mais avançado no domínio da letra cursiva, o grupo ATR, embora tenha sido introduzido à escrita manual um ano antes que os demais, apresenta um bom domínio da letra tipo bastão, mas muito pouco da letra cursiva, considerando o tempo que leva para copiar as palavras do pangrama. O desvio padrão deste grupo (ATR) no tempo de execução da letra cursiva é também bem elevado em comparação com o dos demais grupos.

A escrita cursiva com restrição requer maior controle na produção dos traçados e portanto mais tempo do que nas demais condições de escrita, resultado este observado na produção das crianças, mas diferente dos resultados das professoras que apresentaram pouca diferença na velocidade entre as três condições. Resultados de Análise de Variância da variável tempo de execução da tarefa com os fatores Grupo e Condição indicaram não só os fatores principais como também a interação grupo X condição terem alcançado nível de significância ($p < .05$). Como esperado, independente da condição, os professores foram mais rápidos do que todos os grupos de alunos. Os grupos ATP e ATM executaram a tarefa em menor espaço de tempo do que o grupo ATR.

Para fins de análise das diferenças de pressão na escrita entre grupos e condições, foi realizada Análise de Variância (ANOVA) com os fatores grupo (ATP, ATV, ATM, ATR e GPR) e condição (“Bastão”, “Cursiva Livre” e “Cursiva Restrita”), com medidas repetidas neste último fator. Os resultados indicaram ter a condição alcançado nível de significância ($F_{2,92} = 83,616$, $p < 0,01$) Resultado do *post hoc* teste Tukey para n não iguais indicou diferença significativa para a condição, sendo que a condição Bastão foi realizada com menor pressão do que as condições Cursivas (Bastão = 688 ± 147 , Cursiva Livre = 816 ± 141 e Cursiva Restrita = 823 ± 146). A interação grupo x condição, também alcançou nível de significância, ($F_{8,92} = 2,415$, $p < 0,03$), resultados estes que podem ser visualizados na Figura 7. Os resultados do teste de Tukey para n não iguais indicaram diferença significativa entre as condições bastão e cursivas (tanto livre quanto restrita) nos grupos ATP, ATM e ATR ($p < 0,01$) e no grupo de professoras (GPR) diferença significativa foi detectada apenas entre a condição bastão e a condição cursiva restrita ($p < 0,01$). Análise dos resultados de cada professora em relação a seus alunos indicou que apenas os alunos da professora “P” tiveram média de pressão muito próxima à média de pressão exercida pela professora desta classe nas três condições. Análise semelhante foi feita com base nos dados da pressão exercida pela ponta do lápis sobre a superfície na medida em que os traçados são registrados. A Figura 6 apresenta a média e desvio padrão das palavras do pangrama, de cada um dos grupos. Da mesma forma como na Figura 6, a legenda dos grupos indica AT para Aluno, período da Tarde e a última letra a inicial do nome da professora do respectivo grupo de alunos. A legenda GPR indica o grupo de professoras que participaram do estudo.

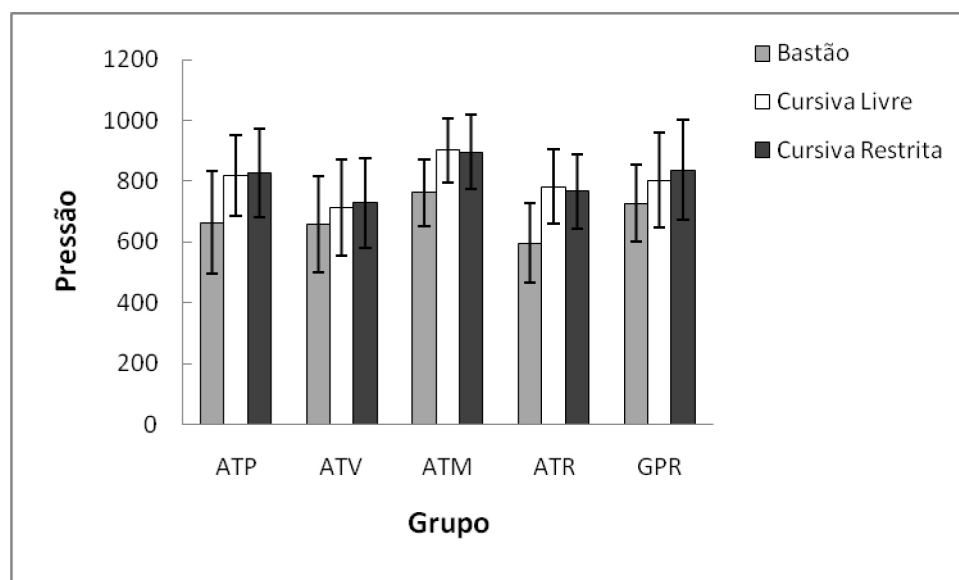


Figura 7. Média e desvio padrão da pressão exercida no tablete durante a escrita de cada grupo nas três condições experimentais.

Considerações Finais

Este estudo focalizou aspectos qualitativos da escrita relativos à empunhadura do lápis, sua relação com a presença de dificuldades motoras e, por último, aspectos quantitativos da escrita manual, em específico o tempo de execução e a pressão do lápis sobre o papel. 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. A presença de dificuldades motoras em atividades da vida diária se manifestam também na escrita manual. Este resultado era de certa forma esperado uma vez que a escrita manual se encontra entre as habilidades da vida diária.

De modo geral, a velocidade na execução da escrita nas diferentes condições reflete a demanda da tarefa e o nível de desenvolvimento do sujeito ao escrever (aluno ou professor). Tal diferença desaparece quando em foco apenas os resultados das professoras uma vez que dominam igualmente as três formas de escrita analisadas no presente estudo, a saber: bastão, cursiva livre e cursiva restrita. Por outro lado, a pressão do lápis sobre o papel não mostrou o mesmo potencial que permitisse diferenciar entre participantes e condições de execução da tarefa (bastão, cursiva livre e cursiva restrita). Outras variáveis relativas à produção da escrita devem ser exploradas de modo a esclarecer as mudanças que ocorrem do iniciante na aprendizagem desta tarefa para o experiente. Estas informações podem ser de grande valia para os professores responsáveis pela aquisição da escrita manual pelas crianças em nosso contexto social.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BURTON, A. W.; DANCISAK, M. J. Grip form and graphomotor control in preschool-children. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 54, p. 9-17, 2000.
- GRAHAM, S.; WEINTRAUB, N. A review of handwriting research. Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, v. 8, p. 7-87, 1996.
- HAMSTRA-BLETZ, L., ; BLOTE, A. W.. A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of learning disabilities*, v. 26, n.10, p.689-99, Dec, 1993.
- HAYWOOD, K. M. ; GETCHELL, N. *Life span motor development*. 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.
- HENDERSON, S. E., ; SUGDEN, D. A. *The movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation, 1992.
- HENDERSON, S. E., SUGDEN, D. A., ; BARNETT, A. L. *The Movement Assessment*

Battery for Children. 2 ed. London: The Psychological Corporation, 2007.

MEULENBROEK, R. G. J., ; VAN GALEN, G. P. The acquisition of skilled handwriting: discontinuous trends in kinematic variables. In : COLLEY, A. M. ; BEECH, J. R. (Eds.), *Cognition and action in skilled behaviour*. Amsterdam: Elsevier, 1988. p. 273-281

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*. In: PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de. (Org.). *Núcleos de Ensino da UNESP: artigos 2008*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2011.

ROSENBLUM, S., WEISS, P. L., PARUSH, S. Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, v.15, p. 41-81, 2003.

SCHNECK, C. M. Comparison of pencil-grip patterns in first graders with good and poor writing skills. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45, 701-706.

SCHNECK, C. M.; Henderson, A. Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *The American Journal of Occupational Therapy*, v.44, p.894-900, 1990.

Monteiro Lobato na Sala de Aula: Leituras de Memórias da Emília

Bruna Tairine Silva - Orientanda-Bolsista

Maria Antonia Granville – Orientadora (in memoriam)

IBILCE-UNESP

Resumo: Neste artigo, apresentam-se os resultados do projeto “Monteiro Lobato na sala de aula: leituras de “Memórias da Emília”, realizado no período de março a dezembro de 2010, com trinta e seis crianças na faixa etária dos nove aos dez anos, matriculadas no quarto ano, alunos de uma escola municipal pública da cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. Foi uma intervenção na realidade escolar (sala de aula), com o intuito de contribuir para a formação do leitor/público-leitor proficientes e críticos. Trabalhou-se a obra de Monteiro Lobato “Memórias da Emília”, sob o enfoque da primeira tese de Jauss (1994: 28) e sob a óptica dos estudos de Bakhtin (“dialogismo”) empregando, para isso, o “roteiro de leitura” proposto por Granville (2007; 2008). Dessa forma, em um primeiro momento, comentam-se os referenciais teóricos que fundamentaram o projeto desenvolvido; em um segundo momento, os métodos utilizados e os resultados obtidos junto aos aprendizes. Por fim, tecem-se considerações a respeito das reações, expectativas reveladas e comentários feitos pelos alunos com relação ao livro em estudo, e apresentam-se algumas sugestões para leitura da obra no ensino fundamental.

Palavras-chave: Memórias. Leitura. Sala de aula.

Introdução

A leitura deve ser bem desenvolvida em sala de aula, de modo a que desperte o gosto e o interesse das crianças pelos livros que lhes forem propostos.

Por meio de “Memórias da Emília”, os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, participantes do projeto, tiveram a oportunidade de entrar em contato, de forma prazerosa e em interação/diálogo com fatos e personagens de Monteiro Lobato, com as memórias de Emília.

No projeto desenvolvido, a bolsista propôs-se a desenvolver estratégias de leitura, para ajudar os alunos no enfoque do tema e no trabalho com o gênero textual “memórias”,

visando a um melhor desempenho escolar dos aprendizes. Para isso, foi escolhido o livro “Memórias da Emília”, criação literária de Monteiro Lobato, para que o público-alvo tivesse contato principalmente com as histórias da Emília, e o fizesse de um jeito fácil e divertido, em interação com a personagem principal, narrando-lhes suas lembranças de um modo diferente e engraçado e trabalhando, junto aos alunos, com inteligência e humor, alguns conceitos sobre o gênero memórias. Dessa forma, foram explorados os conceitos de “tempo histórico” e foco narrativo apropriados ao gênero focalizado (primeira pessoa do singular), além de se deixar claro aos aprendizes o próprio conceito de ‘memórias’ enquanto um processo de autointerrogação do indivíduo, à medida que, apelando para a memória, vai reconstituindo o seu passado e refletindo sobre ele. Assim, à proporção que vai recordando suas origens, como nasceu, em que família, como cresceu e se desenvolveu até o estágio em que se encontra atualmente, a protagonista das “Memórias”, a boneca Emília, vai ressignificando o seu presente e possibilitando ao leitor conhecê-la melhor, bem como as suas artimanhas, no sentido de convencer o Visconde de Sabugosa e servir-lhe como secretário para escrever suas “Memórias”.

Ainda com relação ao tempo em que as “Memórias da Emília” são relatadas por ela, convém lembrar ao leitor que o tempo desse gênero textual deve estender-se, conforme nos ensina Dona Benta, desde o nascimento até a morte do narrador. Emília contrapõe-se a esta dimensão temporal, pois, argumentando contra esse discurso, assim retruca: “..não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: ‘E então morri...’, com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário (...). Será a única mentira das minhas Memórias.” (“apud” COSTA & FANTINATI, 2004, p. 113-114).

Esse “trapacear” com as personagens do Sítio e com o próprio leitor, uma das características marcantes da boneca Emília, aponta, segundo Costa (1998, p. 2), para dois aspectos: para o poder criador da ficção em “fantasiar” a realidade e para a atualização de “um discurso modelar memorialístico, já que as memórias podem- e estão recheadas de falsidades. Aliás, como a própria boneca o coloca em “Memórias da Emília” (apud COSTA & FANTINATI, 2004, p. 114):

Quem escreve memórias arruma as coisas do jeito que o leitor fique fazendo uma alta idéia do escrevedor. Mas, para isso, ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que ele era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar idéia de que está falando a verdade.

E Emília completa este comentário com o seguinte conceito filosófico sobre a verdade: “Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia.” (apud COSTA & FANTINATI, 2004, p. 114).

Estabelecem-se, assim, as condições para induzir-se o leitor às armadilhas textuais das “Memórias”, que se ampliam quando Emília convence o Visconde a escrever as “Memórias” dela, mas “memórias”, como comenta Costa (1998, p. 2), não são biografia, e, sim, autobiografia. Logo, deveriam ser escritas pela própria Emília.

Outra passagem que merece destaque é o tratamento dado pela protagonista a um sonho que ela teve: Emília sonhou que era atriz de Hollywood, e narra este sonho com uma veracidade tal, que acaba dando ao leitor a impressão de que o sonho se transformou em realidade. E, ante os protestos do Visconde de que aquele sonho não poderia entrar nas “Memórias” “da boneca, por não corresponder à realidade, Emília contesta e o ameaça: se não continuar como seu secretário, escrevendo o que ela lhe diz para escrever, irá arrancar-lhe as palhas.” Temeroso, o Visconde concorda em continuar a secretariá-la. Mas, ao final do sonho, Emília se transforma em estrela de cinema, e o Visconde, coitado, vai para uma lata cinematográfica. E ela conclui: “Tudo quanto vi em sonho foi exatamente como acabei de ditar (...), foi o que aconteceu.” (apud COSTA & FANTINATI, 2004, p. 115).

Essas e outras peripécias da boneca Emília, em suas “Memórias”, foram trabalhadas com os alunos de ensino fundamental, Ciclo I, que participaram do projeto. E, como, como a própria narrativa já se inicia com uma questão interrogativa: “O que é um livro de memórias?”, trabalhou-se, com as crianças, o conceito de “memórias” e as características do gênero memorialístico, a partir do relato e das reflexões da protagonista.

Apresenta-se, então, a seguir, o projeto desenvolvido em sala de aula, junto a alunos do Ciclo I do ensino fundamental de uma escola pública de São José do Rio Preto, SP.

O projeto “Monteiro Lobato na sala de aula” foi desenvolvido em uma escola municipal da região de São José do Rio Preto, durante o ano letivo de 2010. Inicialmente, foi discutida com a orientadora a faixa etária das crianças que participariam do trabalho; logo em seguida, foi selecionado o material a ser trabalhado na sala de aula e a escolha dos capítulos. Na seqüência, a estagiária- bolsista deu início ao projeto, juntamente com a professora titular da classe.

O projeto teve como objetivos gerais: 1- dar continuidade à formação do leitor crítico e à do competente usuário da língua materna; 2- colaborar com a professora de língua materna, no componente leitura.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes: 1- descobrir por que motivo a boneca Emília resolveu escrever suas “Memórias”; 2- analisar os diálogos da Emília com

o Visconde de Sabugosa, seu secretário; 3- discutir o papel do narrador na estrutura da obra; 4- posicionar-se com relação à Emília, ao modo como ela elabora as suas “Memórias”, e quanto ao papel do Visconde enquanto secretário da boneca; 5- levantar características do gênero textual “memórias”; pesquisar a existência de outros “livros de memórias” e apresentá-los à classe, sob a forma de breves seminários; 6- discutir o posicionamento das personagens, principalmente o da Emília; 7- (Re)elaborar, individual, coletivamente e/ou em duplas, o texto (re)escrito anteriormente; 8- ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual “Memórias” e a contextualização do assunto estudado.

Pressupostos Teóricos

Há mais de duas décadas desde os estudos de Smith (1982) acerca do processo de leitura, os especialistas no tema vêm alertando os professores para a necessidade de ativarem o conhecimento prévio dos alunos (aqui entendido como conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e conhecimento linguístico), se tiverem como objetivo a formação de leitores proficientes na língua materna. Pesquisas como as realizadas por Kleiman (1983, 2001 e 2004) comprovam que, na sala de aula da educação básica, raras vezes os professores ativam o conhecimento prévio dos alunos, quando lhes propõem um texto para leitura, limitando-se a perguntas superficiais, que não solicitam percepção, observação e compreensão do leitor para fornecer as respostas ao que lhe foi perguntado, bastando-lhe “treinar o olhar” e localizar nos parágrafos do texto, as respostas esperadas pelo mestre. Este, por sua vez, reproduz o modelo de leitura apresentado pelos livros didáticos que, na sua maioria, com o intuito de facilitar ao professor o preparo e a organização e suas aulas, já trazem um roteiro de compreensão do texto que é seguido “ipsis literis” por esse profissional. Em consequência, os alunos pouco ou nada avançam no processo de leitura e ainda estão longe do tão esperado leitor proficiente na língua materna.

Os estudos citados e as intervenções efetuadas por Granville (2007 e 2008) nas estratégias de leitura comumente adotadas na sala de aula de educação básica (ciclos I e II do ensino fundamental) têm evidenciado que é necessário ao professor ter bem claros os conceitos de leitura e processo de leitura e conhecer os fatores de natureza cognitiva, histórica, cultural e social que participam desse processo, se ele quiser formar leitores proficientes e críticos. Nessa dimensão, a leitura se manifesta como um ato individual e coletivo, simultaneamente, e o processo de leitura como um todo complexo, de que participam elementos sociais, culturais, históricos e cognitivos, que interagem uns com os outros durante a leitura de um texto/obra. E, se o texto proposto for literário, essa complexidade aumenta, uma vez que esse gênero textual solicita a presença de um leitor suficientemente preparado para “dialogar com ele” e trazer à tona os significados mais expressivos, que subjazem nas suas

“camadas” mais profundas. Portanto, a percepção do leitor e a sua capacidade de processamento do texto devem ser estimuladas pelo professor, se a sua meta for a formação de um leitor não só proficiente, mas também crítico.

Granville (2007 e 2008), como já foi citado, propõe estratégias de leitura derivadas de dois eixos básicos: ativação do conhecimento prévio do aluno e discussão do texto, implicando nessa discussão o levantamento de hipóteses/previsões e o estudo de pistas lexicais e contextuais que possam ensejar a compreensão do texto pelos alunos.

Levada para a sala de aula, a metodologia tem demonstrado sua eficiência na leitura e no desenvolvimento da compreensão leitora de textos de diferentes gêneros. Em 2009, por exemplo, sob a orientação de Granville, a proponente deste projeto desenvolveu, com 36 alunos de terceiro ano da rede pública municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP, um estudo sobre a obra de Monteiro Lobato “Emília no país da Gramática”, publicada pela Editora Globo. Por meio desse, os alunos passaram a compreender a metalinguagem usada pela professora titular nas aulas de língua materna (língua portuguesa) e os conceitos trabalhados por ela nos momentos de “reflexão sobre os usos da língua”. Além disso, o diálogo prazeroso que as crianças estabeleceram com a obra literária contribuiu bastante para que elas chegassem à compreensão esperada.

No projeto aqui exposto, pretendeu-se trabalhar com a obra literária de Monteiro Lobato “Memórias da Emília”. Os participantes foram os mesmos de 2009: alunos de quarta série/quinto ano, sendo 23 meninas e 13 meninos, com idade entre 10 e 11 anos, filhos de famílias das classes econômicas C e D.

Como referenciais teóricos de apoio, elegeram-se os estudos de JAUSS (1994), em especial, a sua segunda tese (exposta mais adiante) e o dialogismo de Bakhtin (1997), já que, no dizer de Zilberman (1989: 4), “... a relação dialógica entre o leitor e o texto é o fato primordial da literatura...”.

Entre as sete teses de Jauss (1994) sobre a recepção do texto literário pelo público-leitor, destaca-se, na opinião da proponente, a segunda, que se refere ao “saber prévio do público-leitor” sobre o texto/obra em questão, principalmente ao seu “horizonte de expectativas” (JAUSS, 1994: 28) que determina a sua recepção à obra. Assim considerado, o texto literário dialoga com o leitor (no plano individual do “ato de ler”) e com o público-leitor (no plano coletivo do “ato de ler”) e desperta-lhes lembranças, suscita-lhes expectativas e os “conduz a determinada postura emocional”, antecipando-lhes, dessa forma, um horizonte geral da compreensão do texto ou da obra literária como um todo (JAUSS, 1994: 28).

O dialogismo de Bakhtin (1997, p. 298), ou melhor, as relações dialógicas apontadas por ele em “Estética da criação verbal”, partem da premissa de que

a obra [literária), assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), a uma compreensão responsiva, ativa, e, para tanto, adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc.

De fato, foi o que se pôde observar, ao longo do projeto desenvolvido, quanto à interação dos alunos com as “Memórias de Emília”, quanto às suas atitudes responsivas e posicionamentos assumidos com relação ao relato, à boneca Emília, ao Visconde e aos fatos narrados pela protagonista, à proporção que a leitura de cada um dos capítulos se efetuava na sala de aula.

Na dimensão apontada por Bakhtin, dois planos da obra de Monteiro Lobato “Memórias da Emília” foram considerados: o da contextualização interna das “Memórias” (que implica as partes componentes da obra e enseja ao leitor entrar em contato com o mundo ou o universo memorialístico da boneca Emília, nela representado), e o da contextualização externa, que permite ao leitor conhecer a época em que a obra foi escrita e divulgada ao público, bem como os valores do seu tempo. No caso de “Memórias da Emília”, os alunos leitores entrarão em contato com o gênero textual “memórias” e com a obra “Robinson Crusoe” de Daniel Defoe, já que ela é citada, nos capítulos iniciais, pela personagem Visconde de Sabugosa. Como complemento para as atividades previstas para a sala de aula, contemplaram-se as estratégias propostas por Granville (2007 e 2008), cujo “roteiro didático” é apresentado em “Materiais e método”, mais adiante.

Metodologia

Materiais

Foram utilizadas xerocópias dos capítulos do livro de Monteiro Lobato “Memórias da Emília”, para que os alunos pudessem lê-los gradativamente, em dupla, à medida que avançavam no estudo da obra.

Também foram usados cartazes, transparências e folhas de sulfite e de papel pautado para as atividades previstas: ilustrações dos capítulos, reescritas, “hand outs” sobre cada um dos capítulos estudados, elaborados coletivamente pelos alunos, sob a orientação da proponente.

Método

Sujeitos:

Participaram do projeto trinta e seis alunos do quinto ano (antiga quarta série) do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo.

Os alunos eram provenientes de famílias das classes C e D e estavam na faixa etária dos 9 aos 10 anos.

Procedimentos do trabalho com a leitura

A metodologia observada, em contínua interação com as crianças, foi sugerida por Granville (2007 e 2008), e compreendeu:

1. Chamada de atenção/motivação para o tema/assunto da aula, a qual poderá ser efetuada por meio de um cartaz ou de uma transparência sobre a turminha do Sítio. A capa do livro, ampliada e colorida, serviu como “Chamada de atenção”;
2. Ativação do conhecimento prévio dos alunos: o que eles já conheciam a respeito das personagens de Monteiro Lobato;
3. Contextualização do tema/assunto e do autor no tempo e no espaço;
4. Distribuição do texto (capítulo) às crianças, para:
 - 4.1. Levantamento de hipóteses sobre o que poderia ocorrer no primeiro capítulo (as crianças eram deixadas à vontade, para levantamento de suas hipóteses/previsões);
 - 4.2. Primeira leitura silenciosa, em duplas, para ciência sobre o capítulo e posterior verificação sobre as hipóteses/previsões que se concretizaram e as que não se realizaram;
 - 4.3. Estudo de pistas contextuais referentes ao vocabulário ainda desconhecido pelas crianças;
 - 4.4. Compreensão do texto pelas crianças, dirigida por meio de indagações sobre o “enredo” da narrativa; conhecer a narrativa; descobrir por que motivo a boneca Emília resolveu escrever suas “memórias”; analisar os diálogos da Emília com o Visconde de Sabugosa, seu secretário; discutir o papel do narrador na estrutura da obra; posicionar-se com relação à Emília, ao modo como ela elaborou as suas “memórias”, e o papel do Visconde enquanto secretário da boneca; levantar características do gênero textual “memórias, tais como: o rever do nosso caminhar pela vida, auxiliados

pela memória, tal como a boneca Emília o fez; a interação entre passado, presente e atemporalidade, tal como ocorre no livro: os tempos verbais presentes nas “Memórias da Emília” interagem uns com os outros, ao longo da narrativa. Assim sendo, o passado, concretizado nas origens e fatos já ocorridos com a protagonista), o presente (materializado em seus conflitos com o Visconde de Sabugosa e no próprio fluxo da trama narrativa) e o atemporal (representado no sonho da Emília), dialogam uns com os outros; as reflexões presentes ao longo do relato da boneca protagonista, que nos ensinam a rever o nosso próprio caminho até o estágio em que nos encontramos, tal como Emília, ao recordar-se de acontecimentos vivenciados por ela; a pesquisa (pós-leitura) sobre o gênero “memórias”.

5. Atividades pós-leitura. Granville (2007 e 2008) sugere as seguintes: bingo de palavras estudadas no capítulo; família de palavras estudadas; dominó de palavras, reprodução (coletiva ou em duplas) de uma passagem significativa, sob o ponto de vista de uma personagem escolhida coletivamente pelas crianças; relatos orais referentes às memórias de cada um dos participantes; dramatização de um trecho ou capítulo do livro em que o conceito do gênero textual em estudo se evidencie aos alunos; pesquisa sobre o gênero textual “memórias”;

6. Verificação (oral) da aprendizagem de novos conceitos sobre a obra estudada e, em especial, sobre o gênero em estudo”;

7. Fecho da aula, com a recapitulação (oral) dos conceitos trabalhados (tempo cronológico, tempo psicológico, presente/passado, foco narrativo e função do narrador) e a simultânea construção de um quadro sinóptico coletivo, com a participação dos alunos e com o registro de conceitos trabalhados durante o desenvolvimento da leitura do capítulo selecionado.

Com base nesse “roteiro”, no primeiro contato com as crianças, foi-lhes apresentado o livro “Memórias da Emília”. Feita a apresentação, solicitou-se que elas falassem sobre o que conheciam sobre a “Turma do Sítio” e foi-lhes apresentada, a seguir, a obra de Monteiro Lobato. A bolsista contextualizou o autor e o livro, explicando um pouco da trajetória de vida e da produção literária do escritor para as crianças.

Logo no início das aulas, as crianças foram organizadas em duplas para a distribuição das xerocópias dos capítulos selecionados. Era realizada, então, a “chamada de atenção” para o capítulo/assunto selecionados para aquele encontro e sobre o que elas achavam que iria acontecer no capítulo proposto. A seguir, efetuava-se a leitura silenciosa. Na sequência, a aluna-bolsista fazia uma leitura em voz alta, compartilhada com os alunos, perguntando-lhes quais eram as palavras que eles não conheciam, assinalando-as e indicando-lhes

pistas contextuais, para que eles pudessem depreender o significado mais apropriado a cada uma no contexto do capítulo em estudo e para que conferissem, mais tarde, com o auxílio do dicionário, os significados indicados por eles e listados na lousa pela bolsista. Em seguida, como eles sempre solicitavam à licencianda que os deixassem colorir as figuras em branco e preto das xerocópias do capítulo selecionado para aquela aula, entregues a eles logo no início das atividades preparadas para o dia, era-lhes concedido um espaço de tempo para essa atividade.

Ao término de cada capítulo, era realizada uma recapitulação (oral) dos conceitos trabalhados e a simultânea construção de um quadro sinóptico coletivo, com o registro dos principais passeios e dos principais personagens e localidades citados por Emília, tais como: Popeye, Capitão Gancho, Hollywood. Eram efetuadas, também, algumas atividades “pós-leitura”, como a ilustração do capítulo, transformando-o em “história em quadrinhos”, reescrita (coletiva ou em duplas) do capítulo sob o ponto de vista de uma personagem escolhida coletivamente pelas crianças e ilustração dos capítulos. Geralmente, desenvolvia-se por encontro/aula, uma ou duas atividades desse teor, pois nem sempre havia tempo disponível para desenvolver todas as modalidades citadas.

Após leitura e comentários sobre todos os capítulos do livro, foi feita uma atividade final, por meio de um questionário com perguntas sobre tudo que foi estudado e sobre o projeto.

Ao término do projeto, foi realizada, também, como atividade lúdica, um “bingo de palavras”, com palavras-chave estudadas durante o desenvolvimento do projeto, e foi proposta aos alunos uma pesquisa sobre o gênero textual estudado em “Memórias da Emília”.

Resultados obtidos

O projeto obteve resultados positivos, pois todos os objetivos propostos foram alcançados, tais como: dar continuidade à formação do leitor proficiente e à do competente usuário da língua materna escrita; ler o livro “Memórias da Emília”; conhecer as “aventuras” da “turma do Sítio” e a narrativa; descobrir por que motivo a boneca Emília resolveu escrever suas “Memórias”; analisar os diálogos da Emília com o Visconde de Sabugosa, seu secretário; discutir o papel do narrador na estrutura da obra; posicionar-se com relação à Emília, ao modo como ela elabora as suas “Memórias”, e o papel do Visconde enquanto secretário da boneca; levantar características do gênero textual “memórias”; pesquisar a existência de outros “livros de memórias” e apresentá-los à classe, sob a forma de breves seminários; discutir o posicionamento das personagens, principalmente o da Emília; reelaborar, individual, coletivamente e/ou em duplas, o texto (re)escrito anteriormente; ativar

o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero “Memórias” e contextualizar, no tempo/ espaço, o tema estudado.

A proposta de leitura foi bem recebida pelas crianças, pois proporcionou-lhes uma maior compreensão do conteúdo. Elas avançaram nesse processo, graças à metodologia adotada e às estratégias de leitura empregadas, e interagiram bem com a obra, que, de certa forma, como o comenta Bakhtin (1997, p. 299), ensinou e estimulou as posições responsáveis dos alunos, suas críticas às peripécias e/ou trapaças da Emília, ao longo da narrativa, e suas “briguinhas” com o Visconde, de quem eles sentiram pena, tamanhas foram as exigências da boneca ao seu Secretário.

Quanto às “manifestações” dos alunos sobre o projeto desenvolvido, a maioria foi positiva, pois eles prestavam atenção no momento da leitura, tentavam entender as palavras desconhecidas por meio da contextualização. Também receberam bem a bolsista, quando o projeto lhes foi proposto.

Expõem-se, a seguir, alguns depoimentos de alunos participantes do projeto:

1. *Gostei do projeto, porque ele ajuda no desempenho da leitura.*
2. *As histórias são muito legais e divertidas, e Monteiro Lobato faz histórias divertidas.*
3. *Aprendemos mais sobre as histórias que Monteiro Lobato fez.*
4. *Gostei de ter conhecido mais a Emília.*
5. *Ajudou a aprender e ler melhor.*
6. *A cada capítulo, eu ia me interessando mais.*
7. *Achei muito interessante e legal.*
8. *A gente treina a leitura.*
9. *A minha leitura ficou melhor.*
10. *Foi legal compartilhar a leitura com meus amigos.*
11. *Ajudou-me a ler melhor e descobrir o significado de palavras que eu nem sabia que existiam.*

Conclusão

Os resultados obtidos evidenciaram-se positivos para o trabalho, na sala de aula, com o livro “Memórias da Emília” de Monteiro Lobato e para a adoção da metodologia de leitu-

ra contemplada (GRANVILLE, 2007/2008). Ainda apontaram para a recepção favorável dos alunos com relação ao projeto desenvolvido e para o envolvimento deles com o enredo da obra, com as personagens do “Sítio”, com o autor e, principalmente, com a dinâmica de leitura. Todos os objetivos foram alcançados, em especial, os específicos, o que permite à bolsista afirmar que esse projeto obteve sucesso. Também se revelou positivo com relação à teoria de Jauss (1994), principalmente quanto à segunda tese desse especialista, referente à importância do saber prévio do público-leitor para a recepção e compreensão da obra proposta e às suas expectativas quanto a esta. Também se concretizou, em sala de aula, o comentário de Bakhtin (“apud” Zilberman, 1989: 4): “... a relação dialógica entre o leitor e o texto é o fato primordial da literatura...”.

Com relação aos alunos, eles passaram a gostar mais das aulas de leitura, e a professora titular teve a oportunidade de conhecer algumas estratégias de trabalho com o texto literário infantil que lhe permitiram, inclusive, aplicá-las a outros gêneros textuais.

Necessário se faz informar que as estratégias de leitura aplicadas derivaram de dois eixos básicos: ativação do conhecimento prévio do aluno e discussão do texto, implicando essa discussão o levantamento de hipóteses/previsões e o estudo de pistas lexicais e contextuais que pudessem ensejar a compreensão do texto pelos alunos.

Enfim, o trabalho desenvolvido, além de ter auxiliado muito as crianças, também foi muito importante para a estagiária, pois contribuiu para a sua formação, para que ela conhecesse estratégias e metodologias diferentes de leitura, além de entrar em contato com a teoria de Jauss (1994) e o a de Bakhtin (2003). Ainda ajudou a professora titular da classe a trabalhar a leitura com os alunos por meio de estratégias até então não conhecidas por ela.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Publicação original em 1979).

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos; 3º e 4º ciclos**. Brasília/DF: MEC/SEB, 1997 e 1998.

COSTA, M. M. da. Trapaças no discurso memorialístico de Emília. **PROLEITURA**, UEL, UEM e UNESP, p. 2, fev., 1998.

_____. & FANTINATI, C. E. Dois fundadores: Lobato e Bojunga. In: FARTO, R. & BENITES, S. A. (Orgs). **À roda de leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 111-115.

GRANVILLE, M.A. Práticas de leitura no contexto escolar. In: GRANVILLE, M.A. (Org). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

_____. Práticas de leitura no contexto escolar. In: GRANVILLE, M.A. (Org). **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

JAUSS, H.R. **A história da literatura como provocação à literatura**. Tradução de Sérgio Terallori. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. Diagnose das dificuldades em leitura escrita: um instrumento de avaliação _____. **Oficina de leitura**. 8. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2001 _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas/SP: 2004.

MONTEIRO LOBATO, J.B. **Memórias da Emília**. São Paulo: Globo, 2007.

Geometria Euclidiana: Construções e Atividades Experimentais

Rita de Cássia Pavani Lamas

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

rita@ibilce.unesp.br

Resumo: Nos trabalhos resultantes dos projetos do Núcleo de Ensino da UNESP até 2010, coordenados pela autora deste trabalho, a ênfase foi dada a utilização de modelos concretos para o ensino da Geometria Euclidiana plana no ensino fundamental via o desenvolvimento de atividades experimentais, com exceção de LAMAS (2008). Este trabalho tem por objetivo estender o uso de tal metodologia para o ensino da Geometria Espacial considerando o conhecimento prévio da Geometria Plana. As atividades são propostas para alunos do nono ano do ensino fundamental, mas podem ser aplicadas no ensino médio dependendo do nível de conhecimento dos alunos. Em particular, serão apresentadas as construções das figuras poliédricas, denominadas por abuso de linguagem, tetraedro e cubo, via atividades experimentais baseadas na teoria axiomática da Geometria Euclidiana Espacial (CARVALHO, 1999). Tais figuras foram introduzidas em LAMAS (2008). Tais construções têm por objetivo auxiliar na visualização espacial do aluno durante a resolução de um problema, de maneira que no ensino médio ele possa abstrair para demais aplicações. As atividades experimentais e os problemas propostos permitem introduzir um novo conceito ou reforçar conceitos anteriores.

Palavras-chave: atividades experimentais, geometria espacial, figuras poliédricas.

1. Introdução

Os projetos do Núcleo de Ensino da UNESP, na área de geometria, coordenados pela autora deste trabalho e desenvolvidos de 2004 a 2010 foram desenvolvidos em escolas municipais e estaduais de São José do Rio Preto, com títulos distintos. Em cada ano houve uma certa adaptação no projeto: número de salas a ser desenvolvido o projeto, alteração da escola parceira, dinâmica do projeto. No entanto, o objetivo geral sempre foi ensinar os conteúdos de geometria no ensino fundamental, de forma que os alunos

compreendessem os conteúdos de forma agradável. Em particular, a ênfase foi dada à utilização dos chamados modelos concretos para introduzir um certo conceito ou propriedade da geometria plana.

Foram desenvolvidos e confeccionados os modelos de geometria apropriados para o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula e/ou oficinas extra sala, assim como as atividades experimentais para a aplicação dos modelos. Entre esses destacam-se os modelos: áreas de figuras planas, congruência de triângulos, relações métricas no triângulo retângulo, comprimento da circunferência e Tales no triângulo. Todas as atividades experimentais foram baseadas na teoria axiomática da Geometria Euclidiana Plana (BARBOSA, 2004). Os projetos contaram com a participação de estagiários bolsistas da Licenciatura em Matemática do Instituto de BioCiências, Letras e Ciência Exatas de São José do Rio Preto e dos professores de matemática das escolas parceiras.

No entanto, os estagiários atuaram também no ensino da geometria espacial e uma das dificuldades apontadas pelos alunos durante a resolução de problemas foi na visualização dos elementos necessários para a obtenção da solução. Isso motivou o trabalho aqui proposto. Cabe observar que, para a solução de tais problemas é fundamental o conhecimento adquirido em relação à geometria plana.

Neste trabalho serão apresentadas, em particular, as construções das figuras poliédricas (chamadas de tetraedro e cubo) via atividades experimentais e problemas envolvendo-as. As construções são adaptadas de [7]. Os materiais utilizados nas construções são linha (de pipa) e canudos de refrigerante.

A aplicação efetiva dessas atividades nas aulas de matemática será realizada durante o desenvolvimento do projeto do Núcleo de Ensino de 2011 intitulado: *Materiais Didáticos para o Ensino de Geometria no Ensino Fundamental*. As atividades já foram experimentadas pelos alunos bolsistas do núcleo em 2010, através de oficinas ministradas pela coordenadora do projeto.

2. Objetivos

O trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta para a construção do tetraedro e do cubo (apenas as figuras poliédricas) via atividades experimentais e problemas envolvendo-as. Uma figura poliédrica é a reunião de um número finito de polígonos planos tais que:

(a) A intersecção de dois polígonos é vazia, ou é um vértice ou é um dos lados dos polígonos.

(b) Cada lado de um polígono é comum a dois e somente dois polígonos.

(c) Dois polígonos contendo um lado comum não são coplanares.

Por abuso de linguagem, as figuras poliédricas recebem os nomes dos poliedros correspondentes. Esses são formados não por polígonos, mas pela união de regiões poligonais com características específicas. Para mais detalhes ver Lamas (2008). Por exemplo, a figura piramidal regular é chamada de tetraedro.

3. Metodologia

A metodologia é baseada no desenvolvimento de atividades experimentais a serem utilizadas em sala de aula, para alunos do nono ano do ensino fundamental, como apresentadas a seguir, as quais levarão os alunos a construir as figuras citadas, com o objetivo de utilizá-las na visualização de propriedades ou elementos que auxiliaram resolver problemas propostos durante as aulas de geometria.

4. Atividades Experimentais e Problemas

Atividade 4.1: Construção do tetraedro regular

Objetivo: Construir o tetraedro regular (figura poliédrica) utilizando canudos.

Conceitos utilizados: Congruência de segmentos e de triângulos.

Materiais: Canudos e linha (de pipa)

Passos:

1º) Corte seis canudos congruentes. Para canudos medindo até 8cm, corte 1m de linha (de pipa).

2º) Passe a linha através de três pedaços de canudos. Caso a linha fosse amarrada formaria um triângulo (Figura 1a). No entanto, não amarre.

3º) Passe a linha do último canudo no primeiro canudo novamente (Figura 1b) e em seguida insira em 2 canudos consecutivos (Figura 1c). Justifique.

4º) Continue a construção seguindo as instruções nas figuras de 1d a 1f.

5º) Puxe a linha e dê um nó unindo o final e o início da linha.

6º) Esta figura assim construída é rígida? Justifique.

7º) Registre o número de arestas, vértices e faces do cubo.

Os canudos na figura 1f representam as arestas laterais do tetraedro e arestas da base. Neste caso, devido a particularidade de todos os triângulos serem congruentes, qualquer um deles pode ser considerado como base do tetraedro. Em geral, as pirâmides recebem nomes particulares, pirâmide quadrangular, pentagonal, hexagonal, etc, dependendo do polígono escolhido como base.

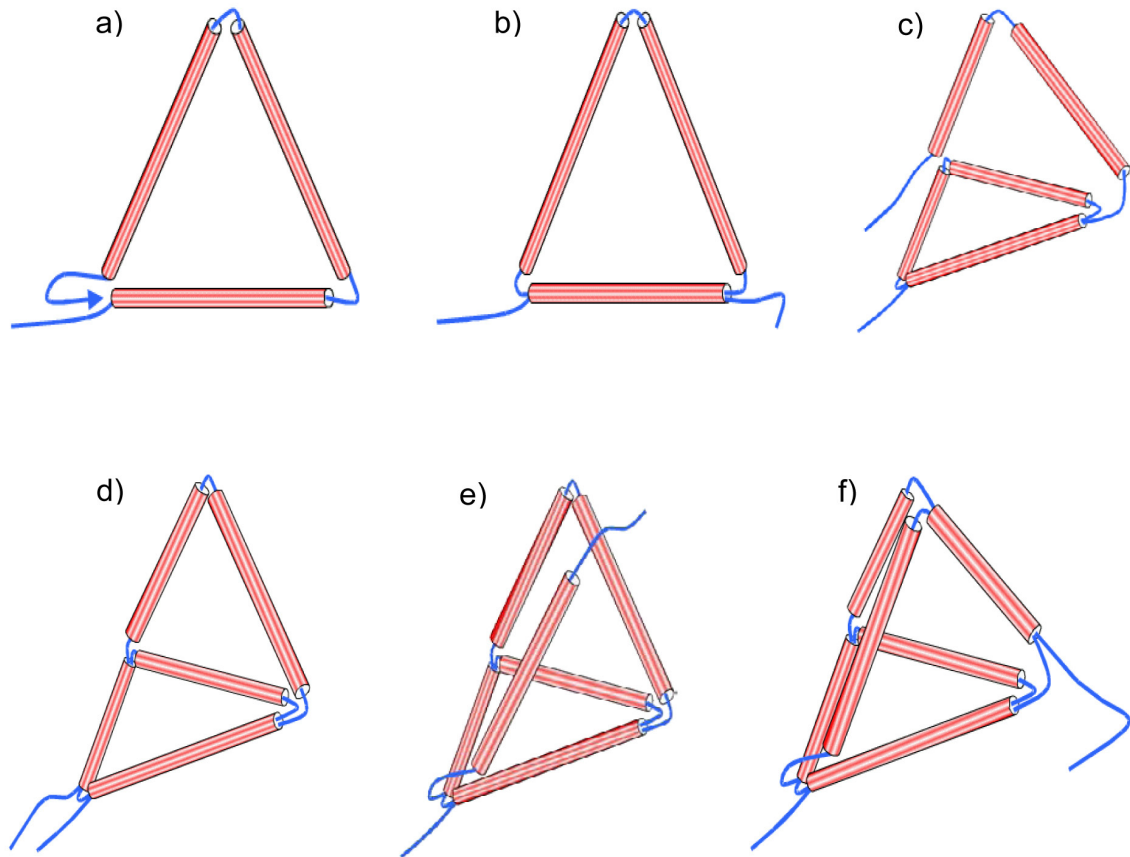


Figura 1 - Esquema seqüencial para o tetraedro.

Problema 1: Considerando que:

- Uma reta é perpendicular a um plano se é ortogonal a toda reta contida no plano;
- Uma reta é perpendicular a um plano se é ortogonal a duas retas concorrentes do plano;
- Por um ponto dado, se pode traçar uma única reta perpendicular a um plano dado, qual é a reta perpendicular ao plano de um dos triângulos (T), considerado base, passando pelo vértice V do tetraedro?

Problema 2: Considerando que uma reta perpendicular ao plano é perpendicular a toda reta do plano que passa pelo ponto de interseção da reta com o plano, determine o

comprimento do segmento VO, chamado de altura do tetraedro, com O sendo o ponto de interseção da reta do problema 1 com o plano da base T.

Atividade 4.2: Construção do Cubo

Objetivo: Construir o cubo.

Conceitos Utilizados: Congruência de Segmentos.

Passos:

- 1º) Corte 12 canudos congruentes (de preferência de mesma cor).
- 2º) Insira a linha (de pipa), sem amarrar, segundo a numeração na ordem crescente e o sentido, como ilustra a figura 2. Essa figura foi adaptada de [7].
- 3º) Puxe as duas extremidades da linha (inicial e final) e dê um nó.
- 4º) Esta figura assim construída é rígida?
- 5º) Registre o número de arestas, vértices e faces do cubo.

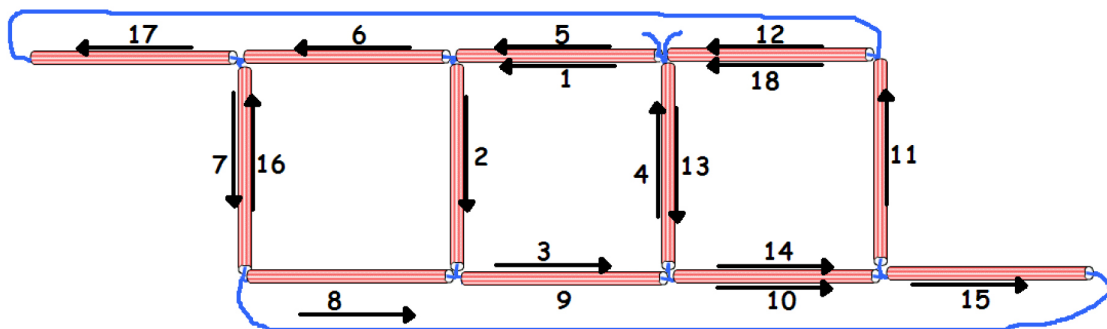


Figura 2: Esquema para a construção do cubo.

Problema 3: Utilize canudo para unir os pontos médios das arestas laterais do seu tetraedro. Que figura você obteve? Qual a relação entre essa figura e a base do tetraedro? Justifique a sua resposta. Repita esse problema para o caso do cubo.

Problema 4: O segmento unindo dois vértices não pertencentes à mesma face do cubo chama-se diagonal do cubo. Determine a diagonal do cubo que você construiu.

Problema 5: Obtenha uma fórmula matemática para um cubo de aresta a e diagonal D .

Problema 6: Encontre a distância do ponto médio da diagonal da base superior ao vértice mais distante do cubo de aresta a , como indicado na figura (3). Sugestão: construa com canudinhos as diagonais de 3 faces obtendo um triângulo equilátero.

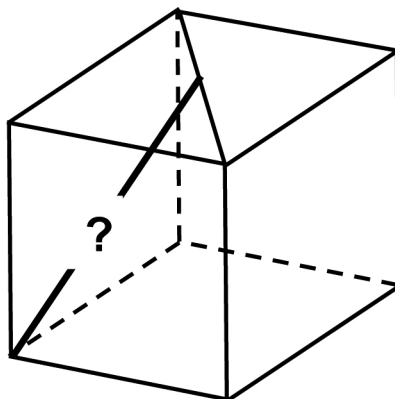


Figura 3 – Representação do segmento a ser medido.

Problema 7: Dê uma relação entre o comprimento da metade da altura do cubo de aresta a e o comprimento da metade de um lado da sua base.

5. Resultados

Durante as oficinas ministradas pela coordenadora do projeto do núcleo de 2010 e autora deste trabalho, os estagiários construíram o tetraedro e o cubo como proposto nas atividades 4.1 e 4.2 e resolveram os problemas propostos. Na nossa visão, tais construções auxiliarão na visualização espacial dos alunos do nono ano do ensino fundamental possibilitando uma melhora no desempenho desses na solução dos problemas da geometria espacial.

A construção da figura poliédrica permite visualizar o seu interior, fato que auxilia na visualização de elementos necessários para a solução de um problema. Por exemplo, na solução do problema 1, obtendo o centro do triângulo da base do tetraedro (interseção das medianas do triângulo), o uso de duas folhas A4 pode auxiliar a visualizar a reta perpendicular a esse plano (Figura 4). As folhas estão representadas pelos paralelogramos em vermelho e azul cujo ângulo entre eles é de 120° . Essa construção auxilia também na obtenção da solução para o problema 2.

Seja o tetraedro de aresta a . O encontro das medianas do triângulo da base é o baricentro do triângulo (O), o qual coincide com a projeção do vértice (V) do tetraedro. Assim, a altura do tetraedro $h = VO$, é obtida do Teorema de Pitágoras como segue.

$$a^2 = \left(\frac{a\sqrt{3}}{3}\right)^2 + h^2$$

$$h = a \frac{\sqrt{2}}{3}$$

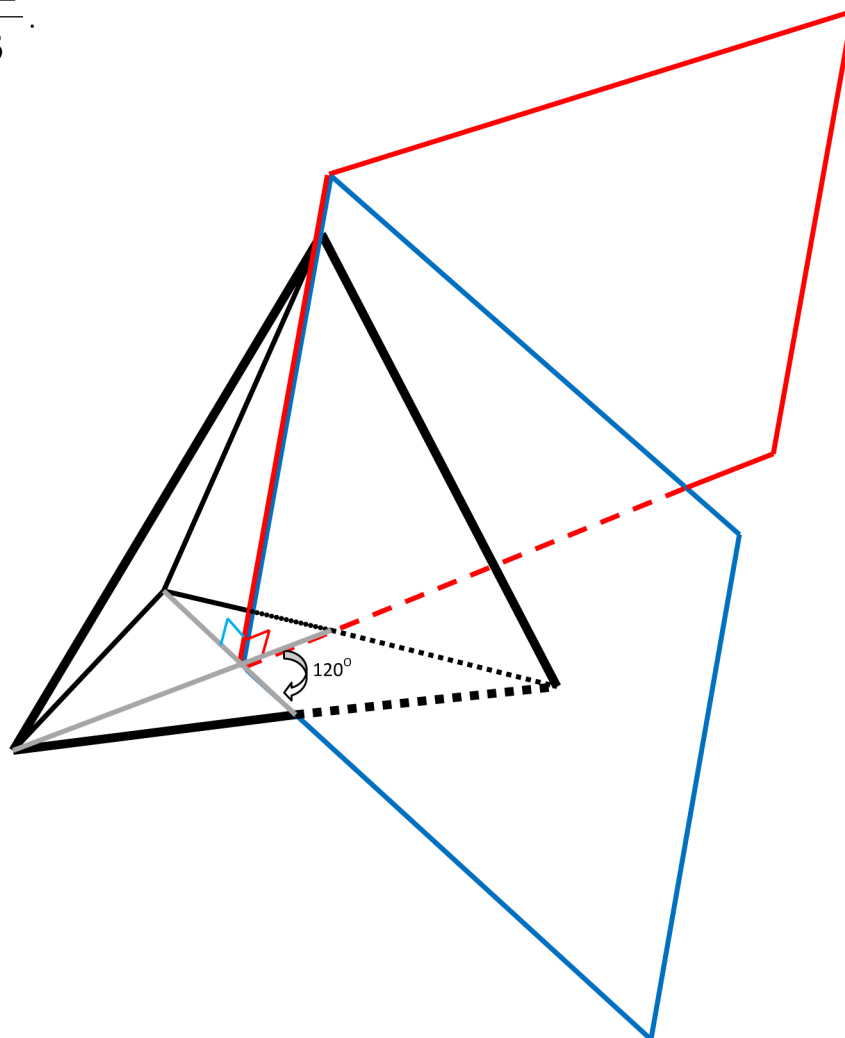


Figura 4: Representação da reta perpendicular ao plano da base do tetraedro.

O problema 3 permite retomar a diferença entre figuras semelhantes e congruentes. Para o problema 5 são representadas as diagonais da base e do cubo (Figura 5). Neste caso, a diagonal **D** do cubo é a hipotenusa do triângulo retângulo de catetos **a** e **d**, com **d** sendo a hipotenusa do triângulo retângulo de catetos medindo **a**, sendo esta a medida da aresta do cubo.

O Teorema de Pitágoras é aplicado inicialmente para encontrar **d**,

$$d^2 = a^2 + a^2$$

$$d = a\sqrt{2}$$

Substituindo em $D^2 = d^2 + a^2$, $D = a\sqrt{3}$.

Para o problema 7, utilizando um triângulo (Figura 6) o aluno visualiza facilmente o uso do Teorema de Pitágoras.

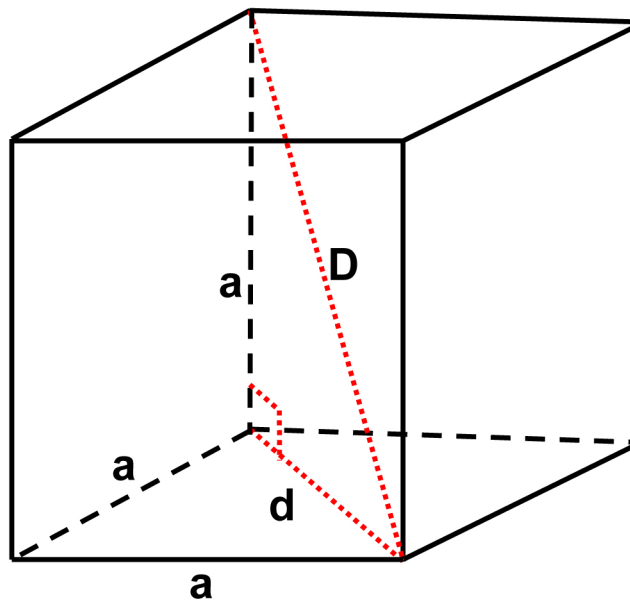


Figura 5: Representação da diagonal do cubo.

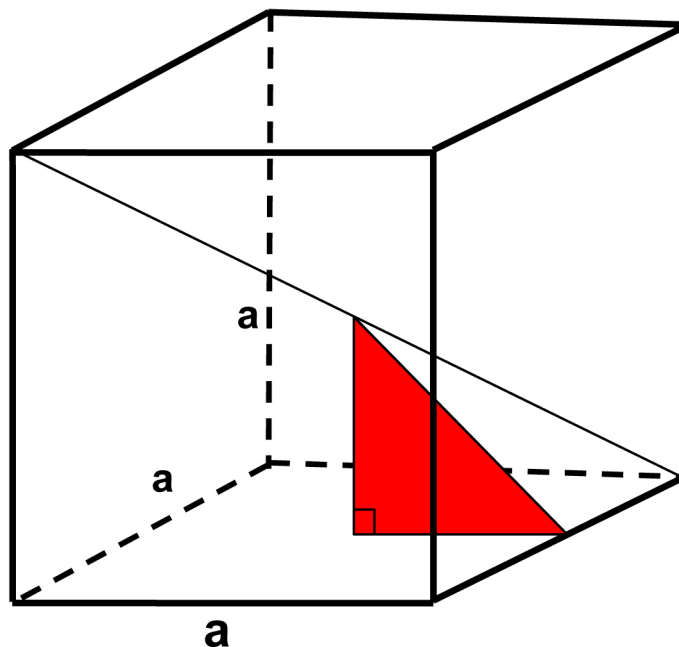


Figura 6: Representação dos segmentos a serem medidos.

Nas atividades 4.1 e 4.2 surge também a questão da rigidez no tetraedro e no cubo. Nas oficinas houve a necessidade de retomar sobre a rigidez no triângulo para que pudessem deixar os cubos rígidos. Foi proposta a atividade 5.1. Isso foi o que motivou indicar o uso

de canudos de mesma cor na atividade 4.2 (1º passo). Os canudos introduzidos para esse fim, com cor distinta da inicial, distinguem as arestas do cubo destes.

Atividade 5.1

1. Construa um triângulo inserindo a linha (de pipa) em três canudos.
2. Construa um polígono qualquer com exceção do triângulo.
3. Os dois polígonos são rígidos? Justifique.
4. Dê aplicação desta propriedade no cotidiano.

Essa atividade, além de auxiliar nas atividades 4.1 e 4.2, mostra uma aplicação do caso de congruência de triângulos (Lado-Lado-Lado (LLL)).

A verificação da rigidez do triângulo pode ser introduzida na atividade 4.1 solicitando que amarre a linha (inicial e final) sem cortá-la. Isso evita gastar um tempo na construção desse triângulo novamente no 4º passo.

6. Conclusões

Reforçamos aqui que as construções aqui propostas auxiliaram na resolução dos problemas propostos durante as oficinas com os estagiários. No entanto, foi fundamental o conhecimento dos resultados da geometria plana. Sem esses, tais problemas não seriam resolvidos. Desta forma, indicamos que antes de desenvolver tais atividades e problemas em sala de aula, se verifique se os alunos têm tais conhecimentos. Em havendo necessidade sugerimos o desenvolvimento de atividades experimentais para a geometria plana, como por exemplo, as propostas em LAMAS & MAURI (2006) e LAMAS et al (2007).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] BARBOSA, J. L. M.. *Geometria Euclidiana Plana*. Coleção do Professor de Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática, 2004.
- [2] CARVALHO, P.C.P. *Introdução à Geometria Espacial*. Coleção do Professor de Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática, 1999.
- [3] LAMAS, R.C.P. *Axiomas da Geometria Euclidiana em atividades experimentais*. In Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo:Cultura Acadêmica, 2008.
- [4] LAMAS, R. C. P.; CÁCERES, ALEXANDRA R; COSTA, FABIANA MARA DA; PEREIRA, INAIÁ MARINA CONSTANTINO; MAURI, JULIANA. *Ensinando Área*

no Ensino Fundamental. In: Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, p. 430-449.

[5] LAMAS, R. C. P.; MAURI, JULIANA. *O Teorema de Pitágoras e as Relações Métricas no Triângulo Retângulo*. In: Núcleos de Ensino da Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 815-825.

[6] LINDQUIST, M.M. *Aprendendo e ensinando Geometria*, Atual, 1998.

[7] Revista do Professor de Matemática 28, SBM, 1995.

Turismo Pedagógico: Conceitos e Aplicação

Claudemira Azevedo Ito

*Docente do Departamento de Geografia da Faculdade
de Ciências e Tecnologia – FCT Presidente Prudente.*

*Luan Ferreira Castro, Nívea Damaceno Noel Silva
UNESP – Discentes do Curso de Geografia da Faculdade
de Ciências e Tecnologia- FCT Presidente Prudente.*

Resumo: Estas reflexões são frutos do trabalho realizado na EMEIF Ettore Marangoni em Presidente Prudente. Esta atividade foi aplicada a salas de terceira série, com visitas monitoradas a lugares de interesse turístico da cidade de Presidente Prudente. Buscou-se a proximidade entre turismo pedagógico e processo ensino aprendizagem, pois na prática do turismo está presente o processo de aprendizagem. Ao visitar um lugar, o turista entra em contato com suas singularidades: Expressões artísticas, folclóricas, geografia e história, entre outros, que podem estimular e enriquecer o arcabouço de conhecimento e conceitos deste indivíduo. A visitação planejada, organizada e reflexiva de lugares históricos, turísticos ou de características comuns pode auxiliar na compreensão e reflexão de muitas áreas de conhecimento, seja ela uma disciplina escolar, temas transversais e temáticas interdisciplinares. A prática do turismo pedagógico desenvolvido sob os preceitos da aula-passeio idealizada por Freinet ajuda os alunos a entenderem a complexidade da realidade: as relações socioculturais e históricas que transformam a paisagem e os espaços. Assim o aluno passa a refletir sobre o seu cotidiano, a realidade local, aprende a observar e analisar o espaço vivido. Passa a perceber que o espaço é construído e reconstruído pela sociedade, e que esta é composta por agentes que interagem entre si. E, o mais importante, é compreender o seu papel neste contexto, o seu lugar enquanto cidadão, seus direitos e deveres e suas possibilidades de contribuir na transformação desta sociedade.

Palavras-chave: Freinet, turismo pedagógico, ensino de geografia, aula-passeio.

1. Conceito de Turismo Pedagógico

Muitos autores discutiram o conceito de turismo, que diante da complexidade do tema enveredaram por diferentes critérios de análise, desde as motivações que geram os deslo-

camentos e sua intensidade, assim como se formam os principais fluxos turísticos. Desta forma, pode-se analisar o turismo por suas características enquanto atividade econômica e suas atribuições quanto aos impactos na economia local, regional ou nacional. Daí surgiram as preocupações dos efeitos do turismo na balança comercial dos países, investimentos do poder público e do setor privado, geração de emprego e renda, arrecadação de impostos e tributos, ou seja, uma análise baseada de dados estatísticos com destaque aos índices de caráter econômico, visando o aumento dos fluxos turísticos, a manutenção das taxas de lucro dos investidores do setor, assim como, as estratégias de planejamento e organização do mercado turístico.

Entretanto, as ciências humanas têm estudado o turismo contemporâneo a partir do dado prático, de que trata-se de hábito de consumo, criado e estimulado a partir das conquistas sociais dos trabalhadores do século passado. Segundo Boyer (2003) é a partir da evolução das leis trabalhistas no que diz respeito às folgas e férias dos trabalhadores é que surge o maior impulso ao desenvolvimento do turismo, especialmente o turismo de massa. Este autor chama a atenção para a perspectiva de análise do turismo a partir das diferenças de poder aquisitivo das camadas sociais, pois a elite foi a precursora do consumo do turismo, mas foi logo imitada pelos trabalhadores na medida em que conseguiam a regulamentação das folgas e férias remuneradas.

O turismo do século 20, turismo de grande número, não engendrou realmente um novo discurso, ou renovou a visão de mundo. Ele reforçou o esquema do desenvolvimento turístico com suas três fases: Invenção de distinção – difusão e apropriação dos modelos por camadas inferiores – em seguida novas invenções de distinções. Quanto mais forte é a imitação, maior é a necessidade de inovar – como na moda a analogia se impõe. (BOYER, 2003, p.63.)

Neste processo de popularização do turismo aparecem dois elementos fundamentais: A imitação dos hábitos de consumo da elite, a qual dispunha de certa monopolização por conta do preço elevado do lazer e do turismo até as primeiras décadas do Século 20. O segundo elemento é a reivindicação dos trabalhadores pelo tempo de lazer, do descanso, do refazer as forças físicas, assim como, o tempo necessário para que a classe trabalhadora pudesse se aproximar das artes, esportes e das viagens – elementos que contribuiriam para a melhoria da formação intelectual dos trabalhadores.

Antes destas reivindicações sociais, as viagens de turismo eram usadas como instrumento pedagógico, inclusive a formação dos jovens ingleses era complementada por viagens na Europa, com o objetivo de conhecer outras culturas e povos.

*No Século 16 começou a haver um incremento nas viagens particulares (não-oficiais). Nesta época não havia meios de comunicação, a não ser a escrita e mesmo o livro não era algo de circulação maciça: **a forma de conhecer o mundo, outras culturas, outras línguas era viajando.** (grifo nosso). (BARRETO, 2003, p.47.)*

Estas viagens, chamadas de “Tours”, eram praticadas pelos jovens da aristocracia britânica com fins educacionais, e realizadas com a companhia de preceptor ou individualmente. Os jovens seguiam em viagem com os conselhos dos pais e orientações dos *Guides*, os quais exaltavam as virtudes pedagógicas das viagens que “forma a juventude”, “abre o espírito”, afasta o preconceito” e, leva a conhecer os outros povos”. (BOYER, 2003, p.57).

Esta prática, posteriormente, fez disseminar o interesse dos pais em enviar seus filhos para todo tipo de viagem escolar, intercâmbio de jovens, cursos e estágios no exterior.

Ito (2009) afirma o turismo entendido como prática social pode e deve ser associado com a construção de saberes. Viajar e visitar lugares, longe ou perto, curta ou longa duração, a trabalho ou lazer, não importa, a necessidade de viajar é criada pela sociedade. Krippendorf (2003) afirma que as pessoas viajam por uma grande quantidade de motivações e, ele alerta que “[...] diversas motivações permanecem no domínio do inconsciente ou do subconsciente e não podem vir a tona por perguntas assim tão simples”. As pesquisas elaboradas por Krippendorf, na Alemanha, apontam dados reveladores sobre as motivações das viagens de turismo, a maioria aponta razões como: “desligar, relaxar; fugir da vida diária, mudar de ambiente; estar em contato com a natureza”, assim como comparecem “recuperar as forças; ir ao encontro do sol; comer bem; fazer o que quiser, ser livre”. (KRIPPENDORF, 2003, p.44), isso mostra o descontentamento com o cotidiano do ambiente urbano industrial com suas imposições de comportamento, horários e responsabilidades.

Entretanto, a lista de motivações aponta também interesses como: “comunicar-se. Viajar é alargar o próprio horizonte; viajar é partir para a descoberta de si mesmo”, isto demonstra a busca de conhecimento, “desejo de descobrir”, “de ir conscientemente ao encontro de outros seres humanos, outras regiões e culturas” (KRIPPENDORF, 2003, p.51).

Silva e Nascimento (2006) procuram diferenciar o turismo cultural do pedagógico, e buscam em Andriolo e Faustino (1999) a seguinte explicação:

o turismo cultural é aquele resultante da exploração da herança e do patrimônio cultural. Já o turismo pedagógico seria o que serve às escolas em

suas atividades educativas que envolvem viagens. Não obstante possuir momentos de lazer, não é realizado com este fim. (SILVA & NASCIMENTO, 2006) p. 4).

Silva e Nascimento (2006) afirmam que o "turismo pedagógico deve ser entendido em sua vertente de conhecimento e construção de respeito a culturas distintas, passadas e presentes, como elemento fundamental da formação global de crianças e adolescentes".

Vinha et al (2005) apontam como princípio básico do Turismo pedagógico:

A possibilidade de ampliação das demandas dos estudantes, pois na escola em geral, centra suas atividades nas demandas dos professores, esquecendo-se que os estudantes precisam de envolvimento ativo para a construção do conhecimento e da formação da cidadania. Na educação infantil, damos às crianças, diversos materiais como blocos, areia, para construírem; tempo para brincar; propomos passeios; depois, pelo resto de sua escolaridade, retiramos tudo isso e queremos que elas sejam criativas, profissionais competentes. (VINHA et al, 2005,p.2).

Beni (2002) define turismo pedagógico como sendo a retomada da prática da realização de viagens culturais, organizadas por colégios e universidades da Europa e Estados Unidos, e algumas escolas de elite no Brasil. Nestas viagens os estudantes seguem orientados e acompanhados por professores e especialistas da instituição de ensino, e executam programas de visitas a atrativos histórico-culturais.

Neste sentido, o processo ensino aprendizagem ganha reforço na medida em que o estudante aumenta a sua percepção do objeto de estudo, pois a metodologia de ensino utiliza simultaneamente vários sentidos. Ao mesmo tempo em que ouve as explicações do professor, o aluno mantém contato direto com a paisagem, de tal sorte, que pode observar mais detalhes, questionar, vivenciar o espaço – sentir seus odores, ouvir seus ruídos, conhecer seus habitantes e seus costumes.

Dessa forma, sem minimizar a importância do professor no processo ensino aprendizagem, valoriza-se o aluno, tornando-o o centro da construção do seu conhecimento, cujo processo pode ser ainda enriquecido, com o contato com a alteridade: conhecer o outro, culturas, povos, grupos sócias com regras e costumes próprios. Além do que todo o processo deverá ser norteado por princípios pedagógicos pautados na interdisciplinaridade, uma vez que os lugares e as paisagens são palco de estudos de diversas ciências.

Dessa forma, Raykil e Raykil (2005, p.7) afirmam:

Viajar, conhecer pessoas e lugares possibilita ao aluno justamente o que é proposto pelos PCN's, a cidadania ativa que só se dá mediante a vivencia que se tem com objeto de estudo. Só se ama o que se conhece, é um jargão popular que se enquadra nesse contexto, "conhecer" as belezas naturais, a riqueza cultural ou os problemas do país somente através de contextualizações superficiais em sala de aula não caracteriza a cidadania ativa. Para intervir positivamente é preciso literalmente conhecer, in loco.

Bonfim (2010, p.117), apoiando-se em diversas reflexões de Demo e Freire, aponta para necessidades da mudança no enfoque da educação, "trata-se da passagem de um processo de "ensino aprendizagem" para um processo de "aprender a aprender", onde o primeiro tem como característica o repasse de lotes de conhecimento, e o segundo privilegia a atitude do questionamento construtivo numa relação teórica e prática".

2. Aula-passeio e a Prática de Freinet

Um dos primeiros educadores a perceber a importância da ampliação do ensino aprendizagem para fora do ambiente escolar foi Célestin Freinet. Sua obra "Lês dits de Mathieu", publicada no Brasil sob o título "Pedagogia do Bom Senso" aponta caminhos para a reflexão da prática do professor. Suas idéias eram baseadas na observação do comportamento do homem do campo, da natureza e nos hábitos dos animais. Segundo Elias (1997) a proposta pedagógica de Freinet está alicerçada na postura diante da vida,

"na prática, procurava seguir o empenho dos alunos e transformá-los pelo trabalho, por uma vivência coletiva, permeada pelo meio ambiente, pela ação. Para ele, a liberdade faz parte do aprendizado histórico-social"(ELIAS, 1997.p.17)

Freinet (1988, p.44) criticava a postura controladora dos educadores, em seu texto "tratadores e educadores", constrói uma analogia entre a metodologia da criação de animais e algumas práticas pedagógicas de "empanturramento e condicionamento":

Lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos, encerrados em salas onde, felizmente, permanecem algumas horas por dia.

A sua grande preocupação é fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até a digestão e a náusea. A arte deles é de empanturramento e condicionamento, e também da medicação suscetível de tornar assimilável as noções ingeridas.

Conserve nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que vocês lhe prepara. Então, você será um educador. (FREINET, 1988, p.44). *Grifo nosso.*

Esta metodologia era definida por “uma pedagogia essencialmente prática e cooperativa”, conforme afirma Elias:

Havia em Freinet como uma necessidade biológica e moral para conviver com uma classe social (dos docentes, principalmente), refletir com eles sobre os elementos do meio de que ele mesmo fazia parte, para propor uma escola democrática, capaz de formar seres livres para decidir o seu destino coletivo e pessoal. (ELIAS, 1977, p.26).

A aula passeio proposta por Freinet, era baseada na sua vivência de homem de origem simples, uma interpretação do modo de vida das aldeias onde morou, “seus escritos referem-se, constantemente, à natureza, à vida rústica, ao meio que lhe ensinou o essencial, especialmente a participação das crianças na vida e no trabalho dos adultos” Elias (1997, p.16). Sua proposta pedagógica está alicerçada na postura diante da vida, “na prática, procurava seguir o empenho dos alunos e transformá-los pelo trabalho, por uma vivência coletiva, permeada pelo meio ambiente, pela ação. Para ele, a liberdade faz parte do aprendizado histórico-social”. Elias (1997, p.17).

Freinet acreditava que educar é construir coletivamente, baseando em quatro alicerces fundamentais: A cooperação- forma de construção social do conhecimento; a comunicação- forma de integrar este conhecimento; a documentação- registro diário do que se constrói e por fim, a afetividade – elo essencial entre as pessoas e o objeto de conhecimento. Ito (2010).

Assim, afirma Elias (1997) a pedagogia de Freinet pode ser entendida como “prática coletiva” pois seu objetivo maior é o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade e a ação participativa na transformação, conforme a designação do coletivo,

referendando a idéia de que o sujeito da ação coletiva é o conjunto de indivíduos que participa do processo.

A aula passeio proposta por Freinet apresenta-se como possibilidade de enriquecimento das atividades e ações pedagógicas. Sua metodologia permite que a criança alcance três objetivos principais: **Autonomia** – vivendo situações reais, assumindo novas responsabilidades e descobrindo capacidades; **Pesquisa**- ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas inesperadas e interessantes e; **Integração**- privilegia o encontro com o outro (colega, monitor ou professor) em ambiente fora do cotidiano, incentivando o desenvolvimento do vínculo afetivo.

Destaca-se a preocupação de Freinet em planejar as atividades, organizando-as em cinco fases: Motivação, preparação, ação, prolongamento e comunicação.

A motivação é a fase inicial do processo. Onde a apresentação dos fatos e acontecimentos que são foco de discussão ou o interesse quanto ao lugar a ser visitado. A preparação é a fase onde ocorre o planejamento, onde devem ser privilegiados aspectos como o plano pedagógico, o plano financeiro e material, onde os participantes, crianças e adultos preparam-se para se adaptarem às regras coletivas de conduta, tais como: fazer fila, hora de lanche, subdivisão do grupo, desembolso de recursos, conduta dentro de veículos, normas de segurança.

A “ação” é a visita/passeio em si, para muito é o auge da atividade. Momento de rompimento do cotidiano, de contato com a alteridade, de integração interna do grupo e deste com outros. É rico em proporcionar situações de construção de conhecimento, onde todos os sentidos captam informações e sensações, onde professores e estudantes podem explorar o ambiente. As observações e indagações de todos devem ser observadas para posterior análise e discussão.

A fase chamada de “prolongamento” é facilitada pelo prolongamento das relações afetivas estabelecidas entre o grupo e o lugar visitado e é fundamental para a realização da fase seguinte: A comunicação pode ocorrer por diferentes linguagens conforme a escolha do professor e segundo as habilidades do grupo de alunos: Jornal, exposições, teatro, música, ou seja, cada grupo pode decidir como realizar a comunicação do conhecimento adquirido. Este é um processo democrático que deve respeitar o interesse de cada turma.

3. Aplicação do Turismo Pedagógico e da Aula-passeio

No ano de 2010 este trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Ettore Marangoni de Presidente Prudente-SP, localizada no Distrito de Montalvão, a cerca de 15 Km da Ci-

dade. A população deste distrito é diminuta, conta com apenas duas escolas, uma Municipal, com salas de primeira à quarta série, e uma escola estadual com atendimento de quinta à oitava série e ensino médio. A população apresenta baixa renda, com prevalência de atividades profissionais braçais e pouca escolaridade. As atividades desenvolvidas tiveram a participação da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores da terceira série.

A aplicação das atividades obedeceu aos cinco passos indicados por Freinet. Inicialmente a **motivação** era desenvolvida no primeiro encontro com a sala, as crianças eram incentivadas a relatar sobre os espaços que conheciam e usavam no seu cotidiano, no segundo encontro, a **preparação** iniciava por uma apresentação dos espaços indicados pelas crianças no encontro anterior, enaltecendo as características destes espaços e o seu uso. A **ação** é o desenvolvimento da visita a lugares pré-determinados escolhidos pela contribuição na formação da criança, esta visita é acompanhada por monitores que vão apresentando as características destes lugares e respondendo as dúvidas das crianças. O **prolongamento** é o encontro posterior a saída a campo onde as crianças relatam a experiência fora da sala de aula, e os monitores discutem esses relatos, sempre valorizando as impressões e opiniões das crianças. A **comunicação** ocorreu por meio de desenho, uma vez que a turma escolhida não era totalmente alfabetizada, nestes desenhos as crianças destacavam os pontos mais importantes das visitas.

A partir das observações do trabalho realizado pode-se afirmar que é facilmente factível a união entre turismo e pedagogia, com objetivo de agregar mais qualidade na educação. Muitos estudiosos destacam a prática do turismo e suas possibilidades na construção de saberes. As viagens, independentemente da distância percorrida, concorrem para convivência entre os povos e com ambientes naturais diferentes. Dessa forma, a prática social do turismo é associada à construção de saberes.

A correlação entre turismo e educação é patente. Pois na prática do turismo está presente o processo de aprendizagem, conceitos de diversas áreas do conhecimento são construídos e reelaborados, pois não se pode negar que ao visitar um lugar, o turista entra em contato com suas singularidades: Expressões artísticas, folclóricas, geografia e história, entre outros que podem estimular e enriquecer o arcabouço de conhecimento e conceitos deste indivíduo. Ito (2010)

A utilização de atividades fora da sala de aula é utilizada para a compreensão de diversos conteúdos de várias áreas de conhecimento. Segundo Ito (2010) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é bastante explicativo e detalhado quanto aos objetivos e conteúdos de cada ciclo. Os conteúdos que podem ser trabalhados a partir do turismo são muitos, destacam-se no primeiro ciclo os “blocos temáticos e conteúdos: O estudo da pai-

sagem local”. Verifica-se que as dimensões apresentadas abordam “observação e descrição de diferentes formas pelas quais a natureza se apresenta na paisagem local”, “a caracterização da paisagem local: suas origens e organização, as manifestações da natureza em seus aspectos biofísicos, as transformações sofridas ao longo do tempo”; “identificação da situação ambiental da sua localidade: proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde”; “produção de mapas ou roteiros simples considerando características da linguagem cartográfica como as relações de distância e direção e o sistema de cores e legendas”; “valorização de formas não-predatórias de exploração, transformação e uso dos recursos naturais”; Estas dimensões propostas pelos PCNs são facilmente apreendidas no âmbito do turismo, pois a paisagem é a primeira instância do contato do turista com o lugar visitado e na maioria das vezes, os atributos da paisagem são os principais atrativos e centro da motivação para o visitante.

A discussão sobre o espaço geográfico, o conhecimento sobre o processo de transformação do espaço pelo homem, que ocorre conforme a sociedade se organiza econômica e socialmente e o homem é sujeito da construção destas transformações pode ser apreendida com visitas a áreas históricas ou museus na cidade.

Segundo os PCNs há a valorização do espaço topológico – vivido, percebido e com laços emotivos. “A percepção que os indivíduos e comunidades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico.”, p.76. Apud Ito (2010)

Para finalizar, a visita planejada, organizada e reflexiva de lugares históricos, turísticos ou de características comuns pode auxiliar na compreensão e reflexão de muitas áreas de conhecimento, seja ela uma disciplina escolar, temas transversais e temáticas interdisciplinares. A prática do turismo pedagógico desenvolvido sob os preceitos da aula-passeio idealizada por Freinet ajuda os alunos a entender a complexidade da realidade: as relações socioculturais e históricas que transformam a paisagem e os espaços. Assim o aluno passa a refletir sobre o seu cotidiano, a realidade local, aprende a observar e analisar o espaço vivido. Passa a perceber que o espaço é construído e reconstruído pela sociedade, e que esta é composta por agentes que interagem entre si. E, o mais importante, é compreender o seu papel neste contexto, o seu lugar enquanto cidadão, seus direitos e deveres e suas possibilidades de contribuir na transformação desta sociedade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, José Vicente. **Turismo: fundamentos e dimensões**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

ARENDIT, Ednilson José. **Introdução à economia do Turismo**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2000.

BENI, Mario Carlos, **Análise estrutural do turismo**. 7ed. São Paulo

BOYER, Marc, **História do Turismo de Massa**. Bauru: Edusc, 2003.

ELIAS, Marisa D C, **Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 2 ed. Trad. J. Batista. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

ITO, Claudemira A. Turismo: Reflexão sobre a produção científica do tema. In **Anais do 8º Encontro Internacional Humboldt**. Colón- Argentina- 2006. Digital.

_____. Turismo Pedagógico: Relato de Experiência no Ensino Fundamental. In **Anais VI Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL - SeminTUR**

Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul. disponível em: www.ucs.br/ucs/tplSeminTur2010- acesso em 20 de agosto de 2010.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo: Para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. São Paulo: Aleph, 2003.

LEMOS, Amália I. G. **Turismo: impactos sócio-ambientais**. São Paulo: Hucitec, 1996.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOLINA, S. **O pós-turismo**. São Paulo: Aleph, 2003, 144p.

MOLINA, Sergio E. e RODRÍGUES, Sergio A. **Planejamento integral do Turismo**. 1ª ed. Bauru: Sagrado Coração de Jesus, 2001.

OURIQUES, H. R. **A Produção do Turismo: Fetichismo e Dependência**. Campinas: Alínea. 2005.

PANOSSO NETTO, A. **Filosofia do Turismo: Teoria e Epistemologia**. São Paulo: Aleph, 2005.

RODRIGUES, A B.. **Turismo e Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Turismo e geografia – reflexões teóricas e enfoques regionais**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

RUSCHMANN, D. V. de M. **Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente**. Campinas: Papirus, 1997.

SAMPAIO, Rosa M.W.F, A aula-passeio transformando-se em aula de descobertas. In

ELIAS, Marisa D C.(org) **Pedagogia Freinet**:Teoria e Prática. Campinas:Papirus, 1996

XAVIER, Herbe, **A Percepção Geográfica do Turismo**, São Paulo:Aleph,2007.

YAZIGI, C. **Turismo – espaço, paisagem e cultura**. 2ª Edição. São Paulo; Hucitec, 2000.

RAYKIL, Eladyr Boaventura; RAYKIL, Cristiano. **Turismo Pedagógico: uma interface diferencial no processo de ensino-aprendizagem**. In: Revista Eletrônica- Global Tourism- Turismo e Educação, 2005. Disponível em: <http://www.periodicodeturismo.com.br>> Acessado em: 20/02/2010

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **Por Uma Pedagogia Diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa**. In Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica, v. 12, nº 1.p. 114 – 129, jan/abr. 2010. Disponível em www.univali.br/revistaturismo. acesso em 10/05/2010

Protagonismo e Emancipação nas Relações
Internacionais: Possíveis Formas de Atuação
Social por uma Outra Globalização

Elizabeth Sanches Rocha¹

Alessandra Beber Castilho²

Larissa Jordão Pino³

Lucila Degasperi Colichio⁴

Marina Tannus Peixoto Camargo⁵

Thiago Augusto de Freitas Machado⁶

Resumo: O presente artigo busca refletir acerca do projeto de 2010 do Núcleo de Ensino de Relações Internacionais da Unesp/Franca, intitulado “Protagonismo e emancipação nas relações internacionais: possíveis formas de atuação social por uma outra globalização”, orientado pela Prof^a Dr^a Elizabeth Sanches Rocha, bem como traçar um paralelo entre o projeto, a trajetória histórica dos Núcleos de Ensino e as Relações Internacionais enquanto área do conhecimento, através de uma reflexão sobre o processo possível de intersecção entre Educação e Relações Internacionais e a importância da interação dialógica e horizontal do conhecimento produzido na Universidade Pública e aquele produzido dentro da Sociedade Civil.

Palavras-chave: educação; relações internacionais; paz positiva; protagonismo.

Introdução

Surgidos em 1987, os Núcleos de Ensino (NE) da Unesp são frutos de intenso questionamento e debate a respeito da função social da universidade pública. Em um momento

1 Coordenadora do Projeto e Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação, Ciências Sociais, e Política Internacional da FHDSS – Franca/SP. Responsável pelas disciplinas Cultura e Linguagem e Antropologia Cultural do curso de Relações Internacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3322908028637904>.

2 Discente do 3º ano de Relações Internacionais da FCHS da Unesp/Franca e colaboradora do projeto.

3 Discente do 4º ano de relações Internacionais da FCHS da Unesp/Franca e bolsista do projeto.

4 Discente do 3º ano de Relações Internacionais da FCHS da Unesp/Franca e colaboradora do projeto.

5 Discente do 2º ano de Relações Internacionais da FCHS da Unesp/Franca e colaboradora do projeto.

6 Discente do 4º ano de Relações Internacionais da FCHS da Unesp/Franca e bolsista do projeto.

singular da sociedade brasileira – o período da redemocratização pós ditadura militar – era preciso buscar novos valores e uma ampliação do alcance dos direitos, voltado para a construção de uma concepção de sociedade mais plural e democrática. Tal tarefa não era facilmente executável posto que havia uma colisão entre propostas inovadoras dentro de uma estrutura tradicional, um processo contraditório marcado pela convivência do novo com o velho, uma luta para garantir espaços e hegemonia política na condução da universidade (MENDONÇA et al, 2010). Era notória, em tal contexto, a necessidade da universidade transcender os limites do âmbito acadêmico reclamando assim responsabilidade perante os problemas da sociedade, assumindo o papel de agente transformador.

Os Núcleos de Ensino surgem, então, como bem explica Mendonça, Barbosa e Vieira (2010), com a proposta de diagnosticar os problemas da educação pública do estado de São Paulo e desenvolver políticas públicas visando articular as diferentes esferas da educação. Propunham modificar os pressupostos educacionais, que careciam da inclusão de questões como saúde, cultura e promoção social, pensando a escola como um local propulsor para uma real atuação do Estado na busca por solução frente às demandas sociais. Tal percepção vai ao encontro do que afirma Milton Santos:

A multiplicidade de situações regionais e municipais, trazida com a globalização, instala uma enorme variedade de quadros de vida, cuja realidade preside o cotidiano das pessoas e deve ser a base para uma vida civilizada em comum. Assim, a possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a ser buscadas localmente [...]. (SANTOS, M. 2000, p 113).

Nesse contexto, é essencial a integração de outras opiniões e visões distintas sobre a educação participando dessa construção. A partir do levantamento das propostas do NE e buscando difundir os problemas da educação no meio universitário, a participação dos graduandos foi fundamental para a concretização dos Núcleos de Ensino. Assim a abertura deste espaço tanto aos cursos de licenciatura como para cursos de bacharelado que desenvolviam trabalhos relacionados a tais problemáticas foi um fator inovador dentro da UNESP. Com essa abertura foi possível que o curso de Relações Internacionais de Franca, que se inicia em 2002, pudesse também contribuir com essa proposta a partir do ano de 2004, após 16 anos do surgimento dos NE.

Tendo como abordagem central o tema da *cultura* dentro das relações internacionais, o Núcleo de Ensino de Relações Internacionais (NERI) insere-se na escola como forma de ampliar a legitimidade de tal discurso. Levando em conta que “[...] a cultura enquanto recurso é o componente principal do que poderia definir-se como uma episteme pós-mo-

terna” (YÚDICE, 2004, p. 52), é preciso dizer que o processo de globalização contemporâneo colaborou para que a cultura fosse utilizada como recurso para a legitimação da política e economia dos Estados. Nesse sentido, percebemos que a inserção de tal debate dentro do núcleo de ensino possibilita a construção de um conhecimento global a partir de uma prática local. Portanto, entendemos que as teorias clássicas de relações internacionais deixam de lado, ou minimizam, o papel da cultura no cenário internacional. Quando muito, a utilizam como recurso para promover o que Joseph Nye irá chamar de *soft-power*.⁷ Por isso Boaventura de Sousa Santos propõe :

[...] que estamos vivendo uma nova forma de internacionalismo, e as teorias sociais não estão preparadas para isso: não são internacionais, e menos ainda internacionalistas; ao contrário. Então, se há um novo internacionalismo em curso, é preciso se dar conta de, e ver como pode ser contra-hegemônico, é aquilo pelo que eu luto. É preciso conviver e entrar em conflito com o internacionalismo da globalização neoliberal.
(SANTOS, B. S, 2007, p.66).

Dessa forma, tal percepção de que é preciso agir localmente criando novas formas de globalização, mais justas e solidárias, sempre guiou as propostas de nossos projetos do Núcleo, pois nossa convicção é a de que, estando interligadas, não há condições de se operarem macro mudanças significativas se estas não aflorarem no seio de micro grupos decisórios socialmente em termos de valores e de idéias: as escolas, por exemplo. Por isso o Núcleo de Ensino é visto como um espaço de sobrevivência à hegemonia imposta e de vivências variadas, ou seja: um lócus de inventividade, de criatividade, de ativismo, onde os alunos da UNESP encontram os alunos do Ensino Médio, e a interação de idéias se estabelece entre estes jovens, tendo como mediadora a reflexão crítica, a sensibilização estética, o recurso às variadas formas de conhecimento, em suma: a educação em sua plenitude.

Desenvolvimento

Realizadas as observações gerais e introdutórias relacionadas ao espaço ocupado pelo Núcleo de Ensino no curso de Relações Internacionais, sob a perspectiva da execução dos projetos desde 2004, desenvolveremos agora as reflexões em torno da efetivação do projeto de 2010.

⁷ O conceito de *soft power*, cunhado por Joseph Nye (2002), ao se referir à Política Externa Estadunidense, dispõe da habilidade de um Estado em alcançar seus interesses através da atração e da sedução suscitados por determinados valores culturais ao invés da coerção ou da punição. Para tanto, utiliza-se muito a atratividade da cultura de uma nação como ideário a ser seguido e imitado por outros Estados-nação.

Ao procurar uma melhor atuação local, o projeto do NERI de 2010 surge como uma síntese das temáticas trabalhadas nos projetos anteriores aliado à proposta de suscitar, nos educandos, a prática em demandas locais de uma forma crítica. O principal objetivo do projeto é incitar nos alunos o protagonismo, enquanto sujeitos históricos do seu microcosmo, de forma a questionar os papéis do indivíduo na sociedade globalizada. Para tanto, o Núcleo de Ensino de Relações Internacionais se insere novamente em uma sala do segundo ano do Ensino Médio da Escola Mário D'Elia buscando trabalhar com a proposta de desenvolver atividades que partam da iniciativa dos próprios alunos.

Para que tais objetivos fossem alcançados, nosso método de trabalho pautou-se pela divisão dos temas em três grandes módulos. O primeiro, de caráter histórico-conceitual, buscou analisar as bases formadoras do Estado Nacional, o processo de construção da identidade brasileira e a construção da nacionalidade a partir do século XX. Nessa etapa, abordamos também os temas democracia e autocracia, utilizando em aulas trechos do documentário de Darcy Ribeiro baseado no livro “O povo brasileiro”, bem como do filme “A Onda” (Dennis Gansel). Tais atividades proporcionaram discussões muito proveitosas para a compreensão e o desenvolvimento das temáticas.

O segundo módulo priorizou questões relativas a protagonismo e resistência, visando estimular nos alunos questionamentos a respeito da atuação da mídia e outras formas de culturas massificadoras. A biografia e poesias de Bertolt Brecht foram elementos relevantes para trazer aos alunos o debate sobre a emancipação. A polêmica a respeito da revisão da Lei de Anistia também foi levada à sala de aula, através de uma dinâmica já utilizada em anos anteriores pelo NERI, na qual os alunos construíram argumentações a favor e contra a citada lei. No momento de expor a argumentação havia a limitação da fala por meio de objetos de tamanhos diferentes; o portador do objeto maior possuía maior poder de expressão. Um fato interessante em relação a esta atividade foi a participação e colaboração do professor de sociologia da escola. Por meio de seu depoimento ao final da atividade ele relatou à sala de aula sua experiência durante o período da ditadura militar brasileira, contando-nos que foi militante contrário ao regime, chegando inclusive a ser torturado. Isso fez com que a discussão se aproximasse ainda mais dos alunos, já que havia um exemplo local diante deles ligado a uma questão relevante da política nacional.

Por sua vez, o terceiro módulo caracterizou-se pela análise das diferentes possibilidades de atuação do indivíduo em âmbito local e global. Foram disponibilizados, para os alunos que demonstraram interesse, exemplares do livro “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell, para leitura no período de férias, com intenção de despertar um olhar crítico em relação às diferentes formas de atuação social. Personagens históricos que mudaram suas

realidades locais, tais como Martin Luther King Jr., Nelson Mandela, Rosa Parks e Malcolm X, foram dados como exemplos de possíveis protagonismos emancipatórios.

Outra proposta que acompanhou as atividades ao longo do ano foi a de suscitar a prática dos alunos elaborando projetos a partir de demandas localizadas por eles. Baseando-se nisso, eles desenvolveriam os projetos, cada qual supervisionado por um integrante do núcleo. Os temas sugeridos por eles foram: gravidez na adolescência; preconceito; integração através do esporte e o uso de novas mídias para a conscientização cidadã.

Contudo, fomos levados a enfrentar alguns desafios durante a aplicação dessa proposta. O primeiro foi a falta de familiaridade dos alunos da escola com esse tipo de prática que não se relaciona diretamente às disciplinas curriculares. Outra dificuldade foi a impossibilidade de dispor de tempo extra-classe para a realização dos projetos, já que durante as aulas o tempo maior era, por necessidade, dedicado às temáticas dos módulos.

Após avaliar essas dificuldades, o NERI levantou algumas alternativas que poderiam ser aplicadas, tais como: melhor planejamento através da apresentação de um cronograma de atividades, que serviria para uma orientação dos educandos e cumprimento dos prazos; um contato maior com os professores das disciplinas curriculares para auxiliar o desenvolvimento dos projetos assim como as temáticas dos módulos, incluindo-as transversalmente aos temas desenvolvidos pelos professores em suas respectivas aulas. É claro que o objetivo de sempre é o de despertar o interesse para atividades que diferem, e muito, do que os alunos estão acostumados e isso exige do NERI uma reinvenção constante dos métodos utilizados em sala de aula. Concluímos, ao trabalhar com a sala, que a apresentação de mais exemplos, a criação de espaços que revelem outros significados ao que é debatido pelos professores e a discussão freqüente sobre a relevância das propostas em pauta podem ser fatores dinamizadores e despertadores desse comprometimento desejado.

O ano letivo na E.E Mário D'Elia foi marcado por um episódio que por fim trouxe conseqüências diretas e indiretas para todos dentro da escola, afetando inclusive o trabalho do Núcleo de Ensino. No final do primeiro semestre houve a explosão de um vaso sanitário no banheiro masculino cujo responsável não foi identificado. Como conseqüência foram cancelados os jogos inter-classes e a festa junina pela direção. Tal acontecimento nos levou, a todos, a uma reflexão e a um debate dentro do próprio Núcleo, sobre como os alunos estariam compreendendo e interpretando os temas abordados. Diante de tal evento, como os estudantes poderiam/deveriam se mobilizar diante da escola e dos próprios colegas? Quais os possíveis significados deste ato, que reflete uma violência estrutural experimentada na sociedade de que a escola é um dos reflexos? Pro-

curamos, então, durante as aulas, debater e elaborar melhor tais questões que permeiam nossa sociedade. Sobretudo foi um momento importante de reflexão sobre o que se entende como violência em nosso contexto social. Percebemos o quanto ações de agressão ao outro são avaliadas de maneira equivocada, muitas vezes, pelos alunos. E o que é simbolicamente violento, sutilmente irônico e corrosivo, nas relações interpessoais, muitas vezes não é visto como uma forma de desrespeito ao outro e, portanto, de violência. Em suma: se a história da humanidade se confunde com a história das guerras, segundo uma das perspectivas teóricas assumidas pelas Relações Internacionais, é preciso refletir sobre o papel de cada um na construção de relações mais ou menos beligerantes ou, ao contrário, mais ou menos pacíficas. Em outras palavras: as situações geradoras de violência (estrutural e simbólica) são construídas em cada grupo social (como o da escola, por exemplo) e é preciso que sejam desconstruídas em primeiro lugar nestes mesmos espaços. Ou, tomando emprestada a frase constitutiva dos ideais da UNESCO: “as guerras começam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz.” (EVANGELISTA, 1999, p. 13).

A questão citada coloca em destaque uma das principais preocupações dos integrantes do Núcleo de Ensino de Relações Internacionais desde sua criação: a busca de um educar voltado para a promoção de uma cultura de paz. Como já dito anteriormente, os Núcleos de Ensino surgem em um contexto de redemocratização em que começou a se repensar a função social da Unesp dentro do contexto histórico no qual estava inserida. Sendo a universidade contemporânea fonte de saber, é necessário utilizá-lo para uma elaboração crítica de conhecimentos que visem atuar sobre a realidade e transformá-la, resgatando sua vocação para propor soluções aos problemas da sociedade, principalmente quando se trata do fenômeno da violência que permeia todos os seus setores atualmente (VALLE, 2008).

Quando falamos em educação para a paz torna-se necessário primeiro contextualizar o uso da palavra paz. Não tratamos a paz simplesmente como a ausência de violência/guerra (paz negativa), mas como um conceito holístico que engloba “valores, atitudes e comportamentos que rechaçam a violência e procuram prevenir conflitos atendendo as raízes de suas causas visando a resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações” (BIENES, 2008, p. 46). A chamada paz positiva (ou integral) requer o fim da violência estrutural e a ausência de qualquer tipo de exclusão, exploração ou opressão.

Esta cultura de paz está calcada, segundo Marcelo Rezende Guimarães (2008), em três dimensões. A primeira visão esclarece que ambos, a paz e a violência, são fenômenos culturais e não intrínsecos à natureza humana. É preciso haver a desnaturalização destes

conceitos e repensar a paz como um projeto a ser construído e assumido por todos. Em segundo lugar, a cultura de paz depende de estruturas e interações sociais que não são estáticas, mas sim mutáveis, interagindo com formas de vida social, política e econômica como os modelos de desenvolvimento e educação, por exemplo. Em terceiro lugar, ela não é um fim, uma meta a ser alcançada, mas um processo em ação, em movimento. Para que haja uma cultura de paz é preciso haver uma revisão crítica da própria cultura formada em torno da violência.

A educação para a paz vem ao encontro da busca por pedagogias efetivas que possam contribuir para um processo de tomada de consciência. Para Iasi (2007) a consciência é um processo de representação subjetiva de uma realidade objetiva através de percepções da realidade externa que se interioriza, gerada a partir das relações e interações humanas. A tomada de consciência dentro da qual a cultura de paz está intrinsecamente ligada exige um esforço da percepção no outro do próprio indivíduo, do seu caráter transitório e a história enquanto obra coletiva (IASI, 2007). Ela não é linear, pronta – está em constante movimento. Esta consciência não se contrapõe à consciência individual (IASI, 2007, p.13), mas sim na qual as diferentes particularidades sintetizam um todo.

Contudo, para que tal tomada de consciência seja possível, é necessário um modelo de desenvolvimento educacional que seja uma alternativa à educação com enfoque utilitarista, que não existe isoladamente dos entraves patriarcais e das estruturas de privação social (BIENES, 2008) que se refletem na estrutura hierarquizada de poder dos sistemas educacionais dentro dos Estados-Nação.

Para tanto “[...]é necessário fortalecer o papel da informação e da educação orientadas para a paz e a não-violência; e levar a cabo mudanças em todas as dimensões, formas e níveis de educação, a partir de uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida [...]” (BIENES, 2008, p. 55). Isso se efetiva através de instrumentos que voltem à constituição da paz, ao pensamento lúcido e ilimitado, ao raciocínio reflexivo, à análise crítica e à comunicação clara e fluente (VALLE, 2008), objetivos que procuramos atingir, a cada projeto, todos os anos, pelo trabalho realizado a partir do Núcleo de Ensino de Relações Internacionais.

A necessidade de legitimação de tal abordagem e prática nos estudos das Relações Internacionais – ainda muito ligadas ao conceito de *hard power*⁸ e paz negativa – fez com que surgisse a preocupação de ampliar o debate que é feito dentro do Núcleo na E.E Mário D’Elia, procurando outras formas de atuação, trazendo novas perspectivas de pesquisa-

8 O conceito de *hard power*, de Joseph Nye (2002), aborda a atuação militar e econômica de diferentes políticas governamentais utilizando-se da coerção, indução, intimidação e proteção entre Estados-Nação no jogo internacional. É, evidentemente, a forma brutal de se conquistar e manter a hegemonia do poder.

ação (SANTOS, B. S., 2007). Essa ampliação funciona dentro de uma lógica da práxis, já que “aquela prática que resgatamos no início de uma atividade aparece transformada no seu contrário, aparece teorizada.” (IASI, 2007, p.16). Seria então retornar ao mundo acadêmico as práticas realizadas dentro da escola, de forma teorizada, com a tentativa de se estabelecer novas epistemes legítimas.

Por esse motivo, o NERI participou de uma série de eventos científicos no ano de 2010 apresentando trabalhos e painéis, abordando as práticas dentro da sala de aula e os objetivos dos projetos. Um destes eventos, tão importante quanto os outros, porém com alcance internacional, foi o Fórum Mundial de Educação Temático de Cultura para a Paz, realizado no mês de dezembro na cidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Além da presença de mesas formadas por educadores de todo o mundo (como por exemplo, uma mesa do Instituto Paulo Freire), ou outras formadas por referências globais no debate de cultura para a paz, havia também no fórum grupos de discussão e apresentação de trabalhos que demonstravam práticas educativas relacionadas com o tema da paz positiva.

O Núcleo de Ensino de Relações Internacionais viu nesse evento a possibilidade tanto de legitimar-se enquanto prática local num contexto global, como de ampliar o conhecimento das práticas do Núcleo de Ensino como um todo. Assim montou-se um projeto com os integrantes do Núcleo, bolsistas e colaboradores, para ser apresentado no fórum. Este teve como título “Educação para a paz: sete desafios dentro da escola pública brasileira”.

A menção ao número sete é uma referência aos sete anos de atuação do NERI nas escolas públicas de Franca, sendo que em cada ano era realizado um projeto novo, com novos temas e abordagens. Essa metodologia de análise do histórico do Núcleo favoreceu a comprovação de que tal prática ocorre em um processo de construção gradual de uma cultura para a paz. Para a apresentação formou-se um grupo de cinco pessoas, três membros atuantes de 2010, um ex-membro graduado no ano de 2007 e a professora coordenadora.

Dessa forma, o desenvolvimento do projeto de 2010 ganhou robustez ao refletirmos sua práxis à luz de outras formas de saber apresentadas nos eventos dos quais participamos. É evidente que esse processo é parte integrante das constantes avaliações efetuadas internamente ao grupo, com a finalidade de aprimorarmos os objetivos e lançarmos mão de novos temas transversais para o projeto do próximo ano. Nesse sentido, foi extremamente fértil a apresentação concentrada de tudo que já fora abordado pelos nucleanos desde 2004.

Considerações Finais

O que não sabes por ti,

Não o sabes.

Confere a conta. Tens de pagá-la.

Aponta com teu dedo a cada coisa

E pergunta: “Que é isto? E como é?”

Estás chamado a ser um dirigente.

(Bertolt Brecht – Louvor ao Estudo)

Julgamos que o projeto de 2010 encerra-se com o protagonismo como ação central para todos os envolvidos – por parte dos alunos do Ensino Médio, ao desenvolverem seus próprios projetos, e por parte dos membros do Núcleo, ao expandirem seu *locus* de atuação, às vezes tão restrito aos muros da universidade.

O Núcleo de Ensino de Relações Internacionais procura reiterar a proposta inicial de criação dos Núcleos, no âmbito geral da UNESP, de transformar a sociedade através de ações voltadas para a educação e a emancipação. Ao inserir as Relações Internacionais nesse debate, tendo a cultura como base, procuramos transformar uma parcela da realidade através da interação dialógica entre o Eu e o Outro, o local e global.

Esta interação dialógica transformadora dá-se horizontalmente com o Núcleo influenciando na percepção daquilo que são as Relações Internacionais, ao propor alternativas a uma ciência tão tradicional e racionalista. Ocorre, ainda, em outro pólo, ao buscar novas epistemes e ao lidar com novas ontologias, ajudando na construção de uma disciplina mais reflexiva.

A presença no Fórum Mundial de Educação, e em outros eventos durante o ano, possibilitou não somente mostrar o trabalho realizado pelo NERI, mas, sobretudo, permitiu a troca de experiências com grupos de diferentes países e com as mais diversas lutas sociais. Todos, porém, se uniam em um mesmo eixo dinamizador, ou seja: a educação. Esse dado reforçou ainda mais em nós a convicção de haver uma necessidade urgente de se trabalhar, buscando estratégias emancipatórias expansivas e globais, embora estas devam partir de uma experiência localizada. Sem dúvida alguma, todas essas ações, para lograrem êxito, devem passar pela sala de aula e pela educação, para o estabelecimento de um paradigma de paz nas mentes de crianças, mulheres e homens, nas mais diversas e distintas sociedades e culturas.

A experiência vivida pelos alunos da Unesp e pelos alunos do Ensino Médio, por meio das atividades do Núcleo de Ensino, é de tal modo transformadora, que é muito

comum haver uma interação entre os participantes mesmo após o término do projeto. O vínculo que se cria não é institucional, é humano. E tal relação é enriquecedora tanto para a universidade quanto para a escola. É evidente que este também passa a ser um objetivo geral do projeto, pois o que se espera é realmente a efetivação de um processo de criação de novos espaços de reconhecimento da importância que os jovens têm na sociedade. Uma conscientização do papel social que deve ser assumido por cada um de nós é em si mesma reveladora e transformadora. É claro que, a despeito dos desafios enfrentados durante a realização do projeto, ao final dos trabalhos, quando constatamos que os alunos foram sensibilizados por uma percepção mais ampliada da sociedade, da cultura e das formas de liderança possíveis em nosso contexto histórico, a avaliação dos nucleanos é extremamente positiva. Trata-se, obviamente, de um processo. Seus resultados geram novos processos enriquecidos pela experiência anterior. E é nesse sentido que julgamos relevante lembrar as afirmações que Paulo Freire fez, ao receber o prêmio Educação para a Paz, da UNESCO, em 1986:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopisar as suas vítimas. (FREIRE, P., 1996, p. 52).

Podemos dizer que as ações realizadas em torno do Núcleo de Ensino, na escola pública, refletem justamente esta luta incessante à qual Freire se refere, batalha pelo desvelamento de injustiças e pela criação sempre renovada de diferentes formas de liderança e protagonismo, nas mais diversas manifestações culturais e sociais, com o objetivo de se construir um paradigma de paz positiva.

REFERÊNCIAS

BIENES, Abelardo. Desafios e enfoques para forjar culturas de paz. In: MARTINS, José Renato Vieira; SOUSA, Nair Helosia Bicalho de; MARTON-LEFÈVRE, Júlia (Org.). **Educação para a paz e direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A UNESCO e o mundo da cultura**. Brasília, DF: UNESCO, 1999.

FERREIRA, Alan Fagner dos Santos. **Definições conceituais para o entendimento da política externa dos Estados Unidos:** as noções do poder duro (hard power) e poder brando (soft power). Disponível em: <<http://www.santiagodantassp.locaweb.com.br/br/arquivos/nucleos/artigos/Marcos.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2011.

FREIRE, Paulo. Educar para a paz. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: MARTINS, José Renato Vieira; SOUSA, Nair Helosia Bicalho de; MARTON-LEFÈVRE, Júlia (Org.). **Educação para a paz e direitos humanos.** Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre a consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; VIEIRA, Noemia Ramos (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp:** memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NYE JR., Joseph Samuel. **O paradoxo do poder americano:** por que a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VALLE, Victor. Considerações sobre a educação para a paz e a pessoa humana. In: MARTINS, José Renato Vieira; DE SOUSA, Nair Helosia Bicalho; MARTON-LEFÈVRE, Júlia (Org.). **Educação para a paz e direitos humanos,** Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

Núcleo de Ensino Numa Proposta de
Práxis Educativa: A Relação Professor,
Aluno e Conhecimento na Unidade
Básica da Educação Escolar

Maria Eliza Brefere Arnoni

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Departamento de Educação - IBILCE de São José do Rio Preto

Pós-Graduação em Educação Escolar - FCL de Araraquara

Resumo:

Neste artigo apresento a análise do Projeto Núcleo de Ensino, uma parceria do IBILCE, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, com o ALARME, Associação Lar dos Menores, em São José do Rio Preto. Esta caminhada profissional permitiu o estudo, a aplicação e a análise da proposta de aula como práxis educativa, criada pelo homem para a organização da sociedade atual. No sentido de colaborar na compreensão da práxis educativa, apresento seus fundamentos teóricos e metodológicos pautados na Ontologia do ser social e na Lógica dialética: a organização metodológica do conceito, como categoria básica; a mediação dialético-pedagógica; a proposição da Metodologia da Mediação Dialética e o planejamento processual. Esta proposição de práxis educativa valoriza simultaneamente o professor, o aluno e o conceito, pautando-se na relação entre eles. Ela está voltada para a apropriação plena do conhecimento historicamente acumulado e representa a possibilidade de superação das abordagens pedagógicas que ora priorizam o professor e a instrução, ora o aluno e o aprender a aprender, colaborando para o enfrentamento dos desafios lançados à educação escolar, no que tange aos limites e possibilidades de pensá-la na perspectiva da emancipação humana.

Palavras-chave: práxis educativa, Metodologia da Mediação Dialética, Ontologia do ser social, Núcleo de Ensino.

Teaching Core in Educational Praxis: The Student/Teacher relationship and Knowledge in the basic unit of School Education

Abstract: In this article I present the analysis of teaching project a partnership of IBILCE, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, with the ALARME, Home of children Assistance, in São José do Rio Preto. This professional study allowed us, implementation and the analysis of classroom educational proposal as Praxis, created by man for the Organization of society. In order to collaborate on understanding the educational Praxis, I present its methodological and theoretical fundamentals based on the ontology of social being and dialectical Logic: the basic category of educational, AS the methodological organization of the concept; the dialectical teaching mediation; the proposition of Dialectic and the Methodology of mediation planning procedure. This proposition of educational praxis focuses on the same time the teacher, the student and the concept, up the relationship between them . this search is focused on the full assimilation of the knowledge historically accumulated representing the possibility of overcoming the pedagogical approaches that prioritizes teacher and education, the student and learning to learn, collaborating for confronting challenges to school education in relation to the limits and possibilities of thinking them in the perspective of human emancipation.

Keywords: Educational Praxis, methodology of Dialectical Mediation, Ontology of social being, teaching Core.

Introdução

*“Pra que nossa esperança seja mais que a vingança,
seja sempre o caminho que se deixa de herança...”*

Novo tempo/Ivan Lins

A educação como práxis educacional criada pelo ser social, o homem em sociedade, representa a dimensão humano-social deste mundo que participa da organização da sociedade atual e influencia nas elaborações subjetivas dos sujeitos e em suas respectivas objetivações, impondo limites e possibilidades reais para a atividade humana, incluindo a educacional.

A escola brasileira, neste contexto, sofre os impactos dos valores do mundo moderno capitalista - individualismo, neutralidade e competição – presentes na base das legislações e documentos oficiais que, além de *velarem* os interesses do capital, atuam para normalizá-lo e normatizá-lo. Ciente que a elaboração da consciência do ser social é influenciada por estas múltiplas determinações do real, uma primeira necessidade posta ao professor é a do enfrentamento de situações cotidianas que se estabelecem como naturais para mascarar

as imposições das classes que lutam pela sua manutenção. E, a valorização do professor como ser social capaz optar conscientemente por uma concepção teórica de mundo e, a partir dela, analisar as relações sociais atuais e planejar sua aula como práxis educativa no enfrentamento destas, é a condição básica para a melhoria do ensino, daí nortear a proposição do Projeto Núcleo de Ensino.

As investigações que venho realizando informam que a possibilidade de se realizar mudanças ou transformações no desenvolvimento da aula burguesa está na dependência da organização metodológica do conceito a ser desenvolvido junto aos alunos, por meio da metodologia de ensino que operacionaliza as categorias do método dialético na prática educativa. O fato de esta metodologia vincular-se ao método dialético, entendido como caminho teórico de compreensão do mundo, segundo os pressupostos da Ontologia do ser social e da Lógica dialética, informa simultaneamente ao professor a compreensão do mundo/ambiente como totalidade histórica e a forma de operacionalizar estes pressupostos no desenvolvimento do conceito a ser ensinado numa aula.

Movida por estes princípios, optei pelo Projeto Núcleo de Ensino, ação conjunta Universidade e Escola Básica, entendendo-o como *locus* propício para o desenvolvimento de atividades educativas diferenciadas e originais, como a discutida neste artigo. O tratamento no singular – Projeto Núcleo de Ensino – deve-se ao fato de ele constituir-se numa ação desenvolvida numa mesma escola, o Colégio ALARME, Associação Lar dos Menores de São José do Rio Preto, junto ao Programa dos Núcleos de Ensino da UNESP que venho coordenando desde 2002, a qual mantém os mesmos fundamentos teórico-metodológicos e a mesma intencionalidade - a valorização do professor como autor consciente de sua própria atividade docente na aula como práxis educativa -, mesmo recebendo diferentes títulos no decorrer de seu desenvolvimento.

Um olhar mais cuidadoso neste meu percurso profissional apontou que inicialmente o Projeto pautava-se em inserções pontuais na escola parceira, pois eram desenvolvidos em horário diverso ao regular, atendendo alunos de uma só série, de uma só classe ou de diversas séries e classes¹. As análises dos referidos projetos apontavam para a efetividade dos objetivos que propunham, ou seja a valorização do professor, a compreensão dos conceitos do conhecimento historicamente produzido como potencializadores da leitura de

1 **Projetos Núcleo de Ensino – IBILCE de Rio Preto**, coordenação da Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni: **2002** A multimídia, a didática e o saber escolar na formação do professor: um desafio acadêmico; **2003** Site de Didática: o ensino em questão e Hora da Ciência; **2004** Hora da Ciência: uma abordagem interdisciplinar da temática ambiental; **2005** Produção de material didático sobre *Temática Ambiental: um trabalho interdisciplinar na perspectiva da Mediação Dialética*; **2006** “Metodologia da Mediação Dialética” e trabalho interdisciplinar envolvendo produção textual e temática ambiental; **2007** Ambiente de aprendizagem hiperídia e **2008** Vem Ser: a dinâmica da natureza na aula e o movimento do pensamento.

mundo menos fragmentada e mais articulada. No entanto, apontavam para a necessidade de os licenciandos manterem-se juntos aos alunos do ALARME por um tempo mais longo, dado a natureza dialética das relações pedagógicas que se estabeleciam entre eles e da efetividade na elaboração do conceito.

Isto motivou a elaboração de um proposta mais duradoura que previa o desenvolvimento das aulas de Ciências Naturais durante todo o ano letivo, numa ação articulada à das professoras dos respectivos anos escolares, como mostram os objetivos das proposições de **2009** - Para a criança conhecer o ambiente: aula de Ciências Naturais na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.; de **2010** - Para a criança conhecer o ambiente: aula de Ciências Naturais na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética - do IBILCE ao ALARME, com continuidade em **2011** - “Do IBILCE ao ALARME – Aula, um ato humano e consciente”

O Projeto Núcleo de Ensino (2002 – 2012) pautado nos fundamentos teórico-metodológicos da proposição da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007, 2007a, 2008; 2008a 2010, 2011, 2011a), do qual foi selecionado como *corpus* deste artigo o período de 2009 a 2010, com o objetivo de explicitar a concepção de aula como práxis educativa e unidade da educação escolar desenvolvida pelo processo de aplicação de uma teoria crítica de visão de mundo - Lógica dialética e Ontologia do Ser social - na prática educativa de sala de aula.

A Perspectiva Interdisciplinar do Projeto Núcleo de Ensino

Para Tonet (2009), a modernidade, por meio da disseminação do capitalismo por todo o globo terrestre, contribuiu enormemente para crescente complexificação da realidade social e a conseqüente ampliação do território do conhecimento, em especial, a para a ampliação e a variedade dos domínios do saber, resultando na fragmentação. Neste aspecto, a fragmentação seria conseqüência necessária na trajetória do processo social e, como tal, a proposta de sua superação é promovida pela via pedagógica. Para o autor, esta forma de superação pressupõe a autonomia do saber e não toma como ponto de partida uma crítica do próprio *processo material de fragmentação*, visto que a fragmentação do saber *não* está no próprio saber, mas no *solo social* que lhe deu origem. Ivo Tonet (2009).

No entanto, para o auto, a atividade interdisciplinar é um procedimento que tem resultados imediatos positivos e, certamente, as relações iniciais sobre aspectos diferenciados de um mesmo fato trará um conhecimento mais ampliado do que se limitasse ao estudo de uma única área do saber. No âmbito da esfera social, este conhecimento mais amplo

permite um tratamento menos isolado do problema e, neste aspecto, podemos considerar a validade temporária da ação interdisciplinar.

Estas asserções explicam a presença da fragmentação nos diferentes setores da sociedade, inclusive na organização formal da Universidade e de seus programas. Daí a necessidade de se investigar e explicitar as relações que sustentam cada ação pretendida, num esforço interdisciplinar. Nesta perspectiva, a fundamentação teórico-metodológica do Projeto Núcleo de Ensino IBILCE/ALARME não se sustenta em relações lineares e, sim, complexas e capazes de propiciar a adequada relação pedagógica entre a Universidade - *professor universitário e licenciando* da Licenciatura em Pedagogia e a Escola Básica - *professor e aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, pautando-se nas asserções:

(a) Os professores (Universidade e Escola Básica) e os licenciandos (Pedagogia) têm como perspectiva o *aluno da Escola Básica*;

(b) Os *professores da Universidade* têm na docência do licenciando e do professor da Escola Básica a base da formação do profissional da educação escolar;

(c) O cerne da proposta do Projeto Núcleo de Ensino centra-se no preparar, desenvolver e analisar a aula como práxis educativa;

(d) A docência dos primeiros Anos do Ensino Fundamental pautada na Metodologia da Mediação Pedagógica constitui-se na atividade educativa central do Projeto.

(e) A intencionalidade do Projeto Núcleo de Ensino é a de considerar o professor como centro das decisões teórico-metodológicas da atividade docente que desenvolve numa aula como práxis educativa.

A Aula Como Práxis Educativa na Perspectiva da Emancipação Humana

No âmbito pedagógico, o Projeto Núcleo de Ensino desenvolvido no Colégio ALARME desde 2002 nutre-se da pesquisa teórica sobre a aula como práxis educativa e unidade da Educação escolar.

Entender a aula como unidade básica da educação escolar, é valorizá-la como espaço de luta para a melhoria da qualidade da educação brasileira. É tomá-la como *locus* privilegiado para o desenvolvimento da práxis educativa na perspectiva da emancipação humana, por intermédio da proposição teórico-metodológica da Metodologia da Mediação Dialética, pautada em princípios filosóficos da ontologia do ser social que valorizam o

conhecimento historicamente produzido, como forma de se compreender como ser social inserido nesta sociedade atual.

Para o desenvolvimento deste Projeto é necessário entender o efeito da intervenção das políticas públicas na educação escolar que, em função da necessidade de melhorar os índices das avaliações oficiais, sobrepõem programas nacionais e estaduais que prescrevem as ações do professor na prática educativa, privando-lhe da compreensão da ação educativa como síntese de múltiplas determinações historicamente produzidas. Isto promove o recuo do professor do processo que desenvolve, levando-o a realizar a mera transposição dos textos didáticos oficiais para sua sala de aula.

A questão metodológica da práxis educativa é de fundamental importância para a docência e, neste aspecto, os fundamentos da Lógica Dialética e da Ontologia do Ser social que a informa, tornam-se imprescindível para o entendimento da concepção da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (ARNONI, 2007a) que explicita a forma de articular os objetivos da educação escolar e o conceito a ser ensinado pelo planejamento processual (ARNONI, 2010), pautado nas bases ontológicas do pensamento e da atividade humana conceituadas por Georg Lukács (1968) e discutidas por Sérgio Lessa (2007).

Para os autores, o trabalho é a forma primária do agir humano, mas nem todos os atos humanos são redutíveis aos atos de trabalho e, assim, consideram-no como a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social, entendida como o mundo humano-social criado pelo homem para organizar a sociedade e, mais, ao mesmo tempo em o homem cria a práxis social, ela interfere na sua criação, no seu desenvolvimento, bem como, no âmbito do ambiente, em seus aspectos físicos, políticos, culturais, sociais e econômicos.

Pautada nesta concepção de práxis social é possível entender a educação escolar como práxis educacional e a aula como práxis educativa, criadas pelo homem para organizar a sociedade e, neste caso, a sociedade capitalista. Infere-se, assim, que estas práxis atendem aos ditames do capital. Daí, a importância de o professor conhecer a gênese do seu *lôcus* profissional, para conscientemente optar pelo seu direcionamento. E, neste sentido, este artigo colabora para esta compreensão, ou seja, para depreender o papel da aula na sociedade capitalista. Para isto, utilizo os estudos de Lessa (2007) sobre as propriedades do trabalho - prévia-ideação, objetivação e exteriorização - para explicar a aula como práxis educativa.

Retomando por outro ângulo, partindo do princípio que a práxis social compreende o mundo humano-social criado pelo homem para atender às necessidades postas pelo trabalho, como a de organizar a sociedade segundo os ditames da classe dominante, é possível

considerar a educação escolar como práxis educacional e a aula como práxis educativa, como também, estudá-las a partir das propriedades do trabalho (ARNONI, 2010). De uma forma sucinta, exponho a explicação destas propriedades por Lessa (2007).

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 idéia 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.

As propriedades do trabalho possibilitam a compreensão da práxis social, pois aquele é a protoforma desta. Para planejar [prévia-ideação] a aula como práxis educativa é necessário compreender sua categoria básica, a *organização metodológica do conceito*, que se forma na relação entre as categorias do método dialético, a *totalidade*, o *movimento*, a *mediação*, a *contradição*, a *superação* e o *momento predominante* (ARNONI, 2008; 2008a). Esta categoria básica caracteriza a atividade educativa e tem por base a linguagem essencialmente social e dialógica para o estabelecimento da mediação entre professor e aluno, uma relação de *contradição* que se estabelece entre ambos no desenvolvimento do conceito junto ao aluno na prática educativa [objetivação]. Para diferenciar a categoria mediação do modo usual do termo mediação, ela é acompanhada de adjetivos que explicitam sua natureza, por tratar-se uma relação de contradição, o termo dialético e por tratar-se de uma relação de contradição numa prática educativa, o termo pedagógico, daí conceituá-la por *mediação dialético-pedagógica*. Decorre desta relação de mediação dialético-pedagógica pautada na contradição que se estabelece entre professor e aluno na prática educativa, a relação que ambos estabelecem entre o processo de ensino [professor] e o de aprendizagem [aluno].

A contradição inerente à mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre professor e aluno é o cerne da organização da atividade educativa de cada etapa da M.M.D., daí serem nominadas de “atividades de mediação dialético-pedagógica”. Elas se particu-

larizam em função do tratamento diferenciado que o conceito a ser ensinado recebe do professor, o que confere a especificidade de cada etapa e garante a articulação entre elas, num movimento crescente de “dificuldades”. Em tempo, as etapas da MMD informam a direção e o sentido da prática educativa expressando os distintos momentos do desenvolvimento do conceito a ser ensinado, no sentido de fundamentar a intervenção do professor no processo de aprendizagem do aluno.

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 idéias 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.

Outro aspecto diferenciador desta concepção de aula como práxis educativa refere-se à forma de assegurar a permanência da mediação dialético-pedagógica entre professor [ensino] e aluno [aprendizagem] no desenvolvimento da prática educativa, em que o professor operacionaliza as Etapas da M.M.D. - 1ª. Resgatando, 2ª. Problematizando, 3ª. Sistematizando e a 4ª. Produzindo -, em que as respostas que os alunos expressam na 1ª. Etapa são elementos essenciais para a elaboração da atividade da mediação dialético-pedagógica da 2ª. Etapa e, assim por diante, até a 4ª. Etapa. A resposta é entendida como representação mental da realidade e, neste caso, foi provocada por uma atividade da mediação dialético-pedagógica decorrente da *objetivação* de uma *prévia-ideação* do professor sobre práxis educativa.

Para usar as respostas que os alunos expressam numa etapa da MMD na elaboração da atividade para a etapa subsequente exige que o professor analise não só o conteúdo das respostas dos alunos, mas também o desenvolvimento da mesma, depreendendo suas necessidades e possibilidades, ou seja, não apenas o que existe, mas o que deve existir. É o

processo de exteriorização que acompanha a objetivação da prévia-ideação, ocorrendo em todas as Etapas da M.M.D. e, também, a análise da práxis educativa, em sua totalidade.

Constata-se, assim, que o desenvolvimento da práxis educativa pode ser explicado pelas propriedades do trabalho, a prévia-ideação, a objetivação e a exteriorização. E, também, que o *movimento* dialético da aula como práxis educativa resulta do desenvolvimento das categorias do método dialético que nela se articulam - a *totalidade*, a *mediação*, a *contradição*, a *superação* e o *momento predominante* - configurando-a como totalidade complexa, dinâmica e histórica que sofre a influência dos determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade capitalista.

Planejamento Processual da Práxis Educativa

A aula como práxis educativa pauta-se na concepção de planejamento processual, segundo as propriedades do trabalho apontadas por Lessa (2007), sendo composto de três fases que correspondem às três fases da práxis educativa. O professor deve optar conscientemente pela direção e sentido da práxis educativa na perspectiva da emancipação humana, que exige a aprendizagem por compreensão do conhecimento histórico e socialmente produzido.

Ao planejar a **1ª. Fase da práxis educativa**, a prévia-ideação da sua intencionalidade, a priori da sala de aula, o profissional da educação necessita de clareza quanto às questões - *Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?* - para compreender as relações elas.

(a) Por que ensinar? O professor estuda os pressupostos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social para compreender a função social da educação escolar na sociedade capitalista e perceber que ela se encaminha para a manutenção do processo de exploração. Estes pressupostos permitem que o professor compreenda a importância do ato de ensinar o conhecimento sistematizado para o processo de humanização, ou seja, uma formação do ser social na perspectiva da emancipação humana, a formação integral do aluno.

(b) O que ensinar? O conhecimento historicamente produzido que tornou-se propriedade particular da classe dominante da sociedade capitalista. Trata do conhecimento disciplinar e refere-se ao conceito a ser ensinado, o qual exige do professor o estudo dos seus nexos internos e externos, no sentido de entendê-lo como parte do conhecimento historicamente produzido pela sociedade. A compreensão do conceito, além de colaborar para a formação integral do aluno, participa do desenvolvimento das estruturas cognitivas superiores, permitindo-lhe compreender-se com ser social inserido no mundo.

(c) Como ensinar? Por meio da Metodologia da Mediação Dialética na prática educativa da práxis educativa na perspectiva da emancipação humana e pautada na mediação

dialético-pedagógica para informar a aplicação das categorias do método dialético no desenvolvimento do conceito junto aos alunos, na prática educativa. Esta questão pedagógica congrega os conceitos filosóficos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social.

A objetivação desta intencionalidade ocorre na **2ª. Fase da práxis educativa**, a prática educativa, caracterizada pelo desenvolvimento do conceito junto aos alunos, em que professor, aluno e conceito são historicamente situados, ou seja, encontram-se num determinado Ano Escolar de uma determinada escola, sob um determinado gerenciamento que coloca a educação escolar a serviço do desenvolvimento das relações sociais dominantes, as quais atualmente atendem a lógica do capital. Imbuído deste conhecimento, o professor conscientemente delimita o *Ponto de chegada* pretendido para sua práxis educativa, no que se refere ao conceito a ser ensinado, previamente estudado na fase anterior. O Ponto de chegada congrega as demais decisões anteriormente tomadas, o “Por que ensinar?”, o “O que ensinar?” e o “Como ensinar?”.

O desenvolvimento seqüencial das Etapas da M.M.D. tem como *Ponto de partida* as *idéias iniciais* do aluno sobre o conceito a ser ensinado (Resgatar), as quais devem ser colocadas em contradição com o conceito a ser ensinado (Problematizar), o que potencializa que sejam superadas na elaboração do conceito (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 entre os planos de conhecimento em que eles, professor e aluno, encontram-se, em relação ao conceito a ser ensinado. A manutenção desta mediação no decorrer de toda prática educativa exige que as Etapas da MMD estejam articuladas entre si e, para isso, as respostas dos alunos numa das Etapas, após análises são consideradas como elementos que subsidiam a Etapa subsequente. Assim, o desenvolvimento deste processo é decorrente da prévia-ideação, objetivação e exteriorização, responsáveis pela relação dialética entre as Etapas da MMD, o que potencializa ao aluno a efetiva elaboração do conceito ensinado.

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: **(a)** Os novos nexos causais [causalidade posta] no mundo objetivo; **(b)** Os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e as novas tecnologias; **(c)** A modificações na participação do aluno; **(d)** No que a aula impulsionou para além dela. (ARNONI, 2010, p.)

Conclusão

O projeto Núcleo de Ensino permitiu a sistematização teórico-metodológica desta proposta de aula como práxis educativa e unidade da educação escolar, a qual se constitui num todo que não deve ser estudado de forma fragmentada e, sim, de forma articulada, ou seja, por meio das relações entre seus elementos - professor, aluno e conhecimento -, considerando seus determinantes externos. É necessário considerar a atividade do professor (processo de ensino) e a do aluno (processo de aprendizagem) como atos humanos conscientes que, justamente por serem distintos, articulam-se dialeticamente (mediação dialético-pedagógica) na prática educativa da sala de aula, por intermédio da atividade da mediação dialético-pedagógica planejada, objetivada e exteriorizada pelo professor, para desenvolver o conceito junto aos alunos, pelas diferentes linguagens. A mediação dialético-pedagógica é estabelecida entre professor e aluno devido aos diferentes planos de conhecimento em que ambos se encontram quanto ao conceito a ser ensinado e a compreensão de mundo, como totalidade complexa e dinâmica.

Este estudo explicita a necessidade de a escola brasileira concentrar seus esforços na compreensão da aula como práxis educativa, unidade da educação escolar e foco da ação profissional do professor, no sentido de desenvolver o ensino compromissado com a aprendizagem, para assegurar a formação integral do aluno, para que possa consciente e simultaneamente conhecer-se, conhecer o ambiente e compreender-se como parte integrante deste todo dinâmico.

Esta proposição teórico-metodológica de aula como práxis educativa valoriza simultaneamente o professor, o aluno e os conceitos oriundos das áreas do conhecimento e representa a possibilidade de superação das abordagens pedagógicas que ora priorizam o professor e a instrução, ora o aluno e o aprender a aprender, colaborando para o enfrentamento dos desafios lançados à educação escolar, no que tange aos limites e possibilidades de pensá-la na perspectiva da emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Práticas Educativas: uma proposição metodológica de formação continuada, na perspectiva da Mediação Dialética*. IN: GRANVILLE, M.A. (org.) *Teorias e Práticas na Formação de professores*. Campinas: Papirus. 2007. p.179-204. ISBN 978 85 308 0832 7.

ARNONI, Maria Eliza Brefere, OLIVEIRA, Edison Moreira de, ALMEIDA, José Luís Vieira de. *Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola. 2007a. ISBN 978-85-15-03440-6. (p. 119-171)

ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Metodologia da Mediação Dialética e a operacionalização do método dialético no trabalho em sala de aula*. In: VII Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (RedEstrado) “Novas Regulações na América Latina”, 7., 2008, Universidade de Buenos Aires, Argentina. CD-Agencia Nacional de Promocion Científica y Tecnológica. ISSN 1980-6744.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. “*Metodologia da Mediação Dialética*” na aplicação dos princípios dialéticos em uma aula: superando a interpretação filosófica. In: GRANVILLE, M.A. (org.) *Sala de aula: ensino e aprendizagem*. Campinas: Papirus. 2008a. p.225-246. ISBN 978 85 308 0864-8.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Aula na esteira da diversidade e a profusão de projetos que assolam a educação escolar: um desafio acadêmico*. In: Maria Antonia Granville (Org.). *Projetos no contexto de ensino, pesquisa e extensão: dimensões políticas, filosóficas e metodológicas*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 121-136. ISBN: 978-857591 163-1

ARNONI, Maria Eliza Brefere; SANTANNA, B. B.; PAVEZI, N. P. *Metodologia da Mediação Dialética: uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem como totalidade em aula*. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Saglietti. (Org.). *Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino da UNESP- artigos de 2008*. São Paulo: 2011, v. único, p. 261-272. ISBN: 978-85-7983-157-7

ARNONI, Maria Eliza Brefere; NOGUEIRA, Talita Cristina Leal; MELO, Fernanda Passarini; RIBEIRO, Patrícia Vieira; REIS, Larissa Menezes; VOLLET, Fernanda. *Impasses e desafios da ação docente: a valorização da mediação pedagógica na relação dos processos de ensino e de aprendizagem na prática educativa*. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Saglietti. (Org.). *Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino da UNESP artigos de 2009*. São Paulo: 2011a, v.unico. ISBN: 978-85-7983-182-9

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. rev. e ampl. - Ijuí: Ed. Unijui, 2007. ISBN 978-85-7429-497-1.

LUKÀCS, Georgy. (1968) *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (palestra/1968)

TONET, Ivo. *Um novo horizonte para a educação*. In: I CONGRESSO DE ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E EDUCAÇÃO, IBILCE-UNESP- São José do Rio Preto, nov./dez. 2007. (palestra)

TONET, Ivo. *Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana*. Alagoas: UFAL, 2009.