



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

EIXO: IMAGINÁRIO E ESCOLA

O MITO DE PROMETEU E A FORMAÇÃO EM ARTES NO NORMAL MÉDIO...	2
DO IMAGINÁRIO A CRIAÇÃO: O FILME COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA AS AULAS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	7
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	13
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SENSÍVEL À BOA CONVIVÊNCIA DE ALUNOS EM SALA DE AULA	16
CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PRÁTICA DE ENSINO COMO RECONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE ELEMENTOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	22
O IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ALÉM DOS CONTOS DE FADAS	25
AS ESTRATÉGIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS: OFICINAS COM ALMA DE CRIANÇAS.....	30
REPRESENTAÇÕES DE VIDA E MORTE: UMA EXPERIÊNCIA COM A CULTURAL VISUAL	35
GÊNEROS TEXTUAIS: PROCESSO ENTRE FALA E ESCRITURA.....	39
INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	48
ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR: ESTUDOS INICIAIS	53
<i>ALMA DE CRIANÇAS</i> : LABIRINTOS PARA REPENSAR PROCESSOS AUTOFORMATIVOS.....	59
PROCESSOS IMAGINATIVOS NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA INFÂNCIA.....	64
A PRÁTICA NA TEORIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIOS NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA	70
LITERATURA INFANTIL: ACERVO BIBLIOGRÁFICO E SUA UTILIZAÇÃO EM SALAS DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	75





O MITO DE PROMETEU E A FORMAÇÃO EM ARTES NO NORMAL MÉDIO

Adriana Maria do Nascimento Ferreira¹

Resumo

Este texto que ora proponho, é um recorte resultante de minha pesquisa de monografia no curso de licenciatura em pedagogia, que faço um breve diálogo entre a formação das professoras e o mito de prometeu. O objetivo foi compreender como acontecem as práticas pedagógicas em Artes no Normal Médio e qual a relevância dessa disciplina na formação de futuros/as profissionais da Educação. Apesar de considerar que não se trata de identificar “erros”, constatei que existe um grande fosso na formação da professora regente da disciplina, quanto às teorias da Arte/Educação em relação a sua prática de sala de aula, pois esta não tem nenhuma formação que qualifique seu trabalho com o Ensino de Artes.

O Normal Médio é um curso do Ensino médio, com duração de 4 anos, de natureza profissional. Nele, são norteados conhecimentos pedagógicos no decorrer da formação dos/as seus/as estudantes, com a finalidade de formar docentes para Educação na Educação Infantil e para as Séries Iniciais² do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos se agrupam da seguinte forma: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Organização e Gestão da Educação Escolar e Prática.*

No primeiro grupo desses conhecimentos que são as *Linguagens e suas Tecnologias* estão:

¹. Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE/UAG (2009). Mestranda em Educação pela UFSM/RS na Linha de Pesquisa em Educação e Artes – LP4 membro do Grupo de Pesquisa Arte/Educação, Cultura e Imaginário (UFRPE/UAG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC/UFSM).

² Usarei “Séries Iniciais” apesar de esta nomenclatura estar em transformação.

DISCIPLINA	CARGA- HORÁRIA TOTAL NO CURSO
<i>Informática</i>	<i>80</i>
Arte	80³
<i>Língua Estrangeira</i>	<i>160</i>
<i>Educação física</i>	<i>320</i>
<i>Informática aplicada à Educação</i>	<i>160</i>
<i>Língua Portuguesa</i>	<i>400</i>

É perceptível, através desses dados retirados do documento “Princípios e Concepções para Formação de Docentes – Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco” (Secretaria de Educação Cultura e Esportes, 2006), que a desvalorização do Ensino de Arte acontece nas leis que o fomentam, conforme visto anteriormente.

Com isso, destaco aqui a importância de uma prática fundamentada, buscando um aprendizado pertinente, o qual não pode ser alcançado com uma carga-horária tão pequena. Para a professora Marilda Oliveira de Oliveira “É preciso atribuir significado, e por isso, a construção da profissionalização do professor não pode estar baseada exclusivamente na cognição” (OLIVEIRA, 2005: p.65). 80 horas para Arte é inferior à quantidade de horas das outras disciplinas. Além disso, esta carga-horária não é utilizada de forma significativa conforme constatado no estudo de caso a que subjaz a pesquisa apresentada. É um desafio para o professor tornar o conteúdo de Arte, com tão poucas horas de aula, relevante.

³ Grifo meu.

Nesse contexto da pesquisa, cidade de Garanhuns-PE e seu entorno, não existe um curso de Licenciatura em Artes que qualifique profissionais para o trabalho no que se refere à Arte/Educação. Isso pode ser constatado na entrevista realizada com a professora regente da disciplina de Arte no Normal Médio da escola que foi campo de pesquisa: “Tenho Graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Orientação Educacional e PsicoPedagogia⁴”.

Considerando que estes cursos não possuem nenhuma disciplina relacionada ao Ensino de Artes, em sua declaração fica evidente que sua prática não tem fundamentos teóricos e metodológicos suficientes para realizar um trabalho em Arte que venha contemplar os conhecimentos específicos da disciplina.

Com isso, é notório que professor também pesquisador em Arte precisa estar em constante estudo, segundo Rejane Coutinho

O professor precisa de tempo e de recursos para pesquisa. O professor de arte precisa sair da sala de aula e interagir com os espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os bens culturais. Precisa se conectar às redes de informação. (2002:158)

Durante a pesquisa, a professora interlocutora participou de uma *Formação Continuada* para o Ensino de Arte. Essa formação aconteceu na cidade de Gravatá, durante uma semana, onde foram discutidos alguns pontos sobre a reformulação do currículo do Normal Médio para a disciplina de Artes. Podemos perceber que de alguma forma a professora dispõe de atualização em seu percurso profissional.

Trazendo a idéia da Arte/educadora Rejane Coutinho (2006), mesmo tendo formas/meios contemporâneos de estarem pesquisando e se atualizando em conhecimentos sobre o Ensino de Arte, muitos professores/as dão vazão em suas práticas docentes a métodos que remetem à *sua formação de origem (grifo meu)*.

Por que isso acontece? Rejane Coutinho (2006) destaca que ocorre por receio de experimentarem novas concepções de Ensino, pelo fato de que estudar, pesquisar pode dar trabalho ao professor, pela falta de tempo atrelada à sobrecarga de afazeres.

⁴ No texto, utilizei a fonte na cor azul para destacar as falas da professora entrevistada.

A partir disto, posso assegurar que a professora tem uma sobrecarga de disciplinas, como podemos notar na entrevista ao ser questionada sobre quais disciplinas leciona: 1- Educação Direitos Humanos e Cidadania, 2-Didática e Avaliação da Aprendizagem, 3- Novas Tecnologias, 4- Antropologia, 5- Didática da Matemática, 6-Filosofia da Educação, 7- Educação Especial, 8- Política Educacional e 9- Organização do Sistema de Ensino, e artes. e ainda nessa mesma escola, a professora assume a coordenação. Em tal depoimento fica claro, também, que não há disponibilidade de tempo suficiente para o/a professor/a atualizar-se em cada uma dessas disciplinas, em um trabalho de pesquisa e aprimoramento de suas práticas, necessárias à formação contínua de qualquer profissional, mesmo porque o mundo e as relações humanas nele desenvolvidas são dinâmicas, constantemente dinâmicas.

Segundo os PCN's:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do Ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento dos professores é também intervir em suas condições de trabalho. (BRASIL, 2001:30-31)

Este problema de sobrecarga de trabalho ocorre pela desvalorização da profissão que se averigua, por exemplo, nos baixos salários destinados a esse profissional. Muitas vezes, para conseguir aumentar sua renda, a professora em questão precisa trabalhar em três horários, comprometendo assim uma possível formação continuada.

Quanto à disciplina de Artes, ministrada pela professora, a dificuldade ainda é maior, porque ela assume por falta de profissionais da área e pela ausência do conhecimento de seus conteúdos, explicitando a desvalorização do Ensino de Arte na Educação brasileira.

Como diz Corrêa (2004) *apud* Lampert (2007:280): “(...) para o professor ressignificar o contexto de seu aluno, ele próprio terá que ressignificar o seu. De que forma? Pela criticidade, pela compreensão reflexiva de que outros mundos são possíveis. Questionando suas próprias certezas.”

Nessa perspectiva, a de ressignificar a própria formação, a professora, deve rever sua práxis na busca por uma atuação comprometida em conhecer cada vez mais as teorias e práticas educacionais no que se refere ao Ensino de Artes.

Fundamentada na Teoria do Imaginário, identifiquei o mito de Prometeu, como sendo um dos mitos que orienta a formação em artes das estudantes, porque “este mito define sempre uma ideologia racionalista, humanista, progressista, cientista e, por vezes, socialista” (ARAÚJO; FREITAS, 2008: 5), conjunto de ideologias que impregnam também a escola, interferindo assim na ação pedagógica e, nesse caso específico, no Ensino de Artes.

Essas ideologias apontam para um Ensino de Artes tradicional confundindo a ação pedagógica das futuras educadoras, parafraseando Brunel (1997). Ao roubar o fogo Prometeu tenta garantir a sobrevivência da espécie humana, e no caso dessa formação, a professora ao levar o que ela dispõe de conhecimentos em “Arte/Educação”, aposta num ensino de Artes capaz de preparar de fato essas estudantes para a docência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Felipe e FREITAS, Mario Jorge. **Um estudo Mitanalítico do (Des)envolvimento. Implicações Educacionais.** Portugal: Universidade do Minho, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/–** 3. ed. – Brasília: A secretaria, 2001.

BRUNEL, Pierre. (Org.). **Dicionário de Mitos literários.** Rio de Janeiro:UnB José Olympio, 1997.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae.(Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Rejane. **O compromisso político do professor com o ensino de arte.** Anais do CONFAEB, Ouro Preto e Mariana. Abril/maio 2006.

LAMPERT, Jociele. A imagem da moda muito além da sociedade: proposições para formação de professores em Artes Visuais. In: OLIVEIRA, M. O. de (Org.). **Arte, Educação e Cultura.** 1ª Ed. Santa Maria: UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Marilda de. HERNANDÉZ. **A formação do professor (a) e o ensino das Artes Visuais** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.



DO IMAGINÁRIO A CRIAÇÃO: O FILME COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA AS AULAS DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alessandra Cantos dos Santos¹

O trabalho com filmes em sala de aula é um recurso que vem sendo utilizado pelos educadores do país a muito tempo, talvez em face as limitações de acesso a meios didáticos como laboratórios, bibliotecas, museus, salas de leitura e no caso das artes visuais, aos arquivos de imagens. Tendo em vista que a projeção de um filme está repleta de linguagens que podem ser utilizadas, em diferentes níveis de ensino, para explorar o imaginário do educando e incentivá-lo na busca de inovações para a realização de suas atividades criativas nas aulas de artes ou de uma forma ainda mais pretensiosa como forma de fazê-lo desabrochar suas capacidades artísticas e imaginativas que podem nem sempre ser contempladas nas atividades propostas pelo professor em sala de aula. Esta diversidade é fundamental para o desenvolvimento das atividades no contexto escolar, além de ser uma via de acesso a realidade do dia-a-dia do educando.

Pensando nestas possibilidades didáticas para as aulas de Educação Artística teve início a apresentação de filmes da atualidade, para turmas de 7º, 8º e 9º anos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Fontoura Ilha da cidade de Santa Maria - RS. No meio escolar comenta-se que utilizar filmes da atualidade pode não ser válido, pois o educando vê o filme mais por contemplação do que como forma de assimilação de conteúdo, porém este estudo busca de certa forma demonstrar que caberá ao educador explorar seus conteúdos a partir dos textos comunicados pelo filme seja ele qual for a esse respeito diz Moran:

“O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.”(MORAN, 1995)

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria, Artista Plástica formada em 2002, Pós Graduada em Design de Estamparia em 2008 e Licenciada em Desenho e Plástica em 2008.

Na tentativa de modificar o espaço da sala e de aula e de certa forma torná-la mais atrativa já foram apresentados alguns filmes para turmas de 6º a 9º anos os que já tiveram apresentação de trabalhos pelos educandos foram: Alice no País das Maravilhas (2010) para as turmas de 9º ano e Lua Nova (2009) para as turmas de 8º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fontoura Ilha. Para as turmas de 7º ano da Escola Municipal de Ensino fundamental Duque de Caxias foi apresentado o filme Contador de Histórias (2009) e ainda não foram apresentados trabalhos práticos.

No filme Alice no País das Maravilhas 2010 é apresentada uma história que comunica as relações entre o imaginário ou sonho com a realidade e as coisas possíveis e todas as implicações sociais que envolvem a aceitação do indivíduo e os costumes da sociedade de sua época, seja em suas atitudes seja em seus questionamentos do que será realmente certo ou errado. Fora isso os recursos visuais, sonoros e vocais servem como fontes complexas e ricas de linguagens a serem utilizadas em atividades práticas.

A primeira etapa do trabalho consistiu em fazer o convite aos alunos para que pudessemos olhar um filme e depois elaborar uma atividade prática a ele relacionada fazendo uso dos conhecimentos individuais e suas relações com as aulas de Educação Artística, primeiramente ouve a sugestão de diversos filmes para que em um segundo momento fosse feita uma votação secreta para escolha do filme, durante este processo, houve comunicações interessantes: uma espécie de campanha eleitoral rudimentar com defesa e conquista de votos para os filmes mais requisitados. Escolhido o título, o filme foi apresentado em pelo menos duas etapas: uma com as duas turmas de cada ano e outra com uma turma de cada vez.

Atualmente a realidade de nossos educandos e da escola faz com que tenhamos que enfrentar uma diversidade grandiosa de situações a cada dia, a agitação em que estão sendo criados, somada a quantidade e a rapidez das informações é confrontada com a do espaço escolar estanque e sem, ou pelo menos muito pouca, da tecnologia que eles têm contato diário e que por sua vez tem a capacidade para informá-los dos conteúdos que devem ser apreendidos para sua formação escolar. Dessa forma a maioria dos educandos não demonstra interesse e prefere a conversa com os colegas, as brincadeiras ou ainda o desafio ao professor.

Ao convidá-los para uma atividade em que possam se deslocar da sala de aula, inicia-se um movimento de estimulação ao imaginário, surgem novas idéias, estratégias e caminhos: uma volta maior para chegar a sala de vídeo, poder conversar com um colega sem ser notado, ficar mais próximo de outro ao qual se sinta mais a vontade. Isto foi observado durante as apresentações dos filmes, essa simples mudança de local incentiva-o a imaginar coisas novas, já na sala onde a princípio ele pode se posicionar mais a vontade, conversar e brincar, isto não acontece, suas atenções são voltadas ao que passa na tela, o filme se transforma em algo imensamente interessante. Surgem alguns comentários, tais como o volume não estar bom, o filme já foi visto no cinema ou no DVD em casa, a reclamação dos outros colegas aos comentários e em poucos instantes se ouve o pedido de silêncio e a atenção de todos é voltada para a tela ou aparelho de televisão onde estão sendo passadas as imagens. Estas reações aconteceram em todas as apresentações feitas até o momento desta publicação. Raríssimos os casos em que foi necessário interferir.

Isto pode ser observado como ponto positivo já que em situações anteriores ao estudo ter se iniciado, as reações quando não houve mudança de sala para apresentação ou que o filme apresentado não tenha sido escolhido antes com os educandos, ou não fosse da atualidade ou ainda não tivesse relação com a realidade não tiveram a atenção do educando inclusive através de reclamações e recusas em assistir ao filme.

Observar e registrar as reações dos educando durante o filme estimula também a imaginação do professor ao criar atividades, por exemplo quando se pode observar que meninas comentam a roupa de um personagem: “O que chamou a atenção? Foi a cor? A Beleza da roupa? Surgiu alguma comparação com sua realidade?” Ao buscar resposta para estas e outras perguntas elaboram-se atividades que podem ser desde a criação de um desenho utilizando as cores que mais chamaram a atenção, até a confecção de peças inspiradas nas cenas prediletas do filme.

Essas atividades passam antes ainda por uma apreciação e comentário de todo grupo, onde são extraídas e discutidas as idéias gerais do filme e suas peculiaridades. Os resultados desta etapa são bastante distintos, algumas das

turmas não encontram dificuldade em relatar as partes que mais lhes interessaram, discutem os detalhes da cena, fazem relações com outros filmes, relacionam com suas realidades, mas a atitude mais comum é dos educandos aguardando o encaminhamento do educador, no momento que surge um comentário, que sempre é estimulado como sendo o mais apropriado segundo Moran:

“O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.” (MORAN, 1995)

Como forma de ilustração as cenas, imagens e relações principais são anotadas no quadro da sala de aula de forma a que todos possam ter acesso ao que está sendo comentado e se for do interesse possam realizar suas próprias anotações. Nesta etapa verificou-se um fato que se faz presente também nas demais atividades desenvolvidas nas aulas: os educandos encontram grande dificuldade de imaginar novas situações para as palavras escritas, retiradas das idéias principais do filme.

A pergunta: “Tem que escrever ou desenhar sobre o filme professora?” surge nesta etapa. Para o educando se estabelece uma barreira muito grande e difícil de ser ultrapassada, para eles, entender que falar sobre o que lhe foi interessante no filme pode se apresentar com outra forma que não um texto ou um desenho é quase impossível. Questões de valores financeiros geralmente encabeçam a lista das dificuldades. É difícil se deixar levar pela imaginação tendo que conviver com realidades nem sempre tão boas.

Tendo em vista esta dificuldade, costuma-se quase sempre tratar cada uma das idéias citadas pela turma individualmente incentivando-os a criarem músicas, encenações teatrais e coreografias, aos poucos sugere-se criar objetos de uso cotidiano tais como camisetas ou bolsas para finalmente convidá-los a imaginar coisas ainda não imaginadas, tais como poções mágicas, danças inovadoras, enfim tudo aquilo que “não seja um desenho, um cartaz ou uma maquete”.

No encontro seguinte os educandos são incentivados a anotar suas idéias e comentar as dificuldades para a realização de sua criação. Sempre surge a tentativa de apresentar a atividade de maneira formal (desenho, cartaz, maquete), como

normalmente acontece nas aulas eles são estimulados a responder “e o que mais?”. Acredita-se que dessa forma eles possam continuar a imaginar. Vale registrar também que geralmente as idéias de atividades não evoluem muito das que são sugeridas pelo professor. No caso quase sempre o “o que mais?” é acompanhado de outras sugestões, seja para a apresentação, seja para a confecção da atividade.

A apresentação final das atividades informa um resultado bem diferente do esperado, das seis turmas que totalizam cerca de 150 alunos apenas 15 realizaram a tarefa sendo que cerca de 50 ainda não passaram da etapa de anotações, resultado nem perto do satisfatório e que está sendo considerado. Quando questionados sobre o motivo de não terem apresentado suas tarefas, a maioria dos educandos respondeu que não havia entendido o que era proposto ou tinha achado muito difícil, mas quando questionados frente a apresentação dos colegas souberam identificar o esforço e identificaram falta de interesse em participar da realização da tarefa. No entanto a pesquisa ainda está no seu início, os dados e informações relatadas estão sendo acolhidos para a continuidade dos estudos.

Como exemplo das apresentações pode-se observar o vídeo: d:\Meus documentos\Minhas imagens\Vários set 2010\Vários set 2010 075.avi realizado durante a apresentação da atividade sobre o filme Alice no País das Maravilhas por educandas do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fontoura Ilha. As educandas fizeram uso de um boneco previamente trabalhado e fizeram a apresentação com diálogos improvisados e com a participação dos colegas. Quando questionadas se haviam se divertido durante o trabalho a resposta foi positiva alcançando desta forma uma das intenções do estudo.

Um comentário sempre presente nos artigos que se referem ao uso de filmes como recurso didático é muito válido: deve-se utilizar o vídeo com moderação e sempre que possível levar o grupo a uma sala de apresentação, de forma a movimentá-lo. Como resultado das observações feitas até o momento pode-se constatar que o fato dos educandos se sentirem a vontade no momento da apresentação do filme não se repete no momento da discussão das idéias principais e o que precisa ser revisto com bastante atenção no momento da criação das atividades. Não há motivação dos educandos em criar, sua imaginação limita-se a



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

fatos comentados na sala, e o que representa um retrocesso ao trabalho inicial com a não apresentação das tarefas sem que tenham uma justificativa.

Retomar a qualidade imaginativa e inventiva dos educandos do ensino fundamental é uma das intenções futuras deste estudo.

REFERÊNCIAS

MORAN, Jose Manuel. Artigo publicado na revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995 (com bibliografia atualizada)



TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Wiebusch¹

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola,
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios
estéreis, sem valor para a formação humana.
(Carlos Drumond de Andrade)

O presente trabalho apresenta um relato a partir da Prática de Ensino, Estágio Supervisionado do Curso Normal, desenvolvido em uma Escola Estadual de Lajeado, com alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. A Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado atende às exigências legais constantes da Lei 9394 de 20/12/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei dispõe no artigo 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica [...], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Frente às profundas mudanças que a sociedade contemporânea vem passando, novos desafios se colocam para a escola que, embora não sendo o único lugar educativo, é o espaço mais democrático de socialização e construção do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história.

A lei 11274/2006, que altera a LDB 9394/96, ampliou o ensino fundamental para nove anos com a matrícula obrigatória para crianças de seis anos de idade. A nova legislação representa um marco na história das políticas públicas para a infância escolarizada, uma vez que ao longo da história, a escola não considerava a infância, o corpo, o brincar, o lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade.

Quando uma criança iniciava na primeira série de oito anos, parecia que a infância terminava com a Educação Infantil, o brincar passava a não ser mais uma prática comum, os alunos estranhavam, vinham da Educação Infantil onde brincavam muito, o entrar na primeira série passava a ser “coisa séria”. Precisamos ter muito cuidado para que esta prática tão corriqueira nas escolas, não prevaleça

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena na Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS/UFSM/RS

agora com a entrada do aluno aos seis anos de idade, esta passagem não pode significar que ele deixe de brincar para apenas “estudar”. O brincar é um direito das crianças desta faixa etária, agora incluídas no Ensino Fundamental, não podemos esquecer que as crianças com seis anos merecem um olhar diferenciado e o brincar é imprescindível nesta etapa.

A preocupação com a infância como categoria social implica garantir o direito à criança de: brincar, imaginar, ser curiosa, experimentar, construir, criar, opinar, transformar, inventar, exprimir suas preferências e desejos. Falamos em imaginário social, segundo Castoriadis (1982, p. 10) quando:

(...) queremos falar de alguma coisa ‘inventada’ quer se trate de uma invenção absoluta (uma história inventada em todas as suas partes), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas.

A necessidade de viver em grupo da mesma faixa etária está acompanhada da necessidade de descobrir o mundo através do brincar, como um modo de ser e estar no mundo. O brincar envolve complexos processos de articulação entre vivido e o novo, entre a realidade e a fantasia, entre o simbólico e o imaginário. Castoriadis (1982, p. 142) exemplifica as relações entre o simbólico e o imaginário, apontando que:

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletimos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar os símbolos não somente para exprimir-se, o que é óbvio, nas para existir, para passar do virtual o a qualquer coisa.

Todas estas questões são suma importância para o desenvolvimento da criança, em todas as dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais, pois o brincar não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros, com o meio social e cultural que está inserido. O eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência, que estimula e provoca a construção da aprendizagem significativa.

As intervenções pedagógicas lúdicas são caminhos possíveis no cotidiano escolar, aprender rima com prazer. Aprendemos para viver, crescer e evoluir, contribuindo assim para um sujeito pensante, cidadão atuante e feliz.

As atividades lúdicas devem ser as essências do trabalho realizado no primeiro ano. Para Maia (2001, p. 116) “através do lúdico a criança compreenderia o mundo que a cerca, reinventando, descobrindo em um processo constante de aprendizado”. O lúdico constitui-se em uma importante ferramenta para os processos de ensinar e aprender.

O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não aconteceu somente com a promulgação da Lei 11.274/2006, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa-etária de forma lúdica, prazerosa, contextualizada e desafiadora.

Tive a oportunidade de vivenciar e perceber na prática durante os meses de estágio o quanto o brincar é essencial para alunos de seis anos. A felicidade, o prazer, a fantasia, a imaginação ao brincar era visível, percebia-se o crescimento após cada aula, é possível alfabetizar, sem se esquecer da infância, do brincar. Com certeza esta turma me marcou e ficará na minha memória para sempre, foi uma experiência de muitas aprendizagens, contribuiu para a minha formação como pessoa e profissional, empenhei-me para que a minha passagem, embora pequena, deixasse marcas positivas na vida destes alunos. De acordo com JOSSO (2004, p. 235):

a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidades, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações de acontecimentos como contextos formadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 de setembro de 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed, 1982.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Christiane M. **Alfabetizando através do lúdico**. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, nº 4, Anais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001, p. 116.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SENSÍVEL À BOA CONVIVÊNCIA DE ALUNOS EM SALA DE AULA

Bruna de Almeida Flores
brunaaflores@yahoo.com.br

A partir da observação de uma sala de aula durante uma semana, procurei visualizar quais as temáticas que seriam necessárias de serem trabalhadas com esta turma de quarta série do ensino fundamental, com alunos de uma faixa etária de dez anos de idade, que apresentam conflitos em sala de aula, quanto a respeitar os colegas e o professor.

Procurei que através de uma dinâmica, os alunos refletissem sobre suas atitudes em sala de aula, a relação que estabelecem com os colegas e com o professor, de que forma podem colaborar mais com/na aula, e o imaginário destas crianças frente aos seus comportamentos em sala de aula, buscando assim, a boa convivência da turma.

Enfatizo então a relevância do universo imaginativo das crianças ser levado em consideração a partir de um olhar pedagógico, pois:

Apresentando o imaginário na dimensão pedagógica, POSTIC (1993, p. 13) afirma que: Imaginar é evocar seres, coloca-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário seu produto. (OLIVEIRA, s/ ano, p. 4)

O imaginário revela-se assim, como um produto da imaginação, que possibilita aos alunos expressarem seus sentimentos, desejos, crenças, críticas, aspectos estes, que permitem ao professor, (re)conhecer mais profundamente seu aluno, visualizando este como sujeito autônomo, que interfere na própria realidade e na realidade da turma, da escola, a partir de suas significações.

Fazia parte da dinâmica a formulação de frases que se referissem a fatos necessários para os alunos conviverem bem, sendo estas, avaliadas por mim e pela professora regente em conjunto com os alunos de forma qualitativa e hermenêutica.

Hermenêutica, pois conforme traz Romeu Gomes (2007, p. 99) “ a hermenêutica – caminhando entre aquilo que é familiar e o que é estranho – busca “esclarecer as condições sob as quais surge a fala” (MINAYO, 2002, p. 92). E

qualitativa devido ao fato desta forma de pesquisa se ocupar

com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] Pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21)

Este momento de refletir sobre o que escreveram proporcionou não somente aos alunos, mas também a nós, professoras da turma no momento, um tempo de (re)pensar atitudes e práticas. Visto que, uma das frases elaboradas foi “Não podemos brincar em sala de aula”.

Devido a isso, questioneimei-me sobre o momento do brincar, sobre as práticas que proporcionam desenvolvimento não somente motor, mas cognitivo através das brincadeiras, visualizando assim, a falta da ludicidade nas atividades elaboradas para e com aquelas crianças, e a falta de momentos de descontração. A imaginação, o imaginário, o trabalho com o sensível, não fazem parte do cotidiano escolar da sala de aula destas crianças. Então, busco Duarte (2004, p. 139) onde diz que:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou a sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e fortalecê-lo como princípio de uma vida em sociedade.

De tal modo, foi necessário pensar em que momento a imaginação, a criação, a emoção dessas crianças é despertada, instigada, em que momentos na sala de aula este trabalho é realizado pelo professor, a fim de trabalhar não apenas conteúdos, mas com o universo imaginativo, criativo, destas crianças. Corroborando com Oliveira (s/ano, p. 8) quando diz:

Há necessidade de iniciarmos a investigação das questões relacionadas à educação escolar, tendo como base um novo paradigma que traz par análise um universo simbólico, o universo imaginário instituído socialmente. O conjunto de crenças, mitos, sonhos, valores, aspirações que cada grupo carrega nas relações que estabelece, nos diferentes lugares e espaços que ocupa, caracteriza esse universo imaginário.

O refletido na frase dos alunos vai para além do que se vê, podemos perceber a carência que as crianças apresentam de que se trabalhe com o sensível em sala de aula, “o sensível, portanto, veio deixando de ser considerado um saber no desenrolar da modernidade” (DUARTE, 2004, p. 141), e desta forma, o papel do

educador em sala de aula, passa a ser de mero transmissor de conhecimento, porém como já nos dizia Freire (1996, p. 47), *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*.

Outra frase que proporcionou reflexão de forma mais abrangente: “Para aprendermos precisamos ouvir a professora”, o reconhecimento pelos alunos da necessidade da escuta do outro, ainda no que se refere ao sensível, disponibiliza perceber o quanto este fato se faz importante em sala de aula, neste sentido, Freire (1996, p. 116) traz:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

Desta forma, os alunos ao reconhecerem a importância do escutar, estão firmando a necessidade que sentem de serem escutados, ao ouvir o próximo, os alunos estão exercendo o respeito em sala de aula, o respeito pelo colega e pelo professor, e esta necessidade de ser ouvido, surge a partir de que, quem ouve, tem também o que dizer, conforme Freire (1996, p. 117), “por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”.

Sendo assim, alunos e professores devem se desafiar, questionar, levantar hipóteses, instigando a pesquisa, tornando a busca pelo conhecimento interativa e dinâmica. Esta interatividade se faz surgir a partir de momentos onde o silêncio também é valorizado, e é capaz de ser fato revelador dos sentimentos tanto dos educandos como do educador.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, .117)

Assim, me remeto à frase escrita pelos alunos onde revelam: “temos que fazer silêncio para aprender”. Retificando o que traz Freire, os alunos reconheceram a necessidade do silêncio em sala de aula, se não ouvirem o professor falar, se não ouvirem o colega, não é possível a comunicação, e conseqüentemente, o

aprendizado não será de qualidade.

Da mesma forma, o professor deve ouvir seus alunos, procurando sanar algumas necessidades que muitas vezes expõem nestas falas, e que permitem conhecer um pouco mais da realidade do educando, deste modo, o professor também está aceitando aprender com o aluno e considerando os saberes dos educandos e procurando “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30), o professor estará produzindo um aprendizado significativo, tanto para si como para o educando.

Remeto-me então a outra frase dos alunos onde colocam: “Devemos organizar a sala”, logo, reflito sobre o porquê do dever da organização. Esta autocobrança me faz pensar que “muito provavelmente, os conhecimentos, as habilidades, os valores tenham serventia para a vida” (LIBÂNEO, 2008, p. 301). Estes valores e aprendizados envolvem muito além de conteúdos, e esta necessidade de organização expressa pelos alunos se faz pelo desejo de “uma escola em que os alunos estejam motivados para estar nas aulas e se envolvam com afinco nas atividades da classe” (LIBÂNEO, 2008, p. 301).

Todavia, esta motivação para a participação vai além da simples organização estrutural e do espaço físico, abrange aspectos fundamentais, que dependem muito do professor, para um ensino de qualidade, sendo as metodologias utilizadas, as dinâmicas propostas nas aulas, a ideal mediação do professor, como também, as relações estabelecidas entre professor e alunos.

Mas sabemos também que a escola é um mundo fechado, e mesmo que se abra para o exterior, já tem suas normas e características de funcionamento, como um mundo organizado, com o qual alunos e professores convivem e devem adaptar-se. (OLIVEIRA, s/ano, p. 9)

A partir deste desafio, de (re)construir saberes, de procurar abordar questões que muitas vezes vão para além da rotina e do currículo escolar, pudemos – alunos e professoras – perceber que muito do que está no papel realmente não é valorizado, ou efetuado.

De tal modo, pude perceber o quão importante se faz o trabalho do sensível e da escuta em sala de aula. Olhar para si e para o outro, proporcionando-se uma reflexão sobre os métodos, sobre o papel que exerço na sociedade e como o exerço



com os alunos, bem como, os alunos pensarem em como se fazem sujeitos na escola, na turma onde estão inseridos.

Esta prática é fundamental no movimento de ensino/aprendizagem, visto que, este, se faz para além dos conteúdos, é construído por sujeitos que não são apenas alunos ou apenas professor, mas por “alunos pessoas” e “professor pessoa”, sujeitos construtores e interferentes da/na realidade.

“Trata-se, sim, de concebermos os imaginários, se assim podemos falar, do ponto de vista do instituído socialmente e das possibilidades do instituinte enquanto capacidade de criação histórica dos agentes”(OLIVEIRA, s/ano, p.), pois sujeitos se constroem e se caracterizam não apenas pelos seus conhecimentos e saberes, mas pelos seus sentimentos, pelas relações interpessoais estabelecidas não apenas em sala de aula, mas com toda sociedade da qual fazem parte.

Portanto, ao trabalharmos o sensível, as relações existentes, o modo como se faz e como é esta relação entre alunos e professores, entre colegas, estamos proporcionando ao aluno uma construção de identidade e de sujeitos autônomos, que visualizam sua realidade, refletem sobre ela e sobre si mesmos inseridos nesta, para então, se fazerem atuantes na sala de aula, a partir da (res)significação de conceitos e atitudes, lhes possibilitando tornarem-se sujeitos críticos, atuantes e autônomos da sua realidade.

REFERÊNCIAS

DUTRA JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79- 106.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

_____, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 83-107.

OLIVEIRA. Valeska Fortes de. **Imaginário Social e Educação**: uma aproximação necessária. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, UFSC/ CED, NUP, n. 19, p. 131-142.



CAPOEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A PRÁTICA DE ENSINO COMO RE-CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE ELEMENTOS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Flavio Rodrigues¹

Marta Iris Camargo Messias da Silveira²

UNIPAMPA- Campus Uruguaiana

Curso de Licenciatura em Educação Física

Este trabalho pretende refletir sobre a possibilidade de inclusão da capoeira como conteúdo da Educação Física na Escola Moacyr Ramos Martins em Uruguaiana – RS. Neste sentido, pretende-se resgatar a origem “social-histórico” (CASTORIADIS, 2007, P.201) da capoeira, considerando que os currículos escolares são eminentemente eurocêntricos, com raízes filosóficas Greco-Romanas e Judaico-Cristãs no que se refere à religiosidade. Essa herança determinou a exclusão histórico-cultural daqueles, que não tem este pertencimento, como os Índios e os afrodescendentes, que foram marginalizados pela leitura unilateral da construção ou melhor “fundação do Brasil” (CAHUI, 2007, p. 9) e tolhidos na vivência de manifestações artístico e religioso vinculadas ao seu patrimônio étnico-racial.

A referência empírica deste trabalho consiste em uma experiência que pretende levar ao espaço escolar a história e cultura africana e afro-brasileira encontrada na Capoeira, discutindo, assim, as tradições culturais, artísticas, históricas e religiosas. Propõe-se oficinas de canto e música referentes à prática da capoeira, percussão, confecção de instrumentos e grupos de leitura, tendo como meta a aprendizagem do corpo através do movimento, fundamentado pela Educação Física escolar.

Entendendo a capoeira como movimento de resistência onde o negro escravizado (SOARES, 2004 p. 2) no Brasil utilizou seu corpo como arma em defesa de sua dignidade e liberdade e rompendo assim com o “mito da democracia racial” (CHAUI, 2007 p. 8), onde foi negada aos negros e índios direitos para desenvolverem suas potencialidades enquanto sujeitos sociais. Metodologicamente,

¹Formado em Capoeira, Educador Especial – UFSM, Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física – Unipampa, Campus Uruguaiana.

² Ms em Educação – UFSM, Dr^a em Educação – UFBA; professora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física – Unipampa/Uruguaiana.

construiu-se momentos nas aulas de capoeira para propor pesquisas e compartilhar informações sobre a contribuição dos negros para o desenvolvimento sócio-político-econômico e cultural do Brasil.

Estas pesquisas são apresentadas pelos alunos, através de mostras culturais envolvendo a música, poesia e pequenos ensaios realizados ao final de cada aula; criou-se grupos de estudos com a comunidade escolar sobre a história da Capoeira e da história do Brasil pela visão construída, a partir da tradição da capoeira e dos discursos instituídas pelas organizações voltadas à luta contra a desigualdade racial. Busca-se, assim, instigar o pertencimento afrodescendentes pela analogia entre a roda e o jogo da vida (metáfora da sociedade - jogo da linguagem e das posições dos sujeitos).

O jogo e a disputa têm como objetivo, a busca de aperfeiçoamento pela prática e estudo da técnica dos movimentos. Os treinos são divididos em aquecimento com movimentos de Capoeira, samba e das danças folclóricas; o alongamento é a partir da base dos movimentos, como por exemplo: alongamento lateral e posterior da coxa e perna, através da base estática da finta da Meia Lua de Compasso, ou do alongamento dos extensores da coluna e parte posterior da coxa e perna, pela finta da Chapa ou Pisão com apoio, entre outros movimentos em suas bases estáticas.

Os treinos de canto e rimas são ao final de cada aula onde os alunos através de um tema gerador fazem as rimas, dentro de um ritmo de toque. O professor inicia o canto, como por exemplo: “Quando cheguei aqui não tinha nada” (refrão), “Agora jogo Capoeira e estudo com a rapaziada” (resposta). Os alunos criarão as rimas, sem censura ou crítica, apenas tem que ser dentro do tema, fomentando a possibilidade de criação.

Estas atividades propostas na escola pretendem colocar a história da capoeira de forma afirmativa, contrariando a historiografia oficial, tendo como fio condutor a luta negra por liberdade e resistência, trabalhando e resgatando a auto-estima e a construção de identidade dos envolvidos, bem como, servir de estratégia para uma educação que promova a igualdade racial e contribua para formação de sujeitos comprometidos com o combate ao racismo e quaisquer formas de discriminação e preconceito.



Os resultados até aqui encontrados são oriundos de um primeiro momento que foi no trabalho anterior, “Forma-ção: Capoeira e estudos em educação”. Pode-se evidenciar que a possibilidade da capoeira como disciplina que promove construção de conhecimento e autoconhecimento está na relação do aluno com a história e a reconstrução desta história. Também pela superação dos estágios das práticas, quando o aluno supera as dificuldades da própria Capoeira entendida como atividade técnica-desportiva. A roda da Capoeira como metáfora é discutida nos momentos de reflexão do social-históricos, das lutas e do jogo como fonte de reconhecimento dos limites, das possibilidades e da superação do momento atual. Quando o aluno confronta, entra em sinergia, adapta e dialoga através das situações problemas aparecem durante o jogo. Possibilitando assim, uma ressignificação das contribuições possíveis através do jogo da Capoeira.

REFERÊNCIAS

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: Galo já Cantou**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 6ª ed., editora Paz e Terra, São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **História do Povo brasileiro: Brasil, Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. 1ª ed. São Paulo, editora Perseu Abramo, 2007

MESSIAS, Marta I.C. **A Importância da inclusão da capoeira com conteúdo da educação física escolar**, UFSM, Dissertação de Mestrado em Educação, 2004;

MESSIAS, Marta I.C. **A Trajetória do Movimento Social Negro: Da Contestação às Políticas de Ação Afirmativas e a Implicação para Aplicação da Lei federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS**, FAGED-UFBA, 2009(Tese de Doutorado)

RODRIGUES, Flávio; FONTOURA, Elisandra Plate da; PAULA, Michele Leguiça de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Forma-Ação: Capoeira e Estudos em Educação**. Disponível

em: http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/70579-FLAVIORODRIGUES.pdf. Acesso em: 17 Ago 2010. Horário: 18h 57min

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro**. Disponível em: http://www.angola-ecap.org/spip.php?article114&id_rubrique=1 . Acesso em: 24 Mar 2008. Horário: 20 HS.



O IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ALÉM DOS CONTOS DE FADAS

Juliana Granada Nörenberg

Algumas primeiras palavras

Desenhos animados, brinquedos (e seus comerciais), livros infantis, escolas de educação infantil - as palavras imaginário e imaginação estão impregnadas nestes produtos, nestas instituições. Palavras estas que remetem à fantasia, ao irreal, talvez até ao fútil. A imaginação “é coisa de criança”, para adulto, só se for louco...

E esta imaginação infantil permitida, no que consiste? O imaginário restringe-se a histórias com bruxas más, tapetes voadores, casas de chocolate? Restringe-se a objetos e pessoas que não existem, que nunca existirão? O imaginário é isso mesmo?

Também o é. Mas é muito mais... Bem além do conceito popular e comercial tão disseminado, o imaginário faz parte da vida cotidiana de todos, crianças e adultos, loucos ou sãos, mesmo que de forma invisível: o imaginário faz parte do real, assim como o real faz parte do imaginário, intrinsecamente. Ele é mais que um devaneio desprendido de qualquer coisa palpável, é “um processo cognitivo no qual a afetividade está contida, traduzindo uma maneira específica de perceber o mundo, de alterar a ordem da realidade” (Laplantine; Trindade, 2003, p. 27). Nas palavras de Araújo (200?, p. 1), o imaginário “é inseparável de obras, psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido da sua vida, das suas ações e das suas experiências de pensamento”.

Considerando as citações acima, estamos trabalhando de forma legítima e completa o imaginário na vida cotidiana, na educação? Estamos explorando ao máximo o potencial criador e formador deste vasto e rico mecanismo cognitivo que possuímos?

Acredito que não. Acredito que muito conhecimento (de si mesmo, do próximo, dos sentimentos) está se perdendo no vácuo que foi criado entre o imaginário e o real...

Para além dos contos de fadas

Grande parte dos discursos educacionais atuais contém a frase “trabalhar a partir da realidade do aluno”, ou “utilizar o concreto na sala de aula”. Posiciono-me contrária a tais premissas? De forma alguma. Após uma exaustiva vida escolar (entre educação infantil, ensinos fundamental e médio) de ensino que ignorava o background dos alunos e procurava “transmitir conteúdo” na base da “decoreba”, a convicção que mais confirmei na graduação em Pedagogia é a de que a realidade do aluno deve sim ser levada em conta.

O que não considerava até pouco tempo atrás, porém, é que o imaginário destes alunos submetidos a nós professores e pedagogos também possui um grande papel na vida deles, seja na escola ou fora dela. E francamente falando, nem a existência do imaginário era contabilizada. Foi a partir do início súbito de um processo de autoconhecimento pessoal que passei a questionar as lidas do imaginário na vida das pessoas – mais especificamente das crianças nas escolas de educação infantil (segmento em que trabalho).

A partir deste insight iniciei minha reflexão em torno da abordagem do imaginário na educação infantil: trabalhar a realidade do aluno não contempla, inerentemente, trabalhar seu imaginário? O que pensam as crianças de suas realidades, de suas vidas? Do que gostam, do que não gostam, e por quê? Afinal de contas, porque os contos de fadas são tão atrativos? Qual a relação destas histórias seculares com a vida das crianças de hoje em dia? O trabalho que realizamos na escola, que remete ao imaginário e à imaginação, está mesmo sendo realizado com a devida atenção?

Não, acredito não está. A partir das leituras que fiz acerca do imaginário, percebi que temos negligenciado de forma constante o desenvolvimento de grande parte do ser de cada criança. O temos feito todas as vezes em que trazemos para a sala de aula um conto de fadas, o tratamos como algo completamente descolado da realidade dos alunos, sem questioná-los sobre as “bruxas” e os “tapetes mágicos” presentes em suas vidas.

Não temos dado oportunidade às crianças para falarem sobre suas fantasias, seus medos, suas aflições, seus planos. Temos passado a elas a velha idéia de que o real e concreto são tudo o que importa na vida, que o imaginário e a imaginação são coisas dissociadas de tudo que é prático, que os devaneios são para

desocupados e loucos. E, dessa forma, vamos perpetuando a noção de que “o que penso, quero e sinto não importa, e sim o que conquisto, o que pareço ser”.

Pretendo, com esta nova abordagem do imaginário na educação infantil, oferecer uma chance a estas crianças com as quais trabalho a oportunidade que não tive, de ter um espaço para se abrir, se expor e principalmente se auto-conhecer, para que não passem a infância, a adolescência e a juventude na aflição de tentar descobrir quem são, do que gostam ou que caminho devem trilhar para realmente serem felizes.

Uma proposta de educação

Venho, então, expor uma proposta de educação que trabalhe com o todo do ser, que desenvolva seu raciocínio lógico, sua motricidade, mas também mexa com seu autoconhecimento, seu eu interior. Que lide com o imaginário como uma “entre-disciplina” (Peres; Kurek, 2008, p. 3), que utilize todo o seu potencial na intenção de formar crianças mais seguras de si, mais conhecedoras de suas preferências, de suas qualidades e também de suas limitações. E com isso não ignoro o fato de que “muitos nos habitam”, nem tenho a pretensão de que as minhas crianças (aquelas com as quais trabalho) serão finalmente os super-homens e super-mulheres pelos quais a humanidade há muito batalha. Não. Serão (espero eu) apenas seres mais felizes, melhores resolvidos com os seus “eus” pessoais e inter-pessoais.

Nesta proposta, o exercício da imaginação contempla o imaginário em sua legítima forma de equilibrador psicossocial, auxiliando os alunos a equilibrarem psicologicamente o mundo que os assola (Peres; Kurek, 2008, p. 7), pressupondo que “imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se” (Postic, 1993, p. 13).

As atividades são desenvolvidas de forma a dar liberdade de criação e expressão aos alunos, tanto partir de contos de fadas quanto a partir de seus próprios contos, edificadas por suas próprias interações interpessoais. Através das expressões corporal e gráfica as crianças desenvolvem consciência da própria corporeidade e auto-aceitação para, então, desenvolver sua consciência social e aceitação do outro (Verden-Zöller, 2004).

A educação alicerçada do imaginário tornaria os momentos de musicalização e dramatização, em que os alunos são incentivados a expressarem-se de forma livre, rotineiros. Os trabalhos gráficos seriam feitos pelos alunos de forma livre e espontânea, permitindo que as crianças completassem plenamente o processo de abstração, e assim conseguissem representar da sua própria maneira, da forma como para si faz sentido, suas interações diárias mantidas com objetos, pessoas e situações, já que as imagens são mediadoras entre o ser e o cosmos, e ser e os atos, o ser e ele mesmo (Legros, 2007).

O exercício da imaginação na escola estaria a serviço dos alunos. Não como a solução para todos seus problemas e conflitos, mas como uma alternativa à opressão de seus sentimentos, como um espaço para a expressão de suas próprias inseguranças e anseios, muitas vezes abafados pelas aspirações de seus responsáveis.

Este é um projeto que ainda precisa ser muito estudado e planejado, já que propostas focalizadas majoritariamente no ser, tão diferentes das atuais que primam pelo ter e pelo saber memorizado, provocam reação de muita resistência entre nós (ocidentais). Entretanto, acredito verdadeiramente que sua aplicação seria um dos maiores presentes que eu, como educadora, poderia dar a estas crianças submetidas a mim durante seus primeiros e preciosos anos de vida, um presente que poderia ser carregado pelo resto de suas vidas: a ciência da complexidade e totalidade do ser, e todos os benefícios que o autoconhecimento pode trazer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Um olhar sobre o imaginário educacional**. Algumas interrogações e desafios. Portugal, 2007.

LAPLANTINE, François e TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEGROS, Patrick. MONNEYRON, Frédéric. RENARD, Jean-Bruno (orgs.). **Sociologia do imaginário**. Editora Sulina. Porto Alegre, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PERES, L. M. V.; KUREK, Deonir Luís. **Teias de anima: contribuições dos estudos do imaginário para a educação**. @mbienteeducação, 2008.



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

PERES, L. M. V. (Org.); EGGERT, Edla (Org.); KUREK, Deonir Luís (Org.). **Essas coisas do imaginário...** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. 1. Ed.. São Leopoldo: Editora Oikos Ltda., 2009.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

AS ESTRATÉGIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS E A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS: OFICINAS COM ALMA DE CRIANÇAS

Prof. Dr. Marcio Xavier Bonorino Figueiredo



Parafraseando Freire (1989), quando se referia a sua infância à sombra de uma mangueira, nós, educadores e educadoras das infâncias pretendemos, neste espaço de educação, debates e formação, adentrar no universo das infâncias vividas. Há bastante tempo, desde a década de noventa, vimos repensando a educação de educadoras da Infância. Ora através das memórias e suas relíquias, ora através do olhar ao outro (filmes, livros, produções infantis). O importante nessa matriz é a vivência e a re-criação do universo da infância nos patamares da lembrança individual e coletiva. Quando falamos da história — individual, social ou coletiva —, somos transportados para um cenário de lembranças... episódios... narrativas... testemunhos e, também, de vivências do tempo presente. Apoiados em Freire (1992, p. 33) e impulsionados por Josso (2004) vamos buscando a construção de perfis esquecidos das culturas lúdicas... as quais temos guardados nos baús do esquecimento.

Nessa atividade, temos como desafio trabalhar as questões da Infância: Como a infância se constituiu historicamente como categoria social e cultural, quais as características do universo infantil contemporâneo e de como podemos reverter

as nossas concepções da infância como um período áureo da vida, com características homogêneas, para infâncias plurais, contextualizadas num tempo e espaço. Sarmiento (2007, p. 29), ao se referir à diversidade das concepções de infância no mesmo espaço cultural, salienta:

O estudo das concepções da infância deve, por isso, ter em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, inda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O Estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.

Começamos o trabalho com uma escrita decorrente de uma proposta: *Escrevam um Livro da Vida (Freinet, 1975; 1976) de suas lembranças mais marcantes da Infância. Transforme-o num presente, embrulhe e traga para nosso encontro.* As educadoras recebem a tarefa com certa desconfiança, medo de não saber realizar a tarefa, dúvidas sobre o certo e o errado.

Nosso trabalho, nessa primeira vivência é dizer-lhes que o Livro da Vida é delas e que com o argumento da autoria podem e têm a liberdade de escrever fazendo escolhas das formas, imagens, cores que farão parte da obra. Essa visão é concebida por Célestin Freinet (1996; 1998).

Em noventa por cento das memórias¹ (aqui estamos trabalhando com 59) as educadoras utilizaram a fotografia dos álbuns de família para ilustrar o livro. Aparecem os batizados, as festas familiares, as clássicas fotografias escolares ao lado do globo, tendo como fundo a bandeira brasileira. Tudo isso em épocas bastante distintas, do século XX, porque temos grupos de idades bem diferenciadas, dos vinte e um aos cinquenta e sete anos. Mas o destaque é para o brincar e os brinquedos.

Entrar no palco virtual, um mistério a ser desvendado, reconhecido como outras maneiras de se fazer educador e educadora. E ao garimpar ou peneirar as manifestações das memórias e as histórias de vida, através desses objetos íntimos retirados dos baús do passado, e desta forma abrindo espaços para muitos

¹Estamos trabalhando com um total de cinquenta e nove memórias de educadoras da Infância, decorrentes de encontros no Curso de Especialização em Educação Infantil, FaE/ UFPel .

conhecimentos e transgredindo as indiferenças, nos perguntamos: Por que os cenários de nossas memórias, lembranças e vivências - brinquedos, livros, fotografias, cartas, objetos de estimação - muitas vezes ficam indiferentes nos processos de formação?

A experiência (auto) biográfica tem início com a escrita do livro-presente, prossegue com a *troca entre as educadoras*. O livro da vida começa então a ciranda das leituras, a cada semana um grupo leva uma sacola com as memórias, vai lendo, escrevendo sobre essas memórias uma reflexão e trazendo para o grupo. Essa passagem do processo individual para o coletivo ajuda a avançar as idéias em torno de infâncias iguais, romantizadas e únicas, além de enfatizar o caráter social, cultural e histórico das infâncias vividas por nós.

Outro momento interessante é a *escrita das cartas sobre o brinquedo*. Como essa categoria “brincar” “brinquedo” “brincadeiras” tem aparecido fortemente nas memórias, temos colocado como tarefa o momento da narrativa dos brincar: *Vocês vão escrever uma carta contando uma experiência forte com um brincar na infância, seja pela ausência, pelo desejo ou pela brincadeira em si. Vocês devem escrever a carta, que será lida pelo grupo, silenciosamente, de mão em mão, mas também deverão trazer o brinquedo, ou o ato de brincar, ou algum objeto que lembre a experiência vivida*².

Esse tem sido um dos momentos mais fortes do trabalho com os grupos, porque traz à tona as lembranças de momentos inesquecíveis do brincar e traduz em culturas das mais diferentes em épocas distintas a função e o papel que o brincar tem na produção da infância, ainda que, como vimos anteriormente, com as influências do mundo que os adultos “escolhem, preparam e tentam definir” para as crianças. (Sarmiento, 1997). Por tudo isso, ainda desejamos investir no trabalho de formação das educadoras, tendo como gênese a (auto) biografia das infâncias, por nós compreendida como mola propulsora, impulso e modo reflexivo de estar envolvido com a educação em difíceis tempos. É Bosi (1994, p. 83) quem nos presenteia com uma reflexão final:

² Tarefa apresentada às educadoras durante o trabalho.



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

A criança sofre, o adolescente sofre. De onde nos vêm, então, a saudade e a ternura pelos anos juvenis? Talvez porque nossa fraqueza fosse uma força latente e em nós houvesse o germe de uma plenitude a se realizar. Não havia ainda o constrangimento dos limites, nosso diálogo com os seres era aberto, infinito. A percepção era uma aventura; como um animal descuidado, brincávamos fora da jaula do estereótipo. E assim foi o primeiro encontro da criança com o mar, com o girassol, com a asa na luz. Ficou no adulto a nostalgia dos sentidos novos.

Nos fragmentos desta escrita tecemos uma escuta sensível como possibilidade de reflexão do passado, presente para adentrar aos “jardins do futuro” e redescobrir a criança que vive em nós e perceber as infâncias que perambulam pelas ruelas, que se fecham nos condomínios, que transitam entre as telas dos computadores e os muros das escolas. Mundos que se aproximam e se distanciam e nos educam em quê mesmo?

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivros, 1976.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Educação Como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIREDO, M.X.B. e CAETANO, L. (Org.). **A Infância Dura a Vida Inteira**. 4ª ed. Pelotas, Lia Raro Editora e Mídia, 2008.

FIGUEIREDO, M.X.B e MEDEIROS, R.C.T. Disponível em:
http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/labirintos_infancia-1.pdf.
Acessado em 30/03/2009 às 11:47:02.



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

JOSSO, M.. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, M. SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga Codex. Portugal: Bezerra, 1997.

SARMENTO, M.. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R.de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.



REPRESENTAÇÕES DE VIDA E MORTE: UMA EXPERIÊNCIA COM A CULTURAL VISUAL

Maria Goreti Cortes Mendonça

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação/CE/UFSM/RS

e-mail: goreti_08@hotmail.com

Resumo

Trabalhar com a temática vida e morte e suas representações torna-se relevante por estar associada ao cotidiano e à vida do alunado e também por rever valores em relação à banalização ou a espetacularização da vida e da morte pela mídia. A Segunda Revolução Industrial foi um fator decisivo para o avanço da ciência e da tecnologia e podemos observar isso, mais precisamente na séc. XX, onde diversos conflitos envolveram a sociedade de forma inclusive, brutal. Dessa maneira no imaginário de alguns a morte torna-se algo banal e necessário, enquanto que para outros, reflete diretamente no emocional e no espiritual.

Representações

Propiciar a percepção das diferenças existentes em relação às representações da vida e da morte na sociedade contemporânea influenciadas pela posição social, econômica e cultural em diferentes contextos foi uma proposta educacional para uma turma de alunos do ensino médio do Colégio EJA Objetivo. O relato desta experiência trata do projeto que intitulou-se “Representações: vida e morte” com propósito de discutir sobre temas relacionados às representações da vida e da morte como: a estética, o fator histórico, a guerra, a indústria, a violência, a evolução social e cultural de nossa sociedade.

Tal proposta fundamenta-se na cultura visual, pois esta vincula o trabalho educacional de forma transdisciplinar e coletiva. A cultura visual nos apresenta uma proposta em que obras de arte e imagens ganham uma dimensão cultural que modifica o ver em visualidade, buscando entender o papel da arte, da imagem na vida e na cultura tão diversificada da contemporaneidade. MARTINS (2004, p. 160) diz que “a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência do cotidiano” .

Neste sentido a proposta surgiu a partir de comentários dos alunos ao relatarem que haviam visto um corpo morto no trajeto em direção ao colégio. Após discutirmos sobre o fato e os fantasmas inconscientes que povoam o imaginário de cada um. De acordo com Postic (1993, p. 13) “Imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós. E de acordo com a fluidez que nos toma conta no contexto contemporâneo diversos posicionamentos se apresentaram a respeito da palavra “morte” e assim foi lançada a proposta do projeto.

Sugeri então que aprofundássemos nosso entendimento sobre o tema para tanto discutimos o artigo “Representações da Morte Para Aproximar a Escola da Vida: Uma Experiência com a Cultural Visual no Ensino Básico” de Erinaldo Alves do Nascimento, artigo debatido no grupo de pesquisa que participo (GEPAEC). Lancei para a turma uma atividade de reflexão sobre o tema vida e morte, partindo de textos e imagens sobre representações de vida e morte, noutro momento assistimos o documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, dirigido por Marcelo Masagão. Discutindo sobre a consequência das guerras vistas no documentário às perdas humanas são percebidas como algo comum e inevitável, para garantir a permanência ou domínio de governos. Perdas irreparáveis para as famílias. Perdas necessárias para os governos. Após socializamos os tópicos relevantes para cada um, traçamos conexões com outras áreas como a sociologia, a história, o português, a literatura. Muitas questões e indagações surgiram.

Para atender tais questionamentos o projeto incluiu na sua montagem o uso de imagens fotográficas da arte tumular da cidade e de buscas na internet (de diferentes tipos de túmulos, arranjos de flores, coroas, anjos). Com objetivo de analisar a estética desta arte em determinados contextos históricos, ideológicos, religiosos, sociais e econômicos; reunir relatos de família relacionada à vida e a morte; propor a confecção de guirlandas com materiais diferentes; elaborar textos que tratem da banalização da vida e da morte no contexto sociológico (imagens 1 e 2).



O véu de mistério que envolve temas como a vida e principalmente a morte ainda são tratadas como tabu no ambiente escolar, ou são discutidos com pouca profundidade. De certa forma estas barreiras impedem que determinados temas sejam trabalhados pela escola o que distancia cada vez mais a escola da realidade de nossos alunos. No entanto quando oportunizados os temas trazidos pelos alunos podem ser o mote de bons projetos desenvolvidos em sala de aula. Estes atenderiam o interesse, a necessidade do aluno aliado ao conteúdo curricular posto de forma contextualizada e multidisciplinar.

37

A proposta deste projeto enfrentou alguns desafios. De início uma aprovação com ressalva e muito receio pela supervisão, depois em relação aos temores e ao prejulgamento por parte dos alunos. As análises propiciaram uma aproximação do cotidiano do aluno com a escola. Um único fato causou inquietação que foi a morte recente da mãe de uma aluna que não quis assistir os debates e atividades propostas, mas realizou a atividade e no final concluiu “Este trabalho foi útil em vários aspectos, pensamos em pessoas que já partiram, na maneira em que foram homenageadas, no sentido da vida como um todo, mas o mais importante foi que ao concluí-lo a importância a vida agora é ainda maior, a atenção com o próximo será modificada, e demonstrar o carinho a quem amamos será ainda mais gostoso!”

Outra fala dos alunos “Concluimos que toda arte tumular possui características próprias de acordo com os fatores econômicos, sociais e da cultura de cada um. No início foi estranho fazer este trabalho depois foi tornando-se normal fazer. Observamos outros aspectos que antes não tínhamos notado.”

Constatou-se que é possível fazer conexões com a arte, o imaginário e desenvolver esta temática aproximando o cotidiano do aluno ao planejamento escolar. Visto que esta dualidade entre vida e morte permeia toda a vida escolar de diferentes formas dependendo do olhar de cada um.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Raimundo. “Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano”. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em pesquisa**: especialidades. Brasília: DF.: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, v. 2, p. 160-165. 2004. 432 p.

MASAGÃO, Marcelo. Documentário “**Nós que aqui estamos por vós esperamos**”. lançado no Brasil em 1999, é uma memória do século XX.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. “Representações da Morte Para Aproximar a Escola da Vida: Uma Experiência com a Cultural Visual no Ensino Básico”. In: MARTINS, Raimundo; TORINHO, Irene (Orgs.) **Educação da Cultura Visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Edufsm, 2009.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Estela dos Santos Abreu (tradução). Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zabar, 1993



GÊNEROS TEXTUAIS: PROCESSO ENTRE FALA E ESCRITURA

Maria Magália Giacomini Benini

“Juntos seremos muito mais sábios e
faremos progresso”

A proposta de trabalho que apresentamos nesta escritura está para além da produção textual diante das tipologias dinamizadas, com frequência, em aula: dialogada, poética, narrativa, descritiva, argumentativa, dissertativa, informativa, música, paródia. Agora vamos mexer com outros “gêneros textuais”, que estão inseridos na nossa linguagem cotidiana. Também aqueles que nasceram frente às novas tecnologias. Mas nosso desejo, através desta proposta pedagógica, é chegar à literatura de cordel.

Para chegarmos a este gênero devemos compreender a teoria que envolve os gêneros textuais. Afinal, “literatura de cordel” está enquadrada neste conteúdo. Então, o que são gêneros textuais? O que entendemos por gêneros? Gêneros textuais são modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com outros e outros textos, segundo a voz de José Luís Ladeira, 2009.

Essa é uma teoria. Na prática, como é que nós exercemos o processo sociocomunicativo? Quais os gêneros textuais que mobilizamos para trocarmos ideias, informações, conhecimentos, saberes um com o outro? Podemos pensar em e-mail, blog, telefonemas, televisão, rádio, slogan, mensagem eletrônica, msn, orkut, carta, jornais, revistas, receitas, normas da escola, bula de medicamentos, cartazes, internet, regras do trânsito, anúncios, conto, crônica, poesia, oralidade,... e toda a tipologia textual já citada e que ainda podemos citar.

Diante do processo de comunicação, percebemos que há várias maneiras de fazê-la acontecer eficazmente. A nossa linguagem se apresenta como arte e como comunicação. Ela acontece através da estética e da eficiência. Devemos estar sempre em alerta para alcançarmos o objetivo que é, com certeza, chegar à sociocomunicação. Isto é poder se comunicar bem com as pessoas da sociedade.

Vamos pensar qual seria a nossa função social na sala de aula. Que tipo de comunicação nós devemos mobilizar? Na sala de aula, estamos em sociedade? A oralidade também é um meio de fazer com que a comunicação aconteça: aula expositiva, por exemplo. Precisamos problematizar com o aluno essas questões antes de propor a atividade desejada.

Entendemos, então, que gêneros textuais pressupõem modos próprios de se relacionar com a linguagem e com o nosso Currículo da Língua Portuguesa. Esse processo sociocomunicativo deve ser construído com estética e eficiência. Portanto, toda essa nossa fala é para pensarmos a proposta de trabalho sobre gêneros textuais, em especial, literatura de cordel, como um desafio na construção do conhecimento. Para que o aluno entenda esse processo de construção, devemos incentivá-lo à pesquisa sobre gêneros textuais, depois, sobre literatura de cordel.

O texto é uma rede de articulação, que construímos, estabelecendo significados para o cotidiano. Se pensarmos, por exemplo, no texto que sinaliza informações sobre a importância de bebermos água, principalmente em tempos de Gripe A [texto problematizado em aula], compreendemos que realmente o texto estabelece significado. Há vários tipos de textos, como já citamos, e há também diferentes gêneros textuais, que favorecem o processo sociocomunicativo.

Ao lermos diferentes textos, estamos construindo comunicação em sociedade. Quando construímos o nosso texto estamos também nesse processo. Quando trocamos informações, ideias, saberes também pela leitura estamos construindo nossa identidade, porque nós somos aquilo que o ambiente nos constrói. Revelamos nossa identidade através do manejo de nossa comunicação na sociedade, no meio onde vivemos.

Gêneros textuais, na visão de Ladeira (2009) - professor de língua portuguesa e pesquisador e doutor nessa questão de linguagem - são produtos de uma determinada sociedade, são cercados por estilo e forma própria, apresentam funções sociais específicas. É necessário, então, que tenhamos um bom conhecimento sobre as práticas cotidianas de comunicação.

Ainda, segundo Ladeira (2009), há algumas capacidades de linguagem que transitam pelo nosso cotidiano. Pensemos, por primeiro, no *argumentar*, que se refere à discussão de questões sociais, que exige tomada de decisão do autor,

como, por exemplo, carta de reclamação, debates, artigos de opinião; em segundo, pensemos na *exposição* de saberes, na organização de ideias, como, por exemplo, seminário, comunicação oral, resumo de textos, palestras; pensemos no *instruir*, como, por exemplo, receitas, regras de jogo, manual de instrução, normas de convivência na escola; pensemos também na *narrativa*, na *descrição*, no *diálogo*, na *história de vida*, no *testemunho*; *pensemos na poesia*. Essas são algumas formas sociocomunicativas que o pesquisador supracitado nos remete à reflexão diante dos gêneros textuais.

Agora vamos falar especialmente na poesia: analisamos, construímos, recitamos, parodiamos, publicamos. A música também é prática pedagógica. Música está vinculada à tribo dos poemas, do gênero lírico. É nessa dinâmica de gênero textual que está inserida a “literatura de cordel”. [É nesse gênero textual que estão também as poesias gauchescas, das quais precisamos conhecer mais sobre a cultura que estas nos transmitem.] Precisamos pesquisar literatura de cordel com nossos alunos para que eles possam compreender sobre como dinamizar a produção desse gênero.

A Literatura de Cordel é um gênero textual que se apresenta em forma de poesia popular, com rimas e métrica, com versos e estrofes. Originária desde a Idade Média. Chegou ao Brasil pela cultura portuguesa. A região brasileira que mais mexe com esta literatura é a do Nordeste. Os temas trabalhados nesses textos versam sobre questões políticas, históricas, santos milagreiros, figuras ilustres, personagens famosos de várias histórias, por exemplo, Lampião, cangaceiros, lendas nativas. Geralmente o tema é revelador do cotidiano, denuncia o sofrimento do povo e pode exaltar os heróis. Essa literatura é feita em folhetos soltos, rústicos, xilografados, pendurados em cordas tipo varal. Pela razão de estarem pendurados em cordas que recebe o nome de “cordel”.

Os autores desses textos costumam recitar, no centro das rodas, parte de suas poesias para despertar interesse ao ouvinte/leitor de conhecer o final da história que envolve o texto. Nessa dinâmica, surgindo a possibilidade de vendê-los. Literatura de cordel é uma literatura de pouco preço em valor financeiro, e pouco apreço do povo para a construção do conhecimento, por ser uma literatura que passeia pelas mãos de pessoas não muito escolarizadas.

A literatura de cordel apresenta a função social de ensinamento, de aconselhamento, de divulgar nomes ilustres, de transmissão de informações. Essa cultura se torna aprendizagem através da oralidade, sendo que o conhecimento é passado de geração para geração. Para trabalhar essa proposta, em sala de aula, o aluno precisa perpassar por todo esse processo de construção do conhecimento sobre gêneros textuais, em especial, sobre literatura de cordel.

Agora que conhecemos algo sobre literatura de cordel, podemos ouvir a leitura do poema popular *“O professor sabe-tudo e as respostas de João Grilo”*. Este poema se compõe dentro das características da literatura de cordel, relatando uma conversa entre João Grilo e o professor. João Grilo é uma personagem que aparece, com frequência, em várias histórias. Percebemos que João Grilo, embora quase sem escolarização, respondeu como segurança as adivinhas lançadas pelo professor. O leitor pode perceber que, além de o tema mostrar as artimanhas de um personagem conhecido na história popular, que é o João Grilo, objetiva também divertir o povo.

Como proposta de atividade pode estar a música de Zé Ramalho intitulada *“Mulher nova, bonita e carinhosa faz o homem gemer sem sentir dor”*. A leitura será na dinâmica de que cada estrofe seja lida e analisada no âmbito da temática enfocada. Ainda, na proposta de trabalho com essa música, encontramos um comentário conceitual sobre literatura de cordel. Esse comentário soma com o qual já conhecemos sobre essa cultura. Pois, embora tão diminuído, o cordel ainda sobrevive, cumprindo a função de informar, de ensinar e, principalmente, de divertir o público.

Zé Ramalho, através da música citada, apresenta-nos homens ilustres da história. Homens fortes, valentes, que já conquistaram célebres espaços na sociedade. Homens de coração duro, difíceis de se apaixonar. Mas aparece a mulher nova, bonita e carinhosa para quebrar essa representação e mostrar que esses homens também podem se deixar amar. Percebemos que, para produzir literatura de cordel, é necessário conhecer o assunto que pretendemos desenvolver.

Zé Ramalho demonstrou o conhecimento que tem sobre fatos da história mundial. Percebemos também, no que diz respeito à morfologia e ao sentido das palavras, que os adjetivos usados pelo autor do texto fez a diferença na mensagem,

sendo que os três adjetivos “nova, bonita, carinhosa” têm valor ímpar, único para o objetivo do texto. Assim, sinalizamos a necessidade do enfoque predominante de cada gênero textual nas possíveis produções que pretendemos construir.

Como proposta de atividade pedagógica, podemos também mobilizar uma análise comparada entre o texto de Zé Ramalho “*Mulher jovem, bonita e carinhosa*” com o texto “*Professor sabe tudo*”. Comparar fatos da nossa história, tendo em como problematização fatos de outras épocas e fatos da época atual. Atente também para as características do texto, observando as manifestações de literatura de cordel.

Outra proposta de prática pedagógica está na produção de textos com características da literatura de cordel. As fronteiras que demarcam os gêneros textuais não são muito rígidas e podem ser alteradas com o processo de mutação social. Um texto não é puro de um gênero, ele permite o manejo de outros gêneros na sua forma de construção. Há predominância de gêneros e não propriamente diferentes gêneros. Porém, os alunos precisam compreender claramente as características predominantes de cada gênero textual.

Antes de montarmos a nossa biblioteca de cordel com os textos produzidos pelos alunos, vamos tentar estampar xilogravuras para expô-las na capa dos poemas. Esse trabalho artístico pode ser feito com a professora de artes e de história interdisciplinarmente. O aluno pode buscar fatos e/ou personagens históricas já comentadas em outras aulas para a construção do poema de cordel.

O poema abaixo “*Emigração e as consequências*” traz uma temática voltada para a luta, para o trabalho, para a juventude dos filhos expostos no mundo da marginalidade - realidade atual. Todo o poema tem um tema, isto é, um assunto principal. Nesse, percebemos os “espinhos” da vida, os sofrimentos humanos, as dificuldades do nordestino. Expressemos uma parte do poema que foi trabalhado com os alunos de 7º Ano. Dentro dessas propostas, podemos trabalhar o conteúdo do currículo de Língua Portuguesa referente.

Emigração e as consequências

*Nesse estilo popular / Nos meus singelos versinhos / O leitor vai encontrar /
Em vez de rosas espinhos / Na minha penosa lida / Conheço do mar a vida / As*

temerosas tormentas / Eu sou o poeta da roça / Tenho mão calosa e grossa / Do cabo das ferramentas / Por força da natureza.

Depois de toda essa mobilização de conhecimento sobre gêneros textuais, os alunos produzem sua literatura de cordel. Agora podemos organizar o nosso Cordel, o cantinho do Cordel! Podemos convidar os colegas também de outras turmas para fazer a leitura dos textos. Os pais e a comunidade também podem fazer sua apreciação. Depois dessa exposição, dessa intervenção, podemos mobilizar um passeio pela literatura gaúcha que, com certeza, os nordestinos estão vendo, com carinho, essa nossa literatura. Pois, a proposta é de que os estados conheçam a cultura de outros estados, cultura esta diversificada existente no nosso país.

Essa atividade foi realizada em uma das propostas do Gestar II promovida pela Smed – Santa Maria - em 2009, com alunos da rede municipal de ensino. O resultado dessa proposta pedagógica pode ser expresso por excelência.

ANEXO

Segue, em anexo, alguns exemplos de poemas construídos pelos alunos de 7º Ano, desenvolvidos na dinâmica de produção de textos de “Literatura de cordel”. O texto do aluno Sérgio “*O grêmio*” está no blog do Gestar II em espaço do MEC.

Romeu e Tadeu: o texto também é seu!

Era um garoto muito maroto
Um belo dia caiu no esgoto
Muito arteiro e travesso
Correu pela vida sem tropeço.
Ainda menino saía sem destino
Planejava aventuras com outro traquino
No curral do avô Juventino
Treinava canino, gato e equino.
Romeu era muito brincalhão
Lançava estilhaça de trapalhão
Fazia o povo rir de montão



Conquistava amizade em qual chão.

Durante um bom tempo correu o país
Nas suas andanças, buscava ser feliz
Com o polegar apagou a luz de Paris
Galanteador é o que todo mundo diz.

Um dia conheceu uma garota
Que também era de tal marota
Juntos aprontaram bravas travessuras
Venderam até belos quadros em pintura.

Depois de muita valentia
Acabaram se casando,
Montaram uma sorveteria
Embora ele ainda formando.

Ficou conhecido e envaidecido
Apresentava muito talento
Para os fortes concorrentes
Transformou-os incompetentes.

Cresceu no comércio e enriqueceu
Romeu, nome forte, que não resistiu
Com bom dinheiro no bolso, morreu
Não era esse fim que ele pediu.

Deixou toda a fortuna para Tadeu
O filho que não conheceu
A família ficou muito triste
Não esperavam o que aconteceu.

Com o tempo foi crescendo o Tadeu
Aproveitando os bens de Romeu
A viúva foi esquecendo o acontecido
Arranjou escondido outro marido.

Do novo casamento nasceu
O também afortunado João
Trazendo muita emoção



Para os então enamorados.

A moça se sentindo uma prenda
Quis trocar o nome da venda
Passando a se chamar por opção
“Sorveteria São João”.

Autor: Patrick Carvalho Nunes

E.M.E.F. CASTRO ALVES – 7º ANO - 2009

É GRÊMIO

O Grêmio é um timão
Joga fora, perde o tom
Em casa quase sempre ganha
Mas fora, espere que apanha
Não me importo não.
O Grêmio contrata jogador
Na primeira, mete horror
Quando dá entrevista
Logo está na capa da revista.
Por ser um time merecedor.
Quando foi pra segunda divisão
Não teve pra ele não
Esse é time que leva pra Campeão
Às vezes nos deixa na contra-mão
Mas não sai de dentro do meu coração.
Nós como incansáveis torcedores
Já passamos por diferentes dores
Também fomos campeão da Libertadores
Como campeão brasileiro
Foi ganho muito dinheiro.

Vamos parar com esse lero/lero
Ninguém esquece aquele Zero a Zero
O **Grêmio** foi fundado em 1903



I ENCONTRO OUVINDO COISAS: INSTITUINDO OUTRAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS

23 e 24 de setembro de 2010
Universidade Federal de Santa Maria
ISBN: 978-85-61128-14-2

Vem aí o Inter pra perder outra vez

Ser gremista eu sempre quero.

Autor: Sergio

E.M.E.F. CASTRO ALVES - 7º Ano - 2009



INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Marta Estela Borgmann
UNIJUI

Este texto traz algumas considerações que foram fruto de um projeto de extensão do curso de Pedagogia na área da educação inclusiva, desenvolvido numa escola privada de educação básica no município de Ijuí. O projeto se propunha a investigar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e possibilitar uma reflexão sobre as diversas dimensões do processo de ensino aprendizagem destes sujeitos.

Uma das questões elencadas como categoria para debate após o término das atividades na escola com o grupo de alunos da Pedagogia no componente de Educação Especial foi o imaginário coletivo dos professores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor foi levado a questionar-se sobre sua formação e os saberes necessários para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais. Esta formação está pautada basicamente naquilo que o professor entende sobre sua docência, desta forma “ aprender é adquirir conhecimentos, construir saberes que são ferramentas para desenvolver seu trabalho. O professor vai aprendendo a ensinar enfrentando cotidianamente diversas situações que lhe possibilitam construir tais ferramentas.”(Tardif, 2002).

Percebemos que os saberes dos docentes que trabalham com a inclusão estavam relacionados principalmente aos saberes pessoais e aos saberes provenientes de sua própria experiência, os quais têm origem na família, na educação, no ambiente de vida, na prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como na experiência com os pares. Discutir o lugar do sujeito neste processo não estava tão presente para a maioria deles.

Quem é este sujeito diferente? Diferente dos diferentes? Como culturalmente estes conceitos vão se delineando na formação e atitudes em relação a eles?

Pimenta (1999) considera que uma identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente, a

partir de seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios. Compartilhando desse mesmo ponto de vista, Nóvoa (1998, p. 28) nos diz que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

As professoras depois de terem tido a experiência de trabalhar com alunos com deficiência afirmam que a inclusão é pensar na possibilidade de olhar para as crianças com o mesmo sentimento, de olhar para elas apenas como crianças, sem preocupar-se no primeiro momento com o que elas podem, e não com o que elas não podem, o que elas tem, o que é um limite, o que é uma possibilidade, o que é uma atividade. Pensar num espaço para a inclusão, onde todas as crianças possam simplesmente estar juntas, estar juntas para brincar, estar juntas para aprender, estar juntas para se divertir, para ser criança de um jeito natural, de um jeito que não soe e nem ressalte a diferença. Respeitando o limite, e entendendo que em alguns momentos inclusão é estar juntos, e também é respeitar o limite de estar distante. Inclusão não é estar todo mundo de mãos dadas o tempo todo, mas respeitar o momento de cada sujeito da sala de aula

Nesse contexto, discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora, uma vez que implica em dizer o que já foi dito tantas vezes e aquilo que, entretanto, ainda resta por dizer. É importante levar em consideração estes aspectos apontados pelas professoras, mas também, levar em conta as práticas já instituídas pela humanidade no dizer da escola e dos sujeitos que a ela ingressam.

Na inclusão de sujeitos com deficiência surge a reflexão do que o outro é e do que eu sou /nós somos na dimensão do ideal. Desta forma, incluir é um desafio, nada é mais difícil que aceitar a diferença de outro sujeito, pois geralmente estão permeadas por mitos, preconceitos, crenças que vamos instituindo.

Se a escola assume o fato de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há sujeitos/alunos com a qual ela se identifica e vários outros

que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar.

Imaginar que para incluir basta romper com as ideologias que marcaram a relação da escola com os alunos que nunca tiveram a oportunidade de estar junto, isto é, sempre estiveram excluídos e assim transformar suas práticas em práticas que propiciem a inclusão. O processo mostra-se um tanto mais complexo porque implica na desconstrução do vínculo já estabelecido entre a escola e o aluno conforme o conhecemos.

O grande entrave está na mudança de perspectiva que teria que acontecer na escola, de modo que a mesma pudesse rever suas bases de entendimento e constituição de si mesma que a direcionam para um aluno ideal, pois estamos marcados pelo discurso deste aluno. Então, como incluir um sujeito que possui características que não podem ser atendidas por uma instituição que está desenhada para atender um sujeito ideal?

A inclusão está genericamente descrita como a inserção de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares. A Declaração de Salamanca (1994) fala da inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como democratização das oportunidades educacionais. A proposta de educação inclusiva (Declaração de Salamanca, 1994) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série. Mas, como fazer isso? Se a escola nunca direcionou ou direciona o seu olhar ao “diferente”. Um olhar que, em consonância com a perspectiva moderna, levou ao surgimento de uma educação dirigida a um sujeito ideal, a ser desenvolvida no interior da escola e o encaminhamento dos diferentes para um espaço segregado ou até mesmo para nenhum lugar, que também é um lugar.

O que percebemos durante o tempo que permanecemos na escola quando se falava na inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais é que estavam implícitas modalidades de pensamento (pensar de diferentes formas para

dar conta das diferenças inerentes aos alunos). Pensamentos, logicamente, voltados para as posições dos sujeitos/professores e as representações que possuem do que significa ser professor, aluno e escola na perspectiva inclusiva.

Segundo as professoras, implicadas no processo de inclusão que a escola se propunha a discutir através do/no projeto precisaria romper com valores anteriores, repensar categorias, criar novos paradigmas. Seria necessário rever categorias como normalidade, comportamento socialmente aceito, ensino e aprendizagem, entre outras. Ao romper com a idéia de normalidade em oposição à anormalidade, a escola estaria no campo das diferenças. Nessa medida, significações de descrédito e desvantagem social deveriam ser desfeitos.

Outra categoria a ser relativizada, seria a de comportamento socialmente aceito, pois a idéia de desvio está sempre agregada à existência de um comportamento ideal. Admitir a existência de múltiplas culturas e padrões de comportamento ajudaria no processo de entendimento dos comportamentos que passariam a ser lidos como diversos em lugar de desviantes.

Desta forma, novos padrões de aprendizagem teriam lugar. Seriam admitidos, a partir do rompimento com o modelo tradicional do processo ensino-aprendizagem. A Escola aceitaria que as pessoas têm diferentes estilos de percepção, ritmos de processamento de informações e diferentes modos de expressar-se. Repensaria, conseqüentemente, as atuais formas de avaliação, descentrando-a da média padrão e concentrando-se no processo de aprendizagem do aluno.

O discurso dos professores poderia parecer utópica, mas se a realidade é construída pelo social, poderíamos estar buscando talvez uma nova forma de pensar as nossas escolas.

As verdades estabelecidas, os significados instituídos podem ser pensados por meio de novos termos/figuras criadas pela imaginação radical e no qual, sobretudo, haja a possibilidade de mudanças de objetos do campo do conhecimento que possam fazer sentido do ponto de vista do professor.”(HENRIQUES, p.77 in AZEVEDO, Nyrma (org), 2006)



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nyrma (org) in HENRIQUES, Eda M. Imaginário e Educação. Campinas: Alínea, 2006.

BRASIL/MEC . Resolução 02/2001. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

SKLIAR, Carlos Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1997.

ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR: ESTUDOS INICIAIS

Mira Lammel Canfield¹

Resumo

O texto apresenta meus estudos iniciais a respeito do imaginário que se institui em cursos de formação de professores que faz com que professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental aceitem realizar tarefas que não são próprias do seu trabalho. Apresenta também como a realização das tarefas relacionadas ao cuidado das crianças contribui para a desvalorização do trabalho do professor e, portanto, para o rebaixamento da qualidade desse trabalho. Mostra ainda como esse imaginário influencia o trabalho do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como faz falta, neste nível de ensino, assim como na Educação Infantil, a presença de um monitor ou estagiário que auxilie o professor nas tarefas do dia-a-dia na sala de aula.

Introdução

A relação entre cuidar e educar, na Educação Infantil, está presente em documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e é defendida em cursos de formação de professores. As questões relacionadas ao cuidado das crianças devem estar presentes no desenvolvimento de atividades da Educação Infantil; a educação deve ser realizada nos momentos de cuidado e deve contemplar as questões do cuidado.

Porém, institui-se nos cursos de formação de professores (quando o digo, faço em relação à minha própria experiência no curso superior de Pedagogia e minha experiência de convivência com professores da rede pública de ensino) um imaginário que coloca como trabalho do professor as tarefas básicas de cuidado das crianças, fazendo-os aceitar em seu trabalho tanto as tarefas de educar, quanto as de cuidar ou outras tarefas não pedagógicas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as tarefas de cuidar não são tão exigidas, mas muitos professores

¹ Formada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS – UFSM).

reclamam da dificuldade de trabalhar sozinhos com uma turma que exige muito (já que as crianças ainda são muito dependentes do professor).

Segundo Narvaes (2004, p. 42):

Pesquisar o imaginário da docência é buscar as significações dadas a fatos, práticas, conhecimentos, desejos, crenças e valores que os professores constroem e transmitem sobre sua profissão. É investigar quais são e como se constituem os sentidos de ser professor na sociedade atual.

Por isso, torna-se importante pesquisar sobre esse imaginário que se constrói nos cursos de formação, para saber como e por que ele se cria e como os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais enxergam esta questão da realização das tarefas não pedagógicas em seu trabalho, para confirmar ou não o explicitado.

Metodologia

A produção deste resumo se fez a partir de leituras a respeito do tema aqui discutido, para a produção de mais conhecimento sobre ele. É um estudo inicial e pretende-se a continuação do mesmo e a realização de pesquisas com sujeitos envolvidos nesta questão, para averiguar se realmente este imaginário existe e porque ele é transmitido.

Entre cuidar e educar

Segundo Alves e Veríssimo (2007, p. 14)

o bom desenvolvimento físico, psíquico e social do ser humano depende em grande parte dos cuidados referentes a atenção, nutrição, estimulação, acolhimento, compreensão e carinho oferecidos especialmente nos três primeiros anos de vida.

O professor, obviamente, deve garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento às crianças, mas isso pode ser feito com a educação, as atividades pedagógicas do dia-a-dia e com a atenção do professor, que certamente deve existir. Mesmo não realizando as tarefas básicas de cuidar, ele não precisa deixar de lado a atenção e observação das crianças. O cuidar não se realiza somente nos atos de higiene e alimentação. Os atos relacionados à segurança, saúde, observação podem ser realizados no dia-a-dia, o tempo todo: durante uma atividade qualquer dentro da sala, durante uma atividade ao ar livre, durante um momento de

brincadeiras livres, de inter-relação entre as crianças, etc. Esse “cuidado” com o estado e o desenvolvimento da criança não acontece somente nos momentos de cuidados físicos.

Não realizar as tarefas relacionadas ao cuidado não é uma questão de má vontade, mas uma questão de melhor aproveitamento do tempo em proveito da educação e uma questão de valorização. Se um professor tem que cuidar e educar sozinho uma turma de crianças, acaba perdendo muito tempo com tarefas como trocar fraldas, levar ao banheiro, escovar os dentes das crianças, alimentar, organizar e limpar a sala depois de uma atividade, etc. Esse tempo, com um ajudante em aula, podia ser melhor aproveitado para atividades didáticas. Além disso, em turmas de Anos Iniciais, muitas vezes, sozinho, o professor não consegue atender todas as crianças da forma como elas precisam, pois, perderia muito tempo fazendo-o.

Além disso, a realização pelo professor destas tarefas relacionadas ao cuidar desvaloriza o seu trabalho, já que são tarefas relacionadas à maternidade. Ao longo dos anos, relacionou-se a atividade do professor com as atividades realizadas no lar pelas mulheres. Codo (1999) mostra que o cuidar e o educar sempre foram vistos como tarefas essencialmente femininas e que a comparação entre as tarefas do professor e as tarefas domésticas no trabalho docente - uma como prolongamento da outra – gerou um baixo reconhecimento da profissão docente (contribuindo, inclusive, para justificar os baixos salários). Essa desvalorização ainda hoje existe, principalmente relacionada à questão das relações de gênero (“estereótipos de gênero”, segundo a Organização Internacional do Trabalho, 2009, que influenciam a valorização da mulher e o reconhecimento de trabalhos realizados por elas).

Além disso, a Educação Infantil tem um histórico de assistencialismo (ver, a respeito deste assunto, OLIVEIRA, 2002) que influencia a maneira como é vista hoje. Para muitos, é um nível de ensino que serve para “cuidar” as crianças, em que a educação e o ensino não são importantes ou fundamentais. Assim, muitas vezes, a professora da Educação Infantil é desvalorizada, vista como uma “babá” e uma profissional que não precisa de formação superior, para a “simples” tarefa de cuidar de crianças.

Portanto, as tarefas relacionadas ao cuidado, desvalorizam o trabalho do professor, além de tomarem tempo do trabalho pedagógico. É importante que haja pessoas que auxiliem o professor no trabalho em sala de aula, como monitores ou estagiários, que realizem as tarefas relacionadas ao cuidar, além de ajudar nas atividades pedagógicas. Esta é uma forma de melhor valorizar o trabalho do professor. Mas qual é a importância de ter um trabalho valorizado?

Acredito que qualquer profissional desempenha melhor sua função se a vê reconhecida e valorizada, tanto em termos sociais, quanto financeiros. Segundo Codo (1999, p. 95), o reconhecimento e o status, assim como a retribuição financeira ao trabalho, são fundamentais para o trabalhador, tocando, inclusive, “na auto-estima, no sentimento de realização profissional e na satisfação” do mesmo.

Aceitar que o professor deve dedicar-se integralmente à educação é aceitar que a Educação Infantil também é lugar para a aprendizagem e a educação - não só lugar de cuidado - e que precisa de profissionais competentes para desempenhar esta função. Ou seja, além de tudo que já foi colocado, também é uma maneira de valorizar a Educação Infantil.

Quando se afirma que o cuidar deve estar atrelado ao educar, que não deve haver uma dicotomia entre os dois, não se afirma errado. Porém, relacionar a educação da criança aos cuidados básicos de higiene, cuidados com o corpo, segurança, etc. se faz em todos os momentos, com atividades pedagógicas ou nos atos próprios do cuidar, mas isso não necessita ser feito apenas por uma pessoa – o professor.

Porém, com a formação inicial dos professores, cria-se o imaginário relacionado a essa questão da realização das tarefas de cuidar pelo professor. Estes profissionais apesar de, muitas vezes, não concordarem com a realização destas tarefas, as realizam, pois aprenderam nos cursos de formação que o devem fazer.

Muito se ouve os professores reclamarem que perdem muito tempo com tarefas não relacionadas às atividades pedagógicas, ou colocando que estas tarefas não deveriam ser realizadas por eles (professores).

Assim, também no Ensino Fundamental, muitas vezes o professor perde tempo significativo de aula, com tarefas que poderiam ser realizadas também por outras pessoas. Tarefas como corrigir os temas, ajudar no desenvolvimento de uma

atividade, dar uma atenção maior a um educando com dificuldades, organizar a sala de aula, limpar as classes e a sala depois de uma atividade com, por exemplo, tinta, recortes, etc., reduzem muito o tempo de aula se o professor tiver que fazê-las sozinho.

Além disso, nas turmas de alfabetização, os educandos ainda se encontram muito dependentes do professor e este, muitas vezes, não consegue atender a todos da maneira como eles precisam. Nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de aprendizagem e um acompanhamento mais específico a cada aluno poderia auxiliá-los melhor.

Conclusões

Acredito que é preciso, nos cursos de formação inicial de professores, oferecer maior suporte teórico em relação a essa questão, ao contrário do que se faz. Se os professores aceitam hoje realizar tarefas que, muitas vezes, sabem que não fazem parte de seu trabalho, apesar de contestar a imposição destas tarefas, é porque lhes falta suporte teórico e argumentos suficientes para defender seu ponto de vista e se recusar a fazer, porque na formação inicial não receberam estes suportes. Sem o suporte teórico necessário para recusar realizar tais tarefas, o professor não encontra condições de evitá-las; acaba aceitando, apesar de não concordar. Enquanto não mudar o tratamento desta questão dentro dos cursos de formação inicial, os professores da Educação Básica terão poucas condições de lutar pela mudança que desejam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta C. P.; VERÍSSIMO, Maria de La Ó R. **Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar**. Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano. In: Portal de Revistas USP. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v17n1/02.pdf>>. Acesso em: 28 Ago. 2010.

BRASIL/Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. In: Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 28 Ago. 2010.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.



DARRÉ, Jean-Pierre. **A produção de conhecimento para a acção:** argumentos contra o racismo da inteligência. Instituto Piaget: Lisboa, 1999.

GOVERNO do Estado de São Paulo. **Ler e Escrever.** In: Secretaria da Educação/Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=-1>>. Acesso em: 25 Ago. 2010.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor:** significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Perfil do trabalho docente no Brasil.** Escritório da Organização Internacional. Brasília e Genebra: OIT, 2009. In: OIT. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/perfildbrasil_129.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2010.



ALMA DE CRIANÇAS: LABIRINTOS PARA REPENSAR PROCESSOS AUTO FORMATIVOS

Rita de Cássia Tavares Medeiros

As educadoras são aprendizes de uma cultura do esquecimento, que precisa ser provocada, para que possam ser percebidos os caminhos das infâncias e para que as educadoras possam compreender a partir de suas narrativas as diferenças, semelhanças, as distâncias e as aproximações entre as infâncias vividas e as infâncias de hoje. Tornar-se adulto é também deixar de cultivar histórias que nos ligaram aos universos infantis é, de certa forma, abandonar aquilo que nos ensinou a Infância. No nosso entendimento, tornar-se educadora da infância é compartilhar as memórias desses momentos e trazer à tona as velhas questões que nos faziam crianças e nos distinguiam dos universos adultos.

Nossa narrativa está pautada numa experimentação que realizamos com educadoras da Infância, tanto no Curso de Especialização em Educação, quanto na Graduação, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ambos da Universidade Federal de Pelotas. Com relação à construção metodológica deste trabalho trazemos a história de vida como um re-significar de experiências, revivendo trajetórias e levando à autoformação. Trabalhar com a memória dos educadores visualizando a subjetividade dos processos de formação pessoal e profissional dos sujeitos, permite-nos ensaiar um método autobiográfico, no qual a história de vida na modalidade oral, escrita, pictórica, etc. seria uma parte do mesmo. Compreender a narrativa autobiográfica no processo de formação e auto-formação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Propor a utilização do método biográfico possibilita-nos estreitar experiências entre teoria e prática, entre o que as educadoras em formação aprenderam e o que desta aprendizagem tem construído como referência no cotidiano e no seu processo de criação

O adultocentrismo é uma das características mais marcantes das propostas pedagógicas. Os programas, os planos governamentais de altas soluções sobre a Infância, trazem resoluções sobre a criança, não com as crianças. Isso não precisa

ser recuperado, mas precisa ser construído nas escolas e em outros espaços educativos.

Ao buscarmos as memórias das Infâncias procuramos, também, essas culturas lúdicas que imprimiram significação ao ato de sermos crianças e assim nos distinguirmos dos adultos. Reafirmamos a inventividade, a imaginação como marcas indelévels desta cultura lúdica infantil: a infância é também aquilo que as crianças transformaram daquilo que os adultos destinaram a elas, é por essa razão produção e reconstrução das culturas prévias e das culturas vindouras.

Josso (2004, p. 43) sugere que ao realizarmos processos formativos e de auto-conhecimento trabalhe-mos com as descrições sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento. Isso nos permitirá reagrupar o que foi aprendido em termos de negociações consigo mesmo, com seu ambiente humano, possibilitando diálogos férteis entre os autores de narrativas. Figueiredo (2007, p. 2) afirma que dar visibilidade aos objetos de nossas memórias, lembranças, vivências de infinitos tempos e lugares – brinquedos, livros, velhas roupas de crianças, fotografias, objetos de estimação, cartas escritas a bico de pena... lugares onde moramos, vivemos, trabalhamos pode impulsionar reflexões formativas, potencializando os sujeitos a assumir a própria vida, transformar os espaços e permitir expressar-se do seu jeito, com seus ritmos e possibilidades.

Outro aporte teórico para a construção de nossa experiência vem de Walter Benjamin com sua referência ao papel de reconstrução do passado enquanto ação para mudanças no presente. Trabalhar com registros das narrativas (orais, escritas, gestuais, pictóricas, midiáticas e outras), dentro de uma perspectiva benjaminiana, faz-nos ver o passado como um momento vivo, passível de ser refeito e no qual o sujeito tem um papel fundamental, que lhe permite refazer o passado, interligando-o e mudando o presente.

. A possibilidade de narrar suas histórias de vida, de trazer experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas, são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência e no caso das educadoras das infâncias são construções sobre a sua maneira de viver a criança que foi, e as representações sobre as crianças com as quais trabalha.

Ecléa Bosi (1994) escreve que, ao falar em memória, somos tentados, a partir, de Bergson, a pensar na etimologia do verbo. “Lembrar-se, em francês, ‘se souvenir’, significa movimento de ‘vir de baixo’ (...) vir à tona o que estava submerso”. Ao trabalhar com as memórias buscamos uma interação das imagens vivenciadas (Figura 1) e a sua valorização no sentido de registrar coisas muitas vezes não ditas, mas vividas e que marcaram a trajetória das pessoas. Na perspectiva de adentrar no imaginário das educadoras com relação a sua profissão, perpassamos o simbólico, **as significações, os sonhos na tentativa de compreender os sentidos dados à infância e ao seu fazer pedagógico com as infâncias.**



Figura 1 - Objetos ou representações destes nas “lembranças da Infância”

Isso nos remete também a criar um espaço de negociação e aprendizagem coletivas. Quando nos colocamos a ouvir o outro, também nos colocamos a aprender com ele ou com elas (Freire, 1979), melhor dizendo quando se fala em educadoras da infância. As escolhas, as histórias vão se entrelaçando e constituindo uma espécie de mapa sobre as trajetórias que as educadoras tiveram em suas infâncias. A proposta de usarmos diferentes linguagens na autoformação de educadoras também nos remete a Freire (1979). Esses espaços de escuta, fala, silêncios, contação de histórias de suas próprias vidas são entremeados pela reflexão que chega através de uma pergunta, um comentário ou mesmo dos gestos

que consentem ou desafiam a contadora da história a desenrolar os nós de sua própria trama. A vivência de contar sua história de infância incorpora aí os elementos coletivos que realimentam a experiência que ilusoriamente, parecia ser apenas individual.

REFERÊNCIAS

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez. 1998.

CALVINO, I. **O Caminho de San Giovanni**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivros, 1976.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Educação Como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Abertura**. Congresso Brasileiro de Leitura. Campinas, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.

FIGUEIREDO, M.X.B. e CAETANO, L. (Org.). **A Infância Dura a Vida Inteira**. 4ª ed. Pelotas, Lia Raro Editora e Mídia, 2008.

FIGUEIREDO, M.X.B. e MEDEIROS, R.C.T. Disponível em:
http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/labirintos_infancia-1.pdf.
Acessado em 30/03/2009 às 11:47:02.

FIGUEIREDO, M.X.B.; Rigo, L.C.. **Memórias das Infâncias:** no processo de formação das educadoras. In: Pensar a Prática. Goiânia. Revista da UFG, n.11(14.12.2008.).

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Ana Lúcia Goulart de Faria; Zeila de Brito Fabri; Patricia Dias Prado. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** Metodologia de Pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 49-68.

GONZAGUINHA. Caminhos do Coração (Álbum). Ariola. 1982. Lado A, Música 1.
JUNG, K. G. **Memórias, sonhos e reflexões.** 22ª ed. Trad. Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

JOSSO, M.. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, M. SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças:** Contextos e identidades. Braga Codex. Portugal: Bezerra, 1997.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto História.** São Paulo: Educ, nº 15,1997.

SARMENTO, M.. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R.de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SOUZA, E.C. **Histórias de vida e formação de professores.** Salto Para o Futuro, TV Escola. SEED-MEC, 2007.



PROCESSOS IMAGINATIVOS NAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA INFÂNCIA

Sandra Eckschmidt¹

Introdução

Todos têm histórias para contar, que pode ser uma história da infância, de uma viagem, de um vizinho ou de um livro. Houve um tempo, e ainda há em algumas culturas, em que histórias de vida e tantas outras eram contadas ao redor de uma fogueira onde o mais sábio falava e os demais ouviam com respeito e veneração. Outras vezes, sem tanta solenidade, mas com muita diversão, às margens de um rio, lavadeiras cantavam e contavam histórias do cotidiano de suas aldeias. Meus irmãos e eu, quando crianças, ouvimos muitas histórias na hora de dormir; e, atualmente, contamos histórias para nossos filhos. Quando falta luz e não tenho ajuda de algum livro eles me pedem histórias “do coração”, aquelas que surgem de lembranças da nossa infância, às vezes engraçadas, às vezes tristes, outras sem muita importância. Porém, estes pequenos trechos das nossas histórias de vida encantam, comovem porque são únicos e, segundo meus filhos, vêm do coração!

Remexer nas memórias de minha infância me trouxe possibilidades de revisitar sonhos, histórias, sentimentos, brincadeiras, cheiros, paladares que ressignificaram a minha prática docente. Todos os procedimentos e métodos racionais que vêm de uma tradição científica e compuseram a minha formação recebiam contribuições imaginativas a cada nova descoberta que eu fazia com as lembranças da minha infância. Elas foram “temperando” o meu cotidiano e a minha prática docente.

Relacionar-se com a própria biografia leva o professor ao diálogo entre o raciocínio do adulto com as vivências infantis onde reside uma fonte de inspiração e imaginação, independentemente do seu conteúdo. (Lameirão 2007, p.74).

Esta experiência me estimulou a trabalhar com o grupo de professoras da escola onde leciono e neste ouvir e contar além da reflexão e reconhecimento

¹ Mestranda em Educação/ UFSC. Email: sandra_eckschmidt@terra.com.br

de si, eu comecei a perceber que, principalmente as histórias de infância muitas vezes necessitavam de um espaço de expressão mais amplo e diverso. Estas histórias queriam se expressar pelo corpo que tanto brincou e explorou, pelos sentidos que ouviram, degustaram, tatearam o mundo, por um choro de uma queda de árvore ou de uma gostosa gargalhada.

Atualmente o meu tema de pesquisa de mestrado² é sobre os processos imaginativos das narrativas autobiográficas da infância. A partir do mapeamento dos estudos autobiográficos na área da educação (Abrahão, 2001; Bueno, 2006; Nóvoa, 1992)³ e da minha experiência com a Pedagogia Waldorf⁴ procuro refletir sobre os processos imaginativos presentes nas narrativas autobiográficas. A meu ver a contribuição das imagens construídas destas narrativas pode auxiliar o professor na recriação da sua prática docente, inspirando-se nas suas múltiplas formas de expressão da infância.

A Metodologia e a Aplicação

Nesse cenário constituído pela valorização dos processos imaginativos da narrativa autobiográfica da infância, elaborou-se uma oficina que se apoiou na Metodologia Biográfica fundamentada na Antroposofia (Burkhard, 2002), no exercício autobiográfico na formação de professores de Pedagogia Waldorf (Lameirão, 2007) e nos procedimentos do Teatro Playback que é uma improvisação de histórias de vida contadas por pessoas da platéia (Sieweart, 2009).

² Projeto sobre a coordenação da professora Dra. Gilka Elvira Girardello no Núcleo de Pesquisa Infância, Cultura e Arte (NICA), desenvolvido no curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ As referências teóricas metodológicas estão disponíveis com maior detalhamento no texto original da qualificação deste projeto.

⁴ Criada em 1919 na Alemanha, está presente no mundo inteiro. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, orientada a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo fundamentados na Antroposofia. Nela o ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer. (www.federacaodasescolaswaldorf.org).

A pesquisa parte da junção destas três abordagens⁵ permitindo que a narrativa autobiográfica se expresse através da contribuição de diferentes linguagens, pois, histórias de vida são essencialmente abertas, diversificadas, imaginativas, descontínuas, afetivas, dentre outros aspectos tanto simples como complexos para o seu entendimento.

Foram realizados dez encontros em duas escolas com perfis e características diferentes, sendo uma pública e a outra particular com enfoque na Pedagogia Waldorf, ambas localizadas na região da grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Nestes encontros, semanais, a organização da oficina manteve a seguinte estrutura: 1) retrospectiva: 10 minutos de considerações sobre a tarefa de casa; 2) Inspiração: 10 minutos onde se utiliza uma diversidade de estratégias para facilitar a recordação das memórias de infância; 3) Momento Artístico: 20 minutos para através do uso de diferentes materiais (argila, música, aquarela e outros), os participantes expressarem suas lembranças; 4) Relato da História: 20 minutos para apresentação do trabalho artístico relatando a lembrança de infância; 5) Tarefa de Casa: cada participante escreve suas memórias da forma que considerar mais conveniente (narrativa, poema, diálogos). Após o término dos 10 encontros, cada professor, elaborou uma aula para seus alunos. Cada professora utilizou-se das suas lembranças de uma forma bem singular para preparar a sua aula.

Para ilustrar a metodologia aplicada, será descrito o processo de uma das professoras da escola pública. Esta professora planejou a sua aula a partir de uma das oficinas que lhe pareceu mais significativa, portanto ela será descrita com alguns trechos de seus relatos até a elaboração da aula/atividade.

Inspiração: neste encontro, como atividade inspirativa utilizei o Jogo do Kim, também conhecido como: abre a boca e fecha os olhos! Todas as professoras colocaram uma venda sobre os olhos enquanto eu explicava que elas tinham que adivinhar o nome dos alimentos que seriam colocados em suas bocas. Os ingredientes escolhidos foram: tangerina, semente de girassol, uva

⁵ Estas três abordagens também são explicadas nas suas especificidades no texto de qualificação e que pelo aspecto estrutural deste artigo não foram contempladas em sua íntegra.

passa e Nescau. Como qualquer criança no começo elas abriam a boca bem pouquinho, estavam desconfiadas com o que eu iria colocar e esbravejavam brincando comigo quando, o que eu colocava não era do seu agrado, como por exemplo, a semente de girassol. O último ingrediente que coloquei na boca delas era uma pitadinha de Nescau, para amansar toda aquela agitação divertida. Elas reconheceram imediatamente, o que as encheu de alegria. Depois desta brincadeira cada professora aproveitou os sabores que experimentou para ver se havia na memória de infâncias vivências com o sentido gustativo.

Momento Artístico: para trabalhar artisticamente com as memórias, neste encontro utilizamos a argila. Para minha surpresa elas adoraram e foram muito habilidosas com o seu manuseio. Enquanto trabalhavam, comentavam há quanto tempo não usavam mais a argila. Comentaram que as massinhas coloridas são o material atualmente utilizado nas escolas, e que deixam mau cheiro e que as suas cores e textura são bem artificiais.

Relato da Professora: Que legal vender os olhos! Experimentar gostos e sensações sem poder enxergar, apenas imaginar e transportar-me para meu tempo de criança. Quando você colocou o “chocolate” eu logo sabia que era Nescau. O Nescau foi lançado naquela época! Era a bebida sensação da criançada! Minha mãe preparava uma caneca com Nescau quentinho e dava para meu irmão e eu tomar. Não tinha nada mais gostoso que senti o vento sul gelado e tomar aquele Nescau quentinho preparado pela minha mãe!

Atividade da Professora: Turma: 4º ano; Tema: Recortes de minha infância.

Neste dia, antes das crianças entrarem na sala de aula, a professora juntou as cadeiras e carteiras e com panos coloridos construiu uma grande cabana. As crianças, ao entrarem na sala, foram logo se abaixando, para uma a uma, entrar na cabana. Após todos estarem acomodados, a professora mostrou a eles o álbum de sua infância, inclusive com uma fotografia sua na mesma idade de seus alunos. Narrou aos seus alunos sobre quando sua mãe preparava o seu “Nescau”. Foi a maior surpresa quando tirou de dentro de uma sacola uma garrafa

térmica e ofereceu para cada um dos seus alunos, um Nescau quentinho. “Você trouxe para nós o Nescau da sua mãe! Até eu que estava observando toda a aula me emocionei. Após saírem da cabana, cada criança recebeu um pedaço de argila que muitos nunca haviam usado na escola. A única orientação da professora foi dar a idéia que cada um construísse sua própria caneca, mas da forma que quisesse. A diversidade de formas de canecas foi tão grande que no final convidamos a outra sala para uma exposição.

Após o término da atividade-aula, professora e alunos fizeram uma grande roda e conversaram sobre o que acharam: Eu achei aconchegante; Adorei ver você pequena; O que mais você fazia quando era criança? Vamos fazer de novo? Após a aula, em conversa com a professora, ela declarou estar surpresa com seus alunos, pois esperava que a reação dos mesmos fosse de muita bagunça e desordem por ser uma atividade tão aberta e pouco controlável. Mas ao contrário, elas permaneceram concentradas e muito motivadas como poucas vezes havia conseguido deixá-los.

Encaminhamentos

O objetivo do relato desta experiência foi compartilhar como o processo imaginativo da narrativa autobiográfica pode possibilitar a recriação da atuação docente. Vale ressaltar, que durante o trabalho das oficinas com os professores elas foram se motivando cada vez mais mas no momento que a proposta seria aplicar de forma criativa o conteúdo trabalhado das suas memórias de infância em sala de aula houve muita resistência. A principal alegação foi que os conteúdos resgatados nas oficinas, não cabiam na estrutura escolar de aprendizagem.

Assim, se percebe mesmo havendo consenso sobre a necessidade de novas iniciativas no trabalho docente, ha dificuldade de adoção e resistência a inovações e mudanças de processos, devendo ser algo contínuo e orientado para o longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org). **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2ª. Edição, Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001



BURKHARD, Gudrun: **Tomar a vida nas próprias mãos:** como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano – São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____, Gudrun: **Bases Antroposóficas da Metodologia Biográfica:** a biografia diurna São Paulo: Antroposófica, 2002.

LAMEIRÃO, Luiza T.H.: **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: João de Barro, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto. 1992.

SIEWERT, Clarice S. **Nossas histórias em cena: um encontro com o Teatro Playback.** Dissertação apresentada à faculdade de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009



A PRÁTICA NA TEORIA: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIOS NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA

Silvia Natália de Mello¹

Atualmente vemos uma profusão de pesquisas sobre a infância. Especialistas – pedagogos/psicólogos/psiquiatras/sociólogos/historiadores...- escrevem, debatem, analisam sobre essa etapa da vida humana. Leis são redigidas, aprovadas e implantadas. Teorias são formuladas, descobertas científicas divulgadas e servem de parâmetro para compreender, analisar, fomentar políticas públicas para a infância. Todos sabem, entendem, compreendem e ditam regras, fórmulas, padrões, interpretações.

Entretanto, nesse emaranhado de entendimento, banaliza-se a complexidade do ser criança. Se todos falam, (LAROSSA, 2001) quem ouve, olha, percebe esse ser que chega num mundo constituído de uma história, de muitos sons, de muitas idéias, de muitas concepções? Quem permite a possibilidade do novo desses seres? Afinal, uma criança é um novo ser que chega com possibilidade de novas propostas, novos questionamentos, novos olhares (AREND, 2000) Como então construir uma proposta para essa etapa se não se permite ouvi-la, e muito menos, que sejam autoras de um caminho?

Toda crianças é uma aposta da humanidade. Aposta num futuro, numa continuidade, num vir a ser. Mas de qual criança falamos? Da criança cyber, da criança ninja, da criança Power Ranger (DORNELLES, 2008)? Da criança trabalhadora? Da criança explorada? Da criança ingênua? Da criança inocência? Da criança marginalizada? Da criança...? Das crianças? Múltiplas crianças. Múltiplas infâncias. Contraditórias infâncias. Líquidas infâncias (BAUMAN, 2001). Perguntamos: Crianças do século XXI: quem são vocês?

Nessa perspectiva da infância enquanto diversidade, enquanto multiplicidade, enquanto complexidade, com o componente curricular do estágio proposto pelo curso de Pedagogia da faculdade, tive a oportunidade, junto com o grupo de professores, de instigar às acadêmicas a descortinar um

¹ Professora do curso de Pedagogia da Setrem, e no Ensino Médio de escolas públicas. Formada em Pedagogia e Mestrado em Educação nas Ciências pela Unijui. silvianmello@gmail.com

mundo infantil velado sob o manto da concepção da criança única: idealizada, inocente e dócil (ARIÈS,2006).

Como professora titular do componente Estágio III do curso de Pedagogia, que ocorre nos espaços das escolas de educação infantil, especificamente a pré-escola com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, pude perceber, além das inquietações comuns do processo de inserção pedagógica, a dicotomia entre a teoria debatida no âmbito acadêmico e as ações verificadas no campo empírico, que são permeadas por escolhas teóricas pouco percebida ou mesmo imperceptíveis pela maioria das inexperientes estagiárias.

Questões instigantes e recorrentes observadas nos relatos e debates dos encontros com o grupo de acadêmicas estagiárias. Quais infâncias as acadêmicas esperam encontrar nos espaços educativos? Quais infâncias permeiam seus sonhos de educadoras? Com quais infâncias deparam-se no âmbito das salas de aulas desta primeira década do século XXI? (KINCHLOE, 2004)

Para compreender o contexto de formação de professoras, ao interagir com as acadêmicas quase instantaneamente me reporto a minha inserção inicial no campo da docência. Afinal, como iniciei meu processo de constituição docente? Quais concepções permearam esse processo inicial? Quais infâncias ou qual infância fazia parte do contexto educacional? Para tanto creio ser pertinente rever aspectos pontuais de minha trajetória de formação que permitem compreender como fui me constituindo docente.

As aprendizagens desta profissão - no curso de magistério que preparava para a docência nas séries iniciais e pré-escola - se deram pela repetição, muitos trabalhos realizados para os futuros alunos, cartazes prontos, cartilhas, desenhos para pintar, recortar, colar. E os alunos? Nada criavam, nada pesquisavam, somente recebiam a informação que por mim seria depositada em suas “cabecinhas” e quem não apreendia era por sua própria incompetência e falta de vontade, pois afinal eu havia “dado” a matéria, que seria posteriormente perquirida através do questionário a ser respondido pelos alunos. Educação bancária como tão bem analisou Paulo Freire.

E as cartilhas. Sim, as cartilhas, com as letras estilizadas que falavam e contavam o sonho de Camila. As letras sendo apresentadas uma de cada vez, primeiro as vogais e depois as consoantes por grau de dificuldade, com muitos exercícios de coordenação motora também chamado de “período de prontidão para a leitura e escrita”. Dois meses iniciais preenchendo pontilhados, recortando nos traçados, pintando dentro e fora dos espaços, em cima e embaixo, na frente e atrás. E um ponto importante era que tínhamos que manter a disciplina, os alunos enfileirados para que não se distraíssem. Muita ordem e silêncio. A melhor estagiária era a que conseguia silêncio e ordem na sala.

Percorrendo este caminho traçado de antemão, a frustração da experiência do estágio foi imensa. O que me instigou e possibilitou-me a fazer a diferença foram os momentos em que a professora regente não estava presente. Reunia os alunos e lhes contava histórias, muitas histórias, lendas, fábulas, contos que eu sabia. Aos poucos fui construindo um desvio de rota e levando a turma por caminhos a serem percorridos juntos.

Num desses momentos de total imersão na leitura dos contos infantis a professora retornou à sala antes do combinado me encontrando com os alunos organizados em círculo e eu contando histórias. Os olhos das crianças brilhavam, e o tão prestigiado silêncio imperava - não por imposição, mas por vontade e interesse - surpreendendo a professora que não interrompeu, ficou apenas ouvindo. Quando percebi sua presença, o medo veio de mansinho, mas não deixei transparecer, segui firme, pois o retorno dos alunos era mais forte que o medo. “Me fez um receio, mas só no bobo do corpo, não no interno das coragens”(ROSA, 1986). Ao final da aula a professora me interrogou sobre o que estava fazendo, deixando claro que a aula não poderia ser levada desta forma, os alunos precisavam de atividades sérias e o momento de contar histórias era para o final da aula.

Havia iniciado uma ruptura que não fui capaz, no momento, de levar adiante, pois eu era bem moldada pelos padrões disciplinares. Acho que não tinha conciso medo dos perigos: o que eu descosturava era medo de errar – de

cair na boca dos perigos por minha culpa. Hoje, sei: medo meditado – foi isto. Medo de errar. Sempre tive. Pudessem tirar de si esse medo-de-errar, a gente estava salva. (ROSA, 1986)

Acredito que as raízes lançadas pela educação castradora ainda são percebidas quando não nos autorizamos a agir de acordo com preceitos em que acreditamos e lutamos constantemente para anulá-los, pois sabemos ser impossível ficar indiferentes e considerar que não existem. É preciso tê-los bem às claras para ser possível diminuir seu efeito, visto que nos formaram. Concluído o estágio do curso de magistério, diploma em mãos iniciei minhas atividades profissionais em uma escola multiseriada na zona rural do município de Horizontina. Jovem, inexperiente, sozinha na escola, com muitas idéias, desafiando os esquemas tradicionais da alfabetização.

No final do ano os alunos sabiam ler e escrever, lendo com paixão os livros de literatura infantil que levava para a escola. Sempre tive prazer em ler e isto facilitou o processo de alfabetização de meus alunos, mesmo na época não tendo consciência disto. Hoje compreendo que havia trabalhado na perspectiva do letramento que, segundo Magda Soares (2004) “É a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de materiais escritos.”

Nesse contexto complexo, de modificações contínuas, a constituição do ser docente de cada um e especificamente das acadêmicas que iniciam sua trajetória docente, implica imersão no universo da pesquisa: de conhecimento de si e do outro. Proposta que se consolida no espaço profissional em que atuo, quando, ao final de um processo de pesquisa as acadêmicas elaboram um artigo com caráter científico a ser submetido a uma banca e socializado publicamente. Uma vivência que possibilita aprendizagens, modificações, interações como tão bem nos ensina Paulo Freire (2005) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Para adentrarmos a esse desafiador universo da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é pertinente situar temporal e

historicamente o período em que as acadêmicas adentraram a esse espaço: a modificação do período obrigatório da Educação Básica com o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, amparado pela Lei 11.275 de 2006 que alterou a LDBEN que passou a ter a seguinte redação “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.” Essa alteração implicou na modificação estrutural e pedagógica da educação infantil e ensino fundamental. Modificações que requerem muita pesquisa qualitativa no âmbito acadêmico e de formação de professores e que instigam a que pensemos: quem são essas crianças do século XXI? Quais são as infâncias que permeiam as instituições educativas? Quem são os/as professores/as que educam essas crianças? Quem forma e em que contexto são formadas essas docentes?

Transitar pelos espaços da docência é desafiador e requer capacidade de reconstruir caminhos, construir outros, assim como trilhar caminhos já consolidados. A docência é um campo que possibilita transformar transformando-se.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ªed. São Paulo: Forense, 2000.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC. 2006

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

DORNELLES, Leni **Vieira. Infâncias que nos escapam**. 2ªed. Petrópolis: Vozes. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

KINCHLOE, Joe L. Org. **Cultura infantil- a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**. 4ªed. Belo Horizonte, 2001.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão veredas**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



**LITERATURA INFANTIL: ACERVO BIBLIOGRÁFICO E SUA UTILIZAÇÃO
EM SALAS DE AULA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS**

Vanessa Pandolfo Bonapaz¹

Silvia Natalia de Mello²

Vivemos um momento em nossa sociedade no qual a produção material em grande escala define cada vez mais a preconização da quantidade em detrimento da qualidade, da ética e valores humanos, priorizando o consumo e acúmulo de bens, sustentando assim o sistema capitalista. Esta mesma produção que se faz em grande quantidade, também conta com as tecnologias que estão cada vez mais potentes, criando novos produtos para o mercado de consumo, e tornando obsoletos os produtos já adquiridos, sejam para o consumo pessoal, familiar, profissional dentre outros, gerando “a necessidade” de novas aquisições. Poderíamos chamar de uma voraz ciranda de consumo que se retroalimenta – trabalha-se para ganhar, para consumir, para ganhar mais, para consumir mais... escraviza-se.

No campo educacional não é diferente, principalmente quando falamos de materiais didáticos, em especial os literários, voltados ao público infantil. Na ansiedade de suprir uma demanda, preocupa-se muito com a quantidade descuidando-se e comprometendo a qualidade deste material que estará à disposição dos professores e estudantes, ao mesmo tempo em que muitas obras de inestimável valor literário acabam no “esquecimento” apesar de sua importância.

A partir destas reflexões, considero de fundamental importância pensarmos o que é esta qualidade literária, principalmente da literatura infantil, como este material é disponibilizado aos professores e estudantes das escolas públicas e qual o uso didático deste material.

Desta forma, a pesquisa busca compreender que tipo de literatura infantil encontra-se disponíveis nas escolas públicas? Como é a qualidade

¹ Acadêmica do Acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. nessabonapaz@gmail.com

² Professora Orientadora. Mestre em Educação. silvianmello@gmail.com

deste material (aparência, texto, ilustração)? Qual o conceito de qualidade literária na visão dos professores e como este conceito é apresentado nas literaturas desta área? E, como os professores trabalham a literatura em sala de aula com estudantes do 1º ano do ensino fundamental de nove anos?

O projeto de pesquisa está sendo desenvolvido em uma escola da rede municipal e outra da rede estadual do município de Independência/RS, onde serão analisados os espaços destinados às bibliotecas das respectivas escolas, bem como sua organização, e disponibilização de acervo bibliográfico. Ainda serão sujeitos da pesquisa professoras e estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, do turno vespertino das referidas escolas. Por se tratar de uma pesquisa em educação terá como foco a pesquisa qualitativa que se preocupa com as ciências sociais e com o nível da realidade,

ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Porém a pesquisa trabalha também com dados quantitativos buscando números de exemplares, autores e títulos tornando-se assim importante buscarmos um conceito de pesquisa quantitativa, e Richardson nos diz que:

o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (1999, p.70).

Para verificar a utilização em sala de aula será realizada observação participante e entrevista semi-estrutura com os professores das referidas turmas

Segundo Minayo (2008):

definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no

caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (p.70).

.Desta forma a pesquisa busca não somente verificar como os professores trabalham em suas salas de aula, mas também se o sistema de ensino oferece condições necessária para o mesmo trabalhar com a literatura infantil.

Sabemos que principalmente as crianças de classe populares terão acesso a livros e a leitura quando chegam à escola, pois não têm condições financeiras de adquiri-los em suas famílias quando pequenos, e também muitos dos pais destas crianças são analfabetos. Desta forma é importante que os professores e as professoras preocupem-se com os materiais literários que estão disponíveis em suas bibliotecas para os/as estudantes. Alguns destes livros, que estão nas prateleiras das bibliotecas, não contribuem para a aprendizagem e muito menos estimulam o gosto pela leitura, são muito pobres em seus textos e ilustrações e ainda na maioria das escolas públicas estão em péssima qualidade no que se refere à estética dos mesmos.

Para Bettelheim (2006):

os livros e as cartilhas onde aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada "literatura infantil" tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. (p.12)

Quando pensamos em literatura para a Educação Infantil e os anos iniciais é necessário que esta signifique algo na vida das crianças, pois é através das histórias, principalmente dos contos, que as crianças compreendem diversas questões presentes na vida real.

Com a aprovação da lei 11.274 publicada em 2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, implementando uma nova estrutura curricular, faz-se necessário também uma nova organização pedagógica e metodológica. Desta forma, tendo um primeiro ano onde as crianças ingressam

no ensino fundamental com seis anos de idade, torna-se importante um ensino com ênfase no lúdico, com as possibilidades que se tem na educação infantil e não apenas continuar reproduzindo a antiga 1ª série.

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (SEB/MEC).

Desta forma a literatura infantil é um fator importante nesta etapa da escolarização, vista como importante no processo de construção do conhecimento nesta nova organização curricular, com uma ênfase mais lúdica, atraente para as crianças e não os forçando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Alem dos referencias citados no texto estão sendo utilizados como embasamento teórico autores como Ferreiro (2001), Machado (1999), Zilberman (1982) Abramovich(1997), Silva (1999), Souza (2009), os quais defendem a importância da literatura infantil e da estruturação das bibliotecas escolares para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad.: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMEN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. São Paulo. Ed. Ática, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo, Ed. Ática, 1999.

SEB/MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações Gerais. Brasília, junho, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Global editora. 1982.

_____, MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo, Ed. Ática, 1987.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione. 1997.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas Series Iniciais**. Ijuí, Ed. Unijuí. 2001.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. 1999.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Rev. ACB: Biblioteconomia. Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002

MONTEIRO, Maria de Fátima. **A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?** Revista da Fapese, n. 2, p. 73-88 jul./dez. 2005

SILVA, Divina Aparecida da. **Auxiliar de biblioteca: técnicas e práticas para a formação profissional**. Brasília: Thesaurus, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009.