

JOSÉ CARLOS MIGUEL
MARTHA DOS REIS
(ORGANIZADORES)

Formação Docente

Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Formação Docente

JOSÉ CARLOS MIGUEL
MARTA DOS REIS
(ORG.)

*Formação Docente:
Perspectivas Teóricas e Práticas Pedagógicas*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2015



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosangela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Parecerista

Maria Sílvia Rosa Santana

Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (Unidade Universitária de Paranaíba).

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE - UEMS).

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

F723 Formação docente : perspectivas teóricas e práticas pedagógicas / José Carlos Miguel, Martha dos Reis, organizadores. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

170p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-649-7

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-649-7>

1. Professores - Formação. 2. Didática. 3. Prática de ensino. I. Miguel, José Carlos. II. Reis, Martha dos.

CDD 370.71

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
A Didática e a Formação Docente no Ensino Superior: Alguns Aspectos à Luz das Relações Trabalho-Educação <i>Rosane Michelli de Castro; Vandei Pinto da Silva</i>	13
O Currículo e Suas Concepções: Teoria e Prática <i>Maria Izaura Cação</i>	27
Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na Escola <i>Elieuzza Aparecida de Lima; Cyntia Graziella G. Simões Giroto</i>	47
Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Experiências Ligadas ao Projeto LUDIBUS - o Ônibus da Alegria <i>Ana Paula Cordeiro</i>	67
Literatura (a Boa): Mantenha Sempre ao Alcance de Crianças <i>Maria do Rosário Longo Mortatti</i>	89
Sobre o Ensino de Números Racionais em sua Representação Fracionária: uma Proposta de Tratamento Metodológico <i>José Carlos Miguel</i>	97
Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Educação Básica – Possíveis Contribuições da Experimentação <i>Bernadete Benetti</i>	117
Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências <i>Dagoberto Buim Arena</i>	135
O Trabalho Científico: Algumas Discussões Preliminares <i>Luciana Aparecida de Araújo Penitente;</i> <i>Rosane Michelli de Castro</i>	153

APRESENTAÇÃO

O livro que ora se apresenta resulta de reflexões sobre a formação docente desenvolvidas no âmbito do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Trata-se de uma coletânea de textos que bem reflete as convicções teóricas e as propostas de encaminhamento metodológico e de organização curricular em diversas áreas do conhecimento. Todos os autores têm experiência em diversos níveis da educação básica e ministram disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia da FFC. Alguns deles atuam, ainda, na Pós-graduação em Educação, destacando-se, também, que todos desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão universitária cujo escopo de discussão tem implicações para a formação de professores, inicial ou continuada.

De fato, a persecução do ideal de democratização do acesso ao ensino básico e da conseqüente busca de melhoria da qualidade da educação básica coloca-se num contexto de fortalecimento dos direitos de cidadania e de disseminação de tecnologias que trazem novas demandas para a organização escolar. Dentre os fatores que influenciam o sucesso dos alunos na escola, a formação do educador exerce papel de destaque. Nota-se ao longo da obra a preocupação em contribuir para o debate sobre a necessidade de mudança nas formas de difusão do conhecimento científico, visando preparar o docente para concretizar a transposição didática, o que exige,

além de sólida formação acadêmica, sensibilidade para compreensão das condições estruturais sobre as quais se assenta a atuação docente na educação básica.

Se o atual momento da escola pública brasileira exige uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender para se adequar à especificidade da clientela que a ela chegou impõe-se a necessidade de um paradigma curricular no qual os conteúdos deixam de ter importância em si mesmos e devem ser compreendidos como meios para promover aprendizagens, constituindo capacidades e desenvolvendo a consciência crítica dos educandos.

Os textos apresentados refletem concepções e trajetórias de pesquisa em Educação, especialmente no contexto da formação docente, divulgando, problematizando e discutindo fundamentos teóricos e processos de prática de ensino de forma objetiva. Tais leituras devem mobilizar interesse e predisposição para a aprendizagem sobre os dramas e as tramas que envolvem a ação docente na educação básica, sem pretender esgotar os temas, bem como devem motivar para o trabalho investigativo nessa área do conhecimento. Nota-se, praticamente em todo o conjunto da obra, a preocupação com a relação entre teoria e prática, bem como a riqueza da influência dos processos de articulação entre ensino, pesquisa e extensão que se revela na compreensão do ato educativo tanto em sua dimensão técnica quanto em sua dimensão política.

Isso posto, indiquemos as linhas gerais de formulação de cada texto do livro.

Partindo de experiências sistematizadas no ensino superior, Rosane Michelli de Castro e Vandei Pinto da Silva discutem elementos essenciais da Didática e da formação superior com base nas relações trabalho-educação. Situando-se no contexto teórico do materialismo histórico, os autores entendem que o desafio é preparar e encaminhar os futuros docentes para atuarem no mundo concreto, das relações e mediações que ocorrem no local de trabalho docente. É uma ação em processo que implica na mudança da realidade cultural, com vistas à autorregulação e a à crítica colaborativa. Impõe-se, também, como reflexão sobre o cotidiano das escolas, sobre as dificuldades e possibilidades de superação e sobre o papel

da instituição escolar nesse sentido. Com base em uma ação de ensino que se pauta em processos de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina, se aprende e se avalia, um professor que se forma nesse ambiente faz da sua sala de aula um local dinâmico, alegre e acolhedor das diferenças ali presentes.

O texto de Maria Izaura Cação discute o significado de currículo no contexto de uma sociedade brasileira em mudança, colocando-se, ainda que por respostas tardias à pressão da demanda, a obrigatoriedade de oferecimento dos serviços de educação a todas as camadas da população. Aponta para a polissemia do termo, para as divergências em relação à sua definição e para conotações teóricas que não se explicam tão somente pelo recurso à semântica. Para a autora, uma concepção de currículo sempre é política, social e culturalmente influenciada. Tem componentes valorativos e ideológicos. Dada a especificidade e a necessidade de efetividade da ação docente, constrói interessante conjunto de argumentos teóricos para pensar o currículo como um itinerário formativo. Assim, o currículo se caracteriza pela confluência de múltiplas práticas, devendo balizar um diálogo entre os agentes educativos, os alunos, gestores e docentes que o constroem e realizam.

Com o objetivo de refletir sobre a ludicidade inerente ao trabalho pedagógico com a literatura infantil, Elieuzza Aparecida de Lima e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto nos trazem interessante discussão sobre a formação das capacidades humanas, em particular, da capacidade leitora. Discutem as bases teóricas da literatura infantil e seu papel na formação humana da pessoa. Embasadas em princípios da teoria histórico-cultural e em resultados de pesquisa e de desenvolvimento de projetos de extensão universitária, as autoras estabelecem que as ações colaborativas constituem o primeiro plano de apropriação de conhecimentos propulsores do complexo processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Por isso, impõe-se o trabalho pedagógico intencional que se configura como alternativa de criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Acolhimento, a hora do conto e a releitura são os momentos que compõem a estrutura para garantia do estímulo à criação da necessidade leitora.

Por sua vez, em seu texto, Ana Paula Cordeiro nos apresenta o projeto LUDIBUS que se destina a fomentar o gosto pela arte de forma lúdica e criativa. Enuncia os objetivos, os pressupostos teóricos e as metodologias e propostas que balizam as ações desenvolvidas em seu âmbito. Enfatiza a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a perspectiva de integração da universidade com a educação básica e a contribuição para a formação inicial e continuada de professores, bem como para a formação integral dos alunos da educação básica. Questionando práticas relacionadas à arte que não valorizam a criação, mas a reprodução, concebe esse trabalho dentro de uma perspectiva de criação e de apreciação.

Considerando o quadro de carência de possibilidades de acesso aos bens culturais, Maria do Rosário Longo Mortatti indica em seu texto que se a criança não aprende a ler bons textos literários na escola dificilmente aprenderá fora dela. Considera, ainda, que para identificar bons textos literários um bom começo é observar quais são os textos que as crianças gostam de manter ao seu alcance, seja para ler, reler, ver ou rever. É uma atitude análoga à busca de satisfação de necessidades internas que não se podem traduzir em habilidades e comportamentos observáveis. O (bom) texto literário é lugar de resistência à desumanizante (des)razão, à redução do ler e escrever a finalidades pragmáticas impostas por uma sociedade de cujo cotidiano a literatura não faz parte, estabelece a autora.

Estudar situações pedagógicas que possam favorecer a compreensão dos conceitos e ideias envolvidos na constituição da noção de fração, estabelecendo relações entre eles e indicando perspectivas para uma ação pedagógica que possa conduzir à minimização do uso de técnicas operatórias nem sempre compreendidas pelos educandos são os objetivos do artigo produzido por José Carlos Miguel. Ele considera que a escola tem dificuldades para a consecução da transposição didática, traduzindo os conceitos para uma linguagem acessível aos alunos. Impõe-se, ao seu ver, um processo de negociação de significados e de produção de sentidos de aprendizagem do que é um número racional escrito sob a forma fracionária. E de considerar as relações de impregnação mútua entre a língua materna e a linguagem matemática. Estabelece que, em geral, aborda-se apenas a relação parte-todo em grandezas contínuas em detrimento das noções de fração como razão, quociente, medida ou operador que se configuram na

abordagem das grandezas discretas. Indica, ainda, situações práticas que podem contribuir para a apropriação significativa do conceito.

O texto de Bernadete Benetti discute a importância da atividade experimental na produção do conhecimento científico e no processo de ensino e de aprendizagem em Ciências. Apresenta um histórico da introdução de materiais experimentais no contexto brasileiro e as consequências dessa iniciativa. Defende que o ensino de Ciências deve contemplar o aprendizado de conceitos científicos (aprender Ciências), da própria ciência (aprender sobre a Ciência) e também de como fazer ciência (como a ciência valida seus conhecimentos). Sob esse ponto de vista, o ensino experimental deve ter por objetivo ajudar os alunos a observar, explorar, desenvolver ideias e modificá-las quando necessário e possível, ou seja, desenvolver uma atitude de estudo investigativa que relaciona teoria e prática, mediante o debate de ideias e de fatos da ciência.

Em seu texto, Dagoberto Buim Arena defende a tese de que a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural da atividade de ler e que não basta ensinar apenas o domínio do sistema linguístico, que não é especificamente o objeto a ser ensinado. Para tanto, discute características do sistema linguístico de línguas ocidentais, especialmente a portuguesa, a concepção do que seria o ato de ler e as consequências metodológicas dessa concepção e a falsa dicotomia entre leitura oral e leitura silenciosa para introduzir o conceito de modos de ler. Analisa, também, aspectos relativos à formação do hábito, a criação do gosto e o desenvolvimento do prazer em ler literatura. Finaliza o texto abordando o acervo cultural do leitor, o seu conhecimento prévio, as estratégias ou ações cognitivas inerentes a um leitor, além de recomendações aos docentes acerca do modo de agir com a intenção de ensinar os alunos a ler um livro de literatura infantil.

Discutir os pressupostos da pesquisa científica e algumas propostas de encaminhamento metodológico para a ação de investigar é o escopo do texto produzido por Luciana Aparecida de Araújo Penitente e Rosane Michelli de Castro. As autoras consideram que a pesquisa científica tem natureza diferente da pesquisa escolar porquanto a primeira tem compromisso com a finalidade de produzir conhecimentos novos. É uma atividade de investigação sobre uma área ou fenômeno, buscando sistematização

sobre o que se sabe e se descobre a respeito deles. Envolve trabalho planejado, metódico, sistemático e de análise rigorosa. Fazendo distinção entre pesquisa pura e pesquisa aplicada, analisam as principais etapas de uma pesquisa, os procedimentos científicos para a sua concretização e alguns métodos de coleta de dados e informações.

Por fim, no conjunto, os textos apontam para a especificidade do trabalho em Educação, sobre os seus fundamentos, objetivos, conteúdos e formas de abordagem metodológica em cada uma das dimensões curriculares discutidas. E deve constituir-se como referencial para discussão de propostas e práticas de ensino de relevância, seja para a formação inicial, seja para formação continuada de educadores. Uma boa leitura a todos!

José Carlos Miguel
Martha dos Reis
(*organizadores*)

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS ASPECTOS À LUZ DAS RELAÇÕES TRABALHO-EDUCAÇÃO

*Rosane Michelli de Castro*¹

*Vandei Pinto da Silva*²

INTRODUÇÃO

Neste texto, nosso objetivo é abordar, principalmente, aspectos essenciais da Didática e da formação docente no ensino superior à luz das relações trabalho-educação, a partir da nossa experiência sistematizada no ensino superior, particularmente com a docência e pesquisa no campo e na disciplina de Didática.

Por se tratar de *alguns aspectos*, certamente, outros que decorrem desse primeiro momento não foram contemplados, pelos limites de formatação impostos para a elaboração deste texto. Assim sendo, consideramos este texto introdutório de outros que esperamos apresentar na série de material didático a ser publicada periodicamente pela Editora Oficina Universitária da FFC – Unesp/Marília, mediante os quais esperamos contemplar o conjunto das discussões e conteúdos que constam no plano de ensino da disciplina mencionada.

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Marília.

² Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/Campus de Marília.

O que ora se apresenta se deve à crença nas possibilidades de buscar, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema educacional.

Nesse contexto a formação de docentes em nível superior ganha relevâncias social e estratégica, tomando para si as tarefas de formar sujeitos da ação-reflexão-ação diante de uma sociedade historicamente constituída tendo como base as relações sociais que se estabelecem à luz das múltiplas determinações do capital. Verifica-se que, nesse sentido, os principais enfrentamentos têm se dado no terreno das discussões sobre o que se deve privilegiar ou conciliar no rol de critérios e conteúdos para a formação do professor. Quais conhecimentos, ou áreas de conhecimentos, seriam os aportes para constituir o conjunto de saberes de docentes que atuam no ensino superior?

Especificamente nas disciplinas de Didática que integram a grade curricular do Curso de Pedagogia da Universidade, da qual os presentes pesquisadores são docentes, buscamos enfatizar discussões que consideramos de fundo filosófico. Tais discussões referem-se à orientação da prática docente no conhecimento da luta ideológica contemporânea e sócio-histórica, bem como às possibilidades de constituição de disciplinas, entre elas a Didática, de currículos e referenciais que deem conta dessa orientação nos processos de formação de professores.

A propósito, no primeiro tópico deste texto, abordamos aspectos que, num curso voltado para formação docente em nível superior, acreditamos serem essenciais. Tais aspectos dizem respeito à mobilização dos futuros docentes para a ação-reflexão-ação acerca dos fenômenos educativos que acontecem na sociedade e, particularmente, na educação buscando as suas múltiplas determinações no âmbito das relações capitalistas com rigor e objetividade. Cremos ser isso possível apenas à luz de uma concepção de mundo, de um método e de uma práxis que se constituem em unidade no materialismo histórico e na sua dialética.

Nesse sentido, no segundo tópico ressaltamos uma preocupação central com relação aos nossos alunos em formação docente inicial que se faz na própria escola. Finalmente, privilegiamos dialogar com as teorizações de István Mészáros, em “A educação para além do capital” (2005),

que, mediante perspectivas filosófica e histórico-sociológica, têm fundamentado nossos discursos e trabalhos iniciais nas disciplinas de Didática.

MATERIALISMO HISTÓRICO: RIGOR E OBJETIVIDADE NO CAMPO DA DIDÁTICA

Como dito, a nossa opção por desenvolver aspectos essenciais da Didática e da formação docente no ensino superior à luz das relações trabalho-educação – atividade que temos nos dedicado no âmbito das disciplinas de Didática em um curso de Pedagogia – se deve à crença de podermos buscar, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao nosso sistema educacional.

Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, cujas bases foram definidas por Marx e Engels, exige de quem o assume como postura, como concepção de mundo, a busca pela apreensão radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que nos é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram tal fenômeno.

Nesse sentido, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica em se trabalhar, rigorosamente, com categorias construídas historicamente, a partir das quais o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação.

Significa dizer que, quando adota o materialismo histórico como postura e método, o pesquisador traz para o plano da realidade a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas pelo modo humano de produção social da existência. Assim, enquanto método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.” (PENITENTE; CASTRO; GARROSSINO, 2007, p. 214).

No entanto, a explicitação de todo o processo de apreender, de expor a estrutura de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é repostado e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas ações superiores em relação às anteriores.

Assim, como afirma Frigotto (2006), quando adota o materialismo histórico e sua dialética enquanto visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, farta de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida, portanto, distanciado do pseudoconhecimento decorrente das condições a ele impostas, pelas relações capitalistas em suas instituições geradas no âmbito da nossa sociedade.

A proposta é, segundo Gramsci (1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 77), romper com a lógica alienante imposta nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 2006, p. 78).

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA: UMA PREOCUPAÇÃO CENTRAL

Diante da concepção de mundo, método e práxis que assumimos em Didática num curso de formação de professores em nível superior, procuramos preparar os futuros educadores para a busca do conhecimento da

escola, a partir do que se é possível pensar nos currículos e em referenciais para a construção da escola e da própria formação docente.

Significa dizer que estamos a encaminhar os nossos futuros professores para se formarem e atuarem no mundo concreto, das relações e mediações que ocorrem no lugar de trabalho dos professores e alunos, na escola. Privilegiar o local de trabalho docente, por sua vez, significa aproximar trabalho e educação também da perspectiva do discente.

Segundo Imbernón (2004, p. 80), em “Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza”, uma formação centrada na escola “[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.” Deve-se entender, com isso, que a escola deverá transformar-se em lugar prioritário de formação, diante de outras ações ou instituições formativas.

Para Imbernón (2004, p. 80), “não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças.” É importante lembrarmos que não se trata de simples mudança de “[...] enfoque para redefinir conteúdos, estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.”

Pretende-se, portanto, desenvolver uma cultura colaborativa e de participação, que permita:

- ◆ Processos de ação-reflexão-ação;
- ◆ Mudança da realidade cultural;
- ◆ Construção de novos valores: propor a interdependência, abertura profissional, comunicação, fazer do ato educativo um ato público, a colaboração, a autonomia, a autorregulação e a crítica colaborativa;
- ◆ Colaboração não como estratégia de gestão, mas como filosofia de trabalho;
- ◆ Processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença;
- ◆ Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores;
- ◆ Busca do poder e capacidade pelos professores;

◆ Redefinição e ampliação da gestão escolar.

Na busca dessa cultura, identificam-se quatro fases, segundo Imbernón (2004):

- ◆ Preparação: inclui o começo da experiência e a negociação sobre a participação e o controle;
- ◆ Revisão: inclui o planejamento, instrumentação, mobilização de meios, obtenção de informação, conclusões, etc.
- ◆ Desenvolvimento: planeja-se e implementa-se a inovação;
- ◆ Institucionalização ou manutenção da inovação.

As fases acima podem ser associadas ao processo central de geração da cultura de uma escola, conhecido dentre os educadores e educadoras como Projeto Político Pedagógico.

Importa, nesse processo, trabalhar, centralmente, com o conjunto dos sujeitos da chamada *comunidade escolar*, a ideia de que o percurso de construção da escola, mediante um projeto, faz-se na própria escola e por eles mesmos, movidos por necessidades e utopias próprias, cuja satisfação destas últimas está condicionada aos meios e processos também da própria comunidade. Tudo isso há de estar materializado discursivamente de maneira sistematizada e planejado, em formato de um projeto, para que nada se perca no percurso.

Daí que uma primeira definição, trabalhada com os alunos em formação docente, é a de Projeto da Escola ou Pedagógico, entendido, conforme Vasconcelos (1999, p. 169), como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Ainda, o Projeto Pedagógico da Escola pode ser definido como “[...] um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 169), cuja eficácia será decorrente da participação coletiva dos sujeitos da comunidade escolar, na construção desse instrumento, que, no limite, é o resultado da construção do conhecimento sobre a própria escola.

Um primeiro exercício de participação proposto é o de contextualização da escola e das práticas pedagógicas nela observáveis. Então, cabem as perguntas e as reflexões sobre:

- ◆ cotidiano da sua escola e sobre as escolas atualmente;
- ◆ as dificuldades e possibilidades de superação dessas dificuldades;
- ◆ e o papel pessoal de cada um em trabalho futuro para a superação das dificuldades encontradas.

Terminada tal etapa, cabe a proposição da reflexão sobre a importância da escola e da participação de cada um como educadores à luz das relações educação-trabalho, centralmente, após a década de 1990, impregnada pelos discursos de descentralização da educação, como resposta à crise de legitimidade do Estado, a partir do que se deve pensar e valorizar a escola como local de organização dos trabalhadores que ali podem construir sua identidade. Portanto, é necessário trabalhar mais com a totalidade, tendo muita clareza sobre a questão da cultura e do poder local em suas relações com o global. No limite, essa *nova escola* terá que levar todos os sujeitos envolvidos a refletirem e a agirem em prol de uma escola pensante na organização de situações, atividades e ambientes facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de:

- ◆ um projeto de educação que traduza as concepções da escola a respeito da educação, da pessoa humana que se pretende formar, dos valores norteadores da vida em sociedade;
- ◆ um projeto de gestão que dê corpo a essas concepções, criando condições para que o pedagógico aconteça no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, o projeto de uma escola só poderá ser pensado se for tecido no coletivo da comunidade escolar: centrando-se no aluno; considerando o contexto de inserção da escola; favorecendo a criação de estudo e reflexão e interferindo na articulação geral do currículo; e, finalmente, exigindo dos professores e demais profissionais que atuam na escola o saber e o saber fazer.

Outros aspectos a serem considerados nessas reflexões referem-se:

1. ao papel do professor enquanto agente mediador e fomentador dos processos de ensino e aprendizagem. Uma atuação nessa perspectiva ultrapassa a ideia de “dar aula”, como discutido por Demo (2004), encaminhando para um profissional que *cuida da aprendizagem do aluno*, sendo este cuidar um compromisso ético e técnico que ajude o aluno na construção de sua autonomia.
2. à aprendizagem dos conteúdos na perspectiva apontada por Gasparin (2005), faz-se necessário considerar a finalidade social dos conteúdos escolares de forma que adquiram um novo significado para o aluno, podendo ser integrado em seu dia a dia teórica e praticamente. Isso implicaria em novos papéis do professor e do aluno, em que ambos atuariam como coautores dos processos ensino e aprendizagem.

MÉSZÁROS: UM REFERENCIAL TEÓRICO

A razão de nossos discursos e trabalhos iniciais nas disciplinas de Didática serem fundamentados nas teorizações de Mészáros (2005) em “A educação para além do capital”, mediante perspectivas filosófica e histórico-sociológica, é decorrente do nosso compromisso político com uma escola e um ensino de qualidade e emancipatório para todos, sobremaneira, para os nossos alunos em formação docente.

Nesse sentido, buscamos pensar a formação docente que ocorre nas escolas, com os professores e professoras em atividade nas suas salas de aula ou em funções administrativas, e a relação possível com a luta por uma educação centrada no ser humano e não na lógica do capital.

Mészáros (2005) evidencia que, para pensarmos a educação desse ponto de vista, é necessário pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, o que “[...] exige a superação dessa lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 9). Ainda, afirma que é necessário entendermos que educar significa, conforme Gramsci,

[...] por fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias [...] tarefa essa que vai

muito além das salas de aula, das escolas e dos gabinetes e fóruns acadêmicos. (MÉSZÁROS, 2005, p. 9).

Em Mézáros (2005, p. 10), há propostas de reflexão sobre o papel da educação na construção de outro mundo possível e as possibilidades de se construir uma educação, cuja principal referência é o ser humano, que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

Mészáros (2005) alerta para o fato de que a “[...] exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11). Assim, afirma que “o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *aparteid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11-12).

O autor sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore o homem, pois afirma que as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Entretanto, ressalta que a nossa luta deve ser por uma educação libertadora que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Segundo esse autor, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Portanto, o que pretendemos refletir com os nossos alunos, futuros docentes, são as possibilidades de, mediante a educação, identificar as contradições do capital e das relações sociais por ele engendradas, pois somente assim poderíamos ir além dos limites de atuação impostos por essa lógica desumanizadora. Pois, como afirma Mézáros (2005, p. 12): “limitar, portanto, uma mudança educacional radical às margens corretivas in-

teresseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa.” Daí a necessidade de universalizar a educação e ao mesmo tempo o trabalho, como critério para a superação do capital.

À GUIA DA CONCLUSÃO

Considerando que o plano de discussões proposto neste texto tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada pelas dimensões do materialismo histórico enquanto concepção de mundo, método e práxis.

Aí, então, é que ressaltamos todo o rigor e a objetividade da Didática na formação docente em nível superior: nunca isolar os fatos estudados para *dissecá-los* em laboratórios, mas, sim, situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Consiste, ainda, em analisar o potencial das práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos, a partir do que acreditamos na importância da formação docente na escola.

Retomando as formulações de Mészáros (2005, p. 52-53):

[...] seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode e será quebrado.

É com essa tarefa que temos nos debruçado no campo de investigações e nas disciplinas de Didática: buscar evidenciar as possibilidades que os educadores podem construir de mudar o modo de internalização de uma concepção de mundo *historicamente prevalecente* e que deve ser expressa de uma forma concreta.

Refletindo sobre tudo que envolve a escola e as práticas educativas, procuramos observar que os seus processos de idealização, desenvolvimento e avaliação podem e devem ser apropriados pelos professores e professoras como local e tempo para o início de processos de mudança da concepção de mundo, de homem, de educação, de escola, enfim, de todos os elementos que envolvem a formação do homem, principalmente, mediante conhecimento sistematizado, já que a aprendizagem, como afirma Paracelso, ocorre durante toda a vida.

Refletir sobre novas concepções significa, segundo Mészáros (2005, p. 59), pensá-las em intercâmbio com “a nossa própria vida”, numa perspectiva de totalidade, o que significa resgatar pensá-las a partir das chamadas *grandes narratives*, que são capazes de confrontar o sistema capitalista. Significa negar a tendência pós-moderna que prioriza os *petits récits*, da qual é impossível extrair as possibilidades da desalienação dos indivíduos. (MÉSZÁROS, 2005, p. 63).

Por isso, o desafio que cada um dos sujeitos deverá enfrentar no interior de uma escola, e na própria vida, é sem paralelo na história. Não há, portanto, receitas prontas e nem um campo de receituário pedagógico, funções que, errônea e historicamente, querem atribuir à Didática.

Gostaríamos também de abordar, ainda que com caráter de uma (in) conclusão, outro aspecto da Didática que acreditamos ser necessário que o educador invista seu tempo e esforço em sua prática pedagógica. Diz respeito às relações interpessoais entre todos os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam acontecer tal prática.

Um aspecto muito presente é a afetividade que não substitui a responsabilidade de o professor ensinar o que é específico da cultura escolar, que são saberes científico e cultural necessários à passagem do aluno do espaço privado ao espaço público.

Entretanto, defendemos a ideia de que, primeiramente, o aluno aprende pela emoção presente no prazer de ensinar do professor que, de uma maneira acolhedora do saber do outro e afetiva nas situações e relações de ensino e de aprendizagem, oferece condições para que os alunos se apropriem do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente pela humanidade e legitimado em nossa sociedade.

Acreditamos que o professor não deve insistir na ideia de suprir carências afetivas que os alunos trazem do lar, pois não poderemos assumir o papel da família e, ainda, correremos o risco de tornar o nosso aluno carente também do conhecimento sistematizado.

Por outro lado, também acreditamos que não podemos pensar nos lares dos nossos alunos como espaços pedagógicos e, daí, cabe uma boa reflexão sobre os *deveres de casa*. Apesar de não ser um consenso entre os educadores, defendemos a ideia de que o professor deve trabalhar o que é pedagógico no espaço da escola; ensinar durante o tempo em que o aluno está sob a nossa responsabilidade, como se nenhum dos nossos alunos fosse voltar para casa; como se nenhum dos nossos alunos tivesse pai e/ou mãe; e, mais: como se não tivéssemos qualquer parceria dos pais e mães. Certamente, isso não significa que tal parceria não deva ser buscada pela escola, pois ela é e sempre será fundamental para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Sendo assim, estaremos cumprindo o nosso ofício integralmente, dando a todos os mesmos direitos de aprender.

Uma queixa recorrente entre os professores refere-se à dificuldade de se lecionar em classes com diferentes vivências culturais, saberes, expectativas e valores. A tendência, quando isso ocorre, é realizar um trabalho generalizado que permite aos professores economizar esforços, evitando dispersar a atenção dos alunos. Entretanto, esse tipo de atitude os leva a ignorar os interesses e necessidades dos educandos. Perrenoud (1993, p. 28) afirma que “ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso [...]”

Muitos professores partem do princípio de que todo aluno tem algo de bom a oferecer ao grupo, como também a potencialidade de aprender – princípio da educabilidade – e o que diferencia são os seus percursos de aprendizagens, que, a partir daquele momento, o professor tenta transformar em um todo diversificado.

Baseados no entendimento de um ensino pautado em processos de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina, se aprende e se avalia, esses professores fazem da sua sala de aula

um local dinâmico, alegre e acolhedor das diferenças e, mais ainda, um laboratório daqueles que ensinam e daqueles que aprendem.

Isso não significa a ausência de tensões que fazem parte do cotidiano de toda sala de aula. Entretanto, quando isso ocorre, existe a busca para superá-las num clima de compromisso mútuo que é o que dá sentido ao trabalho realizado pelo grupo. Então, o sucesso pode ser explicado, não apenas mediante as estratégias de ensino utilizadas, mas, também, pelo que ocorre entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Enfim, apesar de muito já se ter caminhado em educação rumo ao aperfeiçoamento e adequação de práticas de avaliação da aprendizagem escolar às peculiaridades dos nossos alunos, das nossas escolas e da nossa estrutura educacional, há a persistência de aspectos a impedir que seja visualizado e viabilizado o que subsidia e pode transformar toda a situação, que é a reflexão e posterior ação dos professores conhecedores da prática e, portanto, aptos e autorizados a agirem sobre ela, mediante o objeto do conhecimento sobre o qual devem se firmar como conhecedores, e numa instância poderosa e sua: a sala de aula.

Imobilizados por aspectos da própria estrutura educacional, ainda há professores que não vislumbram caminhos para desviarem-se das mazelas que julgam impedi-los de *diferenciar* em sala de aula.

A ideia de sala de aula que subsidiou as discussões é a de que este local consiste, para o professor, o espaço/tempo de luta a favor da socialização do conhecimento e é pelo ensino, instância de comunicação, que as vitórias podem ser conquistadas. Nesse sentido consideramos que a autoridade de se pensar nas práticas pedagógicas está, num primeiro momento, no próprio professor que se faz no seu cotidiano, sem que isso implique no aleijamento das reflexões teóricas mais consistentes.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69-90.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução I. Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PENITENTE, L. A. A.; CASTRO, R. M.; GARROSSINO, S. R. B. Contribuições do método histórico dialético na pesquisa em educação. In: DEL ROIO, M. (Org.). *Trabalho, política e cultura em Gramsci: os 70 anos da morte de Gramsci*. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007. p. 213-216.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- VASCONCELOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1).

O CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES: TEORIA E PRÁTICA¹

Maria Izaura Cação²

O currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987, p.5 Apud SACRISTÁN, 2000, p. 14).

1 INTRODUÇÃO

Área nebulosa, a do currículo. Parece despertar mais dúvidas do que certezas, tanto ao aluno do curso de Pedagogia, quanto ao profissional da educação. À questão: *O que é currículo?* Aqueles que têm ou tiveram alguma experiência docente certamente referir-se-ão ao programa, do curso ou disciplina ministrada, como currículo, tomando os dois como sinônimos, ou, então encontraremos diversas definições para o termo, tais como: a relação das matérias estudadas – *a grade curricular*; todas as atividades realizadas pelo aluno na escola; manual preparado pela instância burocrática estadual/federal que define os conteúdos a serem ensinados; todo o programa definido pela LDB – Lei 9394/96 ou pelos PCNs (1997); dadas

¹ Este texto foi escrito como subsídio à disciplina Tópicos especiais de currículo, ministrada pela autora para o 3º ano do curso de Pedagogia da FFC – UNESP Campus de Marília.

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília.

às incertezas que esse campo de estudos desperta entre docentes, gestores e licenciandos.

Nenhum período da história da educação foi marcado por tanto interesse ou conferiu-se tamanha importância às políticas e propostas curriculares ou debateu-se sobre o campo do currículo como a partir da segunda metade do século XX. No entanto, a vasta e diversificada produção teórica, os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação educacional brasileira não foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção.

Após décadas de debates sobre: a função da escola numa sociedade democrática; sua organização didático-pedagógica; o processo de transmissão e assimilação do conhecimento e de avaliação, de profundas críticas ao sistema de ensino e às teorias vigentes, o que sabemos, efetivamente, sobre a construção, a seleção, a organização, a representação e a distribuição do conhecimento na educação? Ou seja, *o que sabemos sobre currículo?* Quais relações ele estabelece com o conhecimento, com o saber? Com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história? Que inter-relações pressupõe com a cultura, a política, a ideologia, o poder?

Etimologicamente, *currículo* provém do vocábulo latino *currere*, que significa *caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido*, encerrando, desse modo, duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos. Silva (1999, p. 21) aponta que a emergência desse campo de estudo e da própria palavra *curriculum*, modernamente conhecida entre nós, liga-se à *organização das experiências educativas*.

Historicamente, currículo tem sido entendido como rol de disciplinas, o programa a ser seguido, enquanto, atualmente, coexistem múltiplas e contraditórias definições que oscilam entre uma *concepção restrita: são as disciplinas de estudo*, e outras onde se opera uma *ampliação do conceito* e do significado: *currículo é o ambiente em ação*. Ou seja, currículo pode ser *tudo* ou *nada*, o que pode colocar em risco a especificidade e a efetividade da ação docente.

Desse modo, apesar de, no último século, o movimento de ideais e inovações em educação ter conduzido ao exame dessas dificuldades conceituais de currículo, sua teorização, fundamentos e construção, por que exatamente os educadores têm mais dificuldade para conceituar currículo e conceber sua construção e dinamicidade? Para alguns autores, a explicação residiria na existência de contraditórias definições para o termo, criadas pelos especialistas na área. Porém, esta é uma explicação simplista e reducionista. A polissemia do termo, as divergências quanto à sua definição e conotações nebulosas não se explicam meramente pela semântica, pois toda e qualquer concepção sobre currículo é política, social e culturalmente marcada, compõe-se de elementos que evidenciam pressupostos valorativos e, portanto, ideológicos.

Toda proposta curricular encerra pressupostos sobre o quê e como ensinar; como se processa a aprendizagem; como, por que, o quê avaliar, considerando o papel dos diferentes sujeitos nesses processos. Reflete uma concepção do fenômeno educativo, social, político e cultural. Assume posição.

2 CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDO: NÓ GÓRDIO A SER DESFEITO

O que temos constatado é que tanto os alunos dos cursos de licenciatura quanto os docentes, que atuam no Ensino Fundamental e Médio, apresentam grandes dificuldades para, não apenas conceituar currículo, mas para conceber quem deveria construí-lo e sobre quais bases teóricas, metodológicas, políticas, filosóficas, históricas, sociais e culturais.

Assim, a necessidade de estudos teóricos e empíricos sobre o seu campo, dado seu caráter multidisciplinar e de síntese, ainda é importante e produtivo, uma vez que teorizar sobre currículo e pedagogia, de acordo com Moreira (1999, p. 30), “implica teorizar sobre a prática escolar”, o que não se reduz à prescrição.

O termo e o conceito de currículo, sobretudo o seu uso pedagógico, são relativamente recentes entre nós, assim, no Brasil, o seu uso não é corrente na fala e os dicionários de Língua Portuguesa, quando apresentam a definição de currículo, o fazem quase não abordando o aspecto pedagógico ou apontando-o como sinônimo de programa, de modo muito restrito.

Apesar do vocábulo já estar incorporado ao jargão pedagógico, é utilizado pela maioria dos docentes ou especialistas quase sempre com o significado de rol de disciplinas – programas – ou a distribuição da carga horária das diversas disciplinas, pelas séries dos cursos – como a denominada *grade curricular*.

Assim, currículo é tratado como uma questão de programas escolares, como trabalho escolar, como problema apenas didático, não se considerando os intervenientes filosóficos, culturais, sociológicos, políticos e outros, sob uma ótica limitada e parcial.

Segundo Pontecorvo (1993), currículo tem uma acepção mais abrangente nos países cujos sistemas educacionais são mais descentralizados, ou menos preestabelecidos pelas autoridades, enquanto naqueles, cujos sistemas de ensino são mais centralizados, como o Brasil, por exemplo, sua conceituação tende a ser mais restrita. O que explicaria a maior liberdade que os professores daqueles países desfrutam para definir os programas de estudo e os planos de trabalho didático e, por conseguinte, a maior responsabilidade que têm sobre sua própria prática.

Por outro lado, a prática a que se refere o currículo, para Sacristán,

é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, racionalizá-la. (2000, p. 13).

Por esta razão é preciso pensar o currículo como um itinerário formativo, como “a organização e a articulação interna de um curso de estudos no seu conjunto [...] – visto em seus aspectos sincrônicos e diacrônicos – no âmbito do qual se colocam organicamente os currículos específicos.” (PONTECORVO, 1993, p. 39).

Ou seja, quando se define o currículo o que estamos descrevendo é a concretização das funções específicas de uma escola, em sua forma particular de visualizá-las num determinado momento histórico, político,

econômico, social, para um determinado curso ou modalidade de educação, em uma trama institucional.

Desse modo, é possível visualizar o currículo dependendo da situação em que se realiza. Tratam-se das *definições situacionais*: **currículo ideal**: aquele que um grupo de especialistas propõe como desejável; **currículo formal (ou prescrito)**: concebido e prescrito por um órgão normativo dos sistemas educativos; **currículo operacional**, **currículo em ação**: o que ocorre, de fato, na sala de aula, o que o observador vê.³

Como práxis, o currículo é a expressão prática da função socializadora e cultural de uma determinada unidade de ensino, num determinado momento histórico, que se concretiza na proposta ou projeto político-pedagógico que a escola constrói para si. Desse modo, os diversos componentes curriculares devem articular-se à política e às diretrizes traçadas para a atuação dessa determinada escola, por um determinado período. O currículo configura-se, então, como um projeto embasado em um plano orgânico a relacionar e conectar os princípios e pressupostos adotados pela escola à realização dos seus fins e objetivos, à concretização desses princípios norteadores.

3 CURRÍCULO COMO PRÁXIS

O currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Conceber o currículo como práxis envolve a intervenção de diversos tipos de ações em sua configuração, constituindo-se num cruzamento de diversas práticas. Esse processo ocorre dentro de certas condições concretas e configura-se “dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, [...] essa construção

³ De uma forma jocosa, alguns autores afirmam que é possível, ainda, pensar no **currículo percebido**: o que o professor afirma estar fazendo e o porquê da sua ação e **currículo experienciado**: o que os alunos percebem da prática docente em sala de aula e como reagem ao que lhes está sendo oferecido.

não é independente de quem tem o poder para construí-la.” (GRUNDY, 1987, p. 115-116 Apud SACRISTÁN, 2000, p. 21).

O caráter processual do currículo faz com que ele seja resultado de diversas operações às quais é submetido, não apenas quanto aos materiais, ou no plano das ideias que o conformam e estruturam internamente. Os fatores políticos e administrativos, a divisão de decisões, o planejamento e modelo adotado, sua tradução em materiais, o manejo por parte dos professores, a avaliação de seus resultados e as tarefas de aprendizagem que os alunos realizam moldam e determinam a construção curricular. Nada, então, é fortuito e ocasional no interior da escola, mas sua própria organização e modo de ser configuram o currículo que ali se desenvolve.

Para Sacristán (2000, p. 17), currículo é a expressão do “equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Por meio dele realizam-se os fins da educação. É, então, um campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, de uma determinada escola, com suas características específicas, num dado local, numa dada região do país, utiliza-se de determinados meios, cristaliza-se, pois, num contexto que lhe confere o seu significado real. Ele não existe em abstrato.

O currículo, dessa forma, é marcado pela confluência, pelo cruzamento de múltiplas práticas, onde ocorre um diálogo entre os agentes educativos; elementos técnicos e profissionais; alunos; gestores e professores que o constroem e realizam.

Ao definir as incumbências dos docentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9394, de 26 de dezembro de 1996 - determina que os mesmos participem da elaboração da *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino (Art. 13), em síntese, do *currículo* da escola, nos moldes da gestão democráticas (Art. 14).

É preciso atentar para o fato de que toda concepção curricular implica em uma proposta pedagógica, ou seja, em uma proposta sobre o quê, o como e para quem se deve ensinar; como se processa a aprendizagem; como, por que e o quê avaliar, que considere o papel desempenhado pelos diferentes sujeitos nesses processos em suas formas específicas de relacionamento. Ao mesmo tempo, essa proposta reflete uma dada concepção

tanto do fenômeno educativo, como do social, do político, do cultural, dentre outros.

Ao constituir-se no elemento nuclear para a análise da escola concreta e real, inserida num determinado sistema de ensino, como uma práxis, expressão prática da função socializadora e cultural de uma escola, num determinado momento histórico-social e um campo prático complexo a modelar-se num sistema de ensino concreto a materializar-se no projeto político-pedagógico, o currículo cristaliza-se num contexto que lhe confere o seu significado real.

Assim, podemos, com Sacristán (2000, p. 34), conceber currículo como

o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Dessa forma, não se pode estudar currículo sem pensar as condições concretas e reais das escolas brasileiras.

4 O CURRÍCULO E A REALIDADE DO PROFESSOR

Diante dessas considerações, partimos, nesse nosso estudo, da noção abrangente de currículo, ao considerar que este inclui todos os elementos essenciais do processo didático, baseando-se em critérios de flexibilidade de opção, da consideração das circunstâncias ambientais e das situações concretas relativas à escola, ao corpo docente, à disponibilidade dos recursos (materiais; humanos; físicos; didáticos; metodológicos), aos conhecimentos, habilidades e interesses dos alunos.

Essa perspectiva toma currículo em uma *abordagem de modo* ou *metodológica* (PONTECORVO, 1993), ao considerar de forma global todos os fatores que intervêm no processo didático, destacando-lhe as alterações; as relações recíprocas; os mecanismos de *feedback*; necessários à “programação de atividades didáticas válidas e eficazes e, sobretudo, a necessidade de avaliar a inter-relação existente entre esses elementos, em vista da consecução dos objetivos educacionais”. (PONTECORVO, 1993, p. 38-39).

Para a autora, ao conceber-se o currículo em uma perspectiva metodológica, deve-se ter em mente que esta implica em duas exigências: a de “considerar a totalidade dos elementos do currículo e a de que o conjunto do currículo não pode ser definido a priori, de cima para baixo, a não ser em termos indicativos”. (PONTECORVO, 1993, p. 38-39).

Igualmente, para que esta perspectiva se realize, são necessárias duas condições essenciais: a capacidade de utilização, pelos professores, da ampla flexibilidade desta postura, implicando em liberdade de escolha e exigindo-lhes clareza e precisão do ponto de vista conceitual e metodológico, quanto às definições, avaliação, utilização de materiais didáticos adequados. Isso depende, então, da formação inicial dos docentes.

Para Sacristán (2000, p. 147), a prescrição curricular determinada pelo “nível político administrativo [...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas.” Este nível regula o campo de ação docente, “mas é pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores.” (SACRISTÁN, 2000, p. 147). Para o autor, o professor tem importantes margens de autonomia para dar forma ao currículo real e, para estimular essas margens de liberdade, é necessário o desenvolvimento profissional dos docentes e uma filosofia pedagógica.

A filosofia da emancipação profissional topa com uma realidade com a qual se confronta para que esse discurso liberador tenha alguma possibilidade de progredir. Uma série de razões de ordem diversa fará com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizadas fora de sua prática. [...]. a) O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. [...]. b) O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O domínio da prática de desenvolver o currículo nas aulas com os alunos de determinadas peculiaridades psicossociológicas e culturais e fazê-lo sendo coerente com o modelo educativo aceitável implica conectar conhecimentos de tipo muito diverso na hora de atuar. [...]. O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam

de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa elaborando ele mesmo o currículo desde zero. (SACRISTÁN, 2000, p. 147-148).

Apesar e por causa da complexidade da prática pedagógica desenvolvida pelo docente, ele precisa apoiar-se em pré-elaborações, em planejamentos concebidos fora do seu âmbito de atuação, ou seja, para concretizar a sua prática há necessidade de apoiar-se em referenciais curriculares e no currículo prescrito pelos órgãos normativos e deliberativos do sistema educacional – Ministério da Educação – MEC; Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Para Bruner (2011), por conta das múltiplas exigências que se colocam aos docentes, o problema consiste em construir currículos que possam ser trabalhados e distribuídos por professores atualizados a estudantes atualizados e que, concomitantemente, reflitam claramente os princípios básicos ou subjacentes de diversas áreas de pesquisa.

Dessa forma, coloca-se mais uma razão para a necessidade de o professor apoiar-se em elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: a *formação inicial de professores*. Nem sempre de qualidade, ou de qualidade insatisfatória ou inadequada às exigências da docência, a formação inicial, na maioria das vezes, obstrui a possibilidade da elaboração autônoma, por parte dos professores, da prática pedagógica e, portanto, da concepção e desenvolvimento curricular.

É preciso considerar, também, que as condições nas quais se realiza o trabalho docente não são, em geral, as mais favoráveis e propícias para a iniciativa profissional. Nesse sentido, corroboramos a seguinte afirmação de Sacristán (2000):

Por todas estas razões, que são circunstanciais e portanto mutantes e melhoráveis, não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos

intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Essa constatação permite compreender o fenômeno da proliferação, no Brasil, dos chamados sistemas de ensino: currículos apostilados adotados, de modo crescente, por sistemas municipais de ensino.

5 ABORDAGEM DE CURRÍCULO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O currículo escolar na modernidade não é visto como a ‘escolha instrumental de sociedades específicas para atender às várias demandas locais’, mas como ‘uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais’. (BENAVIDES et al., 1992, p. 41 apud DALE, 2009, p. 22).

Mediante esta constatação, no Brasil, como em todo o mundo globalizado, a definição do que é o conhecimento considerado legítimo para ser ensinado nas escolas, sua seleção e organização não são incumbência das escolas e seus profissionais, em suas particularidades e especificidades locais. A padronização curricular é a marca dos sistemas de ensino na atualidade e, dessa forma, não há interesse em que os professores se apropriem das questões teóricas, culturais, políticas, sociais e metodológicas que envolvem a construção curricular e nem discutam qual concepção adotarão em seu projeto político-pedagógico, tendo em vista a *sua* escola.

Nesse sentido, definir currículo não é objeto da legislação, porém, em nosso caso, pensamos que o Ministério da Educação – MEC, mediante normas conceituais e operacionais, deveria fazê-lo ou ao menos deixar claro qual concepção adota quando aborda o tema em diretrizes ou parâmetros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs, ao explicitarem sua natureza, situa-os em relação a quatro níveis de concretização curricular, tomando por base o sistema educacional brasileiro. Os PCNs constituem o primeiro nível de concretização curricular ao serem uma referência nacional para o Ensino Fundamental; o segundo nível refere-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios; o terceiro diz respeito “à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discus-

são de seu projeto educativo.” No âmbito do projeto educativo “os professores e a equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.” (BRASIL, 1997, p. 37).

Análise das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) demonstrou que estas não conceituam ou aprofundam fatores ligados à concepção de currículo adotada pelo MEC e, portanto, em vigor na totalidade do território nacional. Em vez disso, termos fundamentais abordados referem-se a *paradigma curricular* e a *currículo* como sinônimos, o que abordaremos mais abaixo.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) generalizou as disposições básicas sobre o currículo, entendido como o conteúdo de cada componente ou disciplina, ao estabelecer o Núcleo Comum obrigatório, em âmbito nacional, para o Ensino Fundamental e Médio, mantendo a Parte Diversificada em atendimento às peculiaridades locais e regionais. Ou seja, a LDB deixa patente a concepção de currículo como norma, convenção ou prescrição a ser seguida. Ou como artefato burocrático, objeto pronto e acabado e não como construção dinâmica do coletivo escolar, ainda que os discursos legais e oficiais afirmem o contrário. Desse modo, como se coloca o docente diante do currículo?

Genérica no que tange a questões mais de fundo, ao definir as incumbências dos docentes, a LDB determina que cabe à escola, dentre outras funções, incumbir-se de:

elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos; prover os meios necessários à recuperação dos alunos com menor rendimento e articular-se com as famílias e a comunidade, mediante mecanismos de integração da sociedade com a escola, conforme preconiza o Artigo 12, em seus incisos I a VI. (BRZEZINSKI, 1997, p. 211)

Assim, a lei define, no Artigo 13, inciso I: “os docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. (BRZEZINSKI, 1997, p. 211). É atribuição dos professores a elaboração do currículo da escola, nos moldes da gestão democráticas (Art. 14).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998)⁴ pretendem ser um “conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica” a orientar as escolas brasileiras “na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas”. (ASSIS, 1998) Dessa forma, assinalam a necessidade de cada sistema educacional definir *um paradigma curricular* para o Ensino Fundamental a ser concretizado na proposta pedagógica de cada escola do país. No entanto, não há qualquer definição ou concepção que oriente o professor da educação básica a respeito deste paradigma curricular.

Os PCNs (1997), por sua vez, visam nortear as escolas brasileiras no processo de construção da cidadania, de respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Desse modo, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola deverão ser norteadas pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, dentre outros.

Nesse sentido, as Diretrizes preveem que as escolas “devem reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e os afetivos, enfatizando as múltiplas formas de diálogo para a constituição de identidades afirmativas”.

A primeira diretriz estabelece como norte das ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas os princípios éticos da: autonomia, responsabilidade, solidariedade, do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e, por último, os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Recomenda que os professores, ao planejarem as propostas pedagógicas, busquem “a correlação entre os conteúdos das áreas de conhecimento e os valores e modos de vida do aluno, sem cair no reducionismo ou na exclusão, levando aos excessos da “escola pobre para os pobres” ou dos grupos étnicos e religiosos apenas para si”. (ASSIS, 1998)

⁴ Parecer CEB/CNE nº 04/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Relatora Regina Alcântara de Assis. Aprovado em 29/01/98 e homologado em 27/03/98. (Publicado no D.O.U. de 30/03/1998).

Conhecimento, linguagem e afetos devem ser trabalhados em uma relação inseparável, assim,

as equipes docentes deverão ter a sensibilidade de integrar estes aspectos do comportamento humano, discutindo-os e comparando-os, numa atitude crítica, construtiva e solidária, dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira, como previsto no Art. 3º I, da LDB (Lei 9394/96). (ASSIS, 1998, p. 6).

A seguir, a relatora busca explicitar alguns conceitos, “para melhor compreensão do que propomos”, dentre eles o de currículo:

Currículo: atualmente este conceito envolve outros três, quais sejam: currículo formal (planos e propostas pedagógicas), currículo em ação (aquilo que efetivamente acontece nas salas de aulas e nas escolas), currículo oculto (o não dito, aquilo que tantos alunos, quanto professores trazem, carregado de sentidos próprios criando as formas de relacionamento, poder e convivência nas salas de aula). *Neste texto quando nos referimos a um paradigma curricular estamos nos referindo a uma forma de organizar Princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimento e aspectos da Vida Cidadã.* (ASSIS, 1998, p. 6, grifo da relatora)⁵.

A nosso ver, esse texto mais confunde o leitor ao, não definindo currículo, apontar algumas das chamadas “definições situacionais” de currículo, que não se tratam de conceitos de currículo, mas de formas de realização do mesmo. Semelhantemente, ao referir-se a paradigma curricular, utiliza-se indevidamente do termo *paradigma*.⁶ Mais uma vez aproximam-

⁵ Essa diretriz busca explicitar, ainda, os demais conceitos utilizados: b) **Base Nacional Comum:** [...] conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã de acordo com o Art. 26. [...] dimensão obrigatória dos currículos nacionais [...]. c) **Parte Diversificada:** [...] conteúdos complementares escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se [...] na proposta Pedagógica de cada escola, conforme o Art. 26. D) **Conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento:** noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

⁶ No campo curricular, é possível referir-se a três paradigmas de desenvolvimento de currículo, não de conceituação: *técnico-linear*; *circular-consensual* e *dinâmico-dialogico*. A esse respeito, ver: MACDONALD, J.B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. F. *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, Cal.: McTchan Publishing, 1975. p. 263-94; DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 67, n. 156, p. 551-66, mai./ago. 1986.

do vocábulos com significados diferentes, apresenta-os como sinônimos ou equivalentes, quando na realidade não o são.

A confusão terminológica aprofunda-se em outra diretriz ao determinar que as escolas devam garantir “a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional, a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do *paradigma curricular* [...]” (ASSIS, 1998, grifo nosso.) Qual paradigma curricular? O texto talvez se refira às normas prescritas para a construção curricular no interior dos sistemas e escolas.

6 DA REALIDADE CONCEITUAL DO CURRÍCULO ENTRE DOCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Buscamos nas conclusões de investigação realizada⁷ tecer a crítica a essa inexatidão que é facilmente encontrável na realidade da escola pública brasileira enfatizando a complexidade, diversidade e a ausência de qualquer consenso sobre a questão do currículo, mormente a respeito de sua conceituação. A própria literatura do campo curricular é rica em exemplos os mais contraditórios, divergentes e pouco esclarecedores, que transitam de uma concepção restrita para uma ampliação do significado, pondo em risco a especificidade e a efetividade da ação pedagógica.

Para a realização de estudo, desenvolvido em escola pública de Ensino Fundamental, partimos da hipótese de que os professores, deste nível de ensino, da rede pública apresentam grande dificuldade para conceituar currículo, identificando-o quase sempre como o rol de disciplinas, ou como a distribuição da carga horária das diversas disciplinas, pelas séries ou níveis dos cursos – *grade curricular*. Focaliza-se o currículo como uma questão de programas escolares, trabalho escolar, problema meramente didático, desconsiderando os intervenientes filosóficos, culturais, sociológicos, políticos e outros, sob uma ótica limitada e parcial.

A pesquisa, então, partiu da constatação de que, apesar das crescentes pesquisas e estudos e do relativo prestígio da área, pouco o docente

⁷ *O currículo e suas concepções para o professor do Ensino Fundamental: teoria e prática.*

do Ensino Fundamental, sobretudo, sabe sobre a construção, seleção, organização, representação e a distribuição do conhecimento escolar, ou seja, sobre a construção curricular.

A recenticidade do uso pedagógico do termo currículo e de sua conceituação no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental brasileiras e a multiplicidade de concepções existentes na literatura ocasionam certa confusão e insegurança entre os docentes. Insegurança confundida às vezes com uma falsa certeza, quanto ao papel e à função do currículo no processo educacional como um todo, se considerarmos que o currículo é o conjunto dinâmico de relações entre os diversos elementos do processo pedagógico: a expressão prática da função socializadora e cultural da escola num dado momento histórico-social, constituindo-se não em uma sucessão de momentos, mas numa práxis, num campo complexo a tomar forma num sistema de ensino concreto.

Assim, compartilhamos da definição de currículo apresentada por Pontecorvo (1993), a que já nos referimos, por esta permitir que a perspectiva metodológica de currículo possa vir à tona. Por considerar a dinamicidade curricular, exige do docente flexibilidade de opções metodológicas, clareza conceitual, certeza de que o trabalho pedagógico não é apenas individual, mas, sobretudo, coletivo, colegiado (“dar aula não é assunto privado”) e que nada do que ocorre no processo educativo deve ser deixado ao acaso, ao improvisado, mas que todos os seus elementos devem ser considerados quando da elaboração e do desenvolvimento curricular.

Com base nesses pressupostos, investigamos qual o significado de currículo para o professor do Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, considerando o Projeto Político-Pedagógico global da escola e o encaminhamento que a mesma dava ao planejamento, durante o processo de construção desse projeto.

Em entrevista, as definições de currículo apresentadas pelos professores não se distanciam das geralmente encontradas junto aos alunos da graduação ou as apresentadas por outros docentes, ouvidos em outras ocasiões: organização das disciplinas que compõem a grade curricular; as disciplinas a serem cursadas e organizadas de forma programática. Enquanto o conceito de programa apresentou-se como a operacionalização do rol de

disciplinas e do conteúdo programático, resumindo-se a questões técnico-burocráticas ou metodológicas.⁸

Constatamos que o entendimento dos profissionais de educação, teórica e legalmente responsáveis pela elaboração do currículo da escola, via Projeto Político-Pedagógico (ou Plano de Gestão ou Proposta Pedagógica, como o denominavam os documentos oficiais), apresentavam visões parciais e reducionistas; ahistóricas, descontextualizadas, pretensamente *neutras* ou técnicas herdadas da educação tecnicista.

Não havia (há?) a compreensão de que o currículo é prática a ser construída pelo conjunto dos docentes, em todas as situações de aprendizagem, não apenas no interior da sala de aula e que esta é uma de suas atribuições inalienáveis, uma vez que a expressão *proposta pedagógica* remete ao básico da educação: o planejamento da ação pedagógico-escolar.

Apontávamos, então, que o currículo parecia afigurar-se como um ser fantasmagórico, com existência própria, a pairar sobre o fazer pedagógico e sobre o trabalho docente, concebido por alguma entidade supra-humana. É a falsa certeza, à qual nos referimos, de que a pretensa definição isenta e técnica de currículo como *grade curricular*, concebida não se sabe por quem ou em que bases, confere aos professores.

O que constatamos é a desimportância que as questões curriculares assumem no Ensino Básico, por uma série de motivos: problemas de formação inicial; não investimento da Secretaria de Estado da Educação em formação continuada realmente conseqüente, relevante e significativa; inexistência de lócus e momentos de estudos e discussões sobre a temática, ou discussões que nada esclarecem como as apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Intencionalmente não se oferecem oportunidades ou instrumentos teórico-metodológicos para a discussão e o aprofundamento de questões essenciais para os docentes se apropriarem verdadeiramente do seu fazer pedagógico, concebendo-o e planejando-o de modo coletivo.

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola apresentava-se coerente com o quadro descrito. Segundo o discurso, o projeto pedagógico havia sido elaborado com a colaboração e participação de todos os envolvidos no

⁸ A respeito, ver CAÇÃO, 2006. *Relatório Anual de Atividades Docentes – 2005*, p. 6-7 (PROC. FFC/UNESP nº 393/90, p. 735-736).

processo educativo e que o processo de educar é um processo de interação, da relação entre ensino e aprendizagem, a superar o limite da transmissão de conhecimentos, pela dinâmica da sua construção. Porém, ao participar das reuniões de planejamento, o que constatamos foi que a equipe diretiva tinha planejado tão detalhadamente cada etapa do processo de planejamento e de elaboração da proposta pedagógica para o ano letivo que não *sobrava* espaço para a real manifestação dos participantes, pelo fato de cada tarefa estar delimitada e ser *conduzida* para uma determinada decisão ou objetivo.

A excessiva formalização do processo de planejamento, inclusive com a exigência de cada professor preencher um quadro detalhado para avaliar sua atuação no ano interior, pouca margem propiciava às discussões emergentes das mais profundas necessidades, dúvidas ou contestações dos docentes.

Havia consciência, por parte dos professores, da necessidade de se estabelecer o que eles denominavam *contrato pedagógico* entre professor e aluno; de se evitar a sobreposição de projetos desenvolvidos na e pela escola, *amarrando* a proposta de tal forma que se ignorassem as ingerências da Diretoria de Ensino e de que *nada devia ficar solto*.

Assim, no discurso encontramos a preocupação com a organicidade do processo didático-pedagógico, com a clareza dos objetivos a serem partilhados por todos e com as ações planejadas em conjunto, tendo em vista os fins almejados pela instituição, no entanto a ação pedagógica cotidiana e a atuação docente ainda se encontravam aquém das reais possibilidades de desenvolvimento de um trabalho realmente coletivo, embasado em sólidas convicções, pressupostos filosóficos e teórico-metodológicos, que desse conta da totalidade do processo educativo, ou seja, da real construção do currículo.

Ainda que essa fosse uma escola diferenciada a apresentar avanços; bem aceita e bem avaliada pela comunidade e pelas instâncias educacionais; com um corpo docente razoavelmente estável e com disponibilidade para participar das Horas de Trabalho Pedagógica Compartilhada – HTPCs – ou seja com algumas condições essenciais, mas não suficientes, para um trabalho pedagógico significativo -, a prática ainda estava permeada pelo senso comum.

É preciso considerar, ainda, que a ausência de consenso acerca da conceptualização de currículo, como apontado, é responsável pela confusão no meio educacional quanto ao papel e a função por ele desempenhada dada as múltiplas questões de cunho cultural, econômico, social, político, histórico-filosófico e ideológico envolvidas na sua conceituação.

Por sua vez, a pouca visibilidade e importância que as questões curriculares assumem no Ensino Fundamental, por uma série de motivos: problemas de formação inicial; não investimento da Secretaria da Educação em formação continuada realmente eficaz e consequente; inexistência de discussões sobre a temática em textos oficiais e de apoio ou discussões que nada esclarecem, não possibilitam a discussão e o aprofundamento de questões cruciais para os docentes se apropriarem de fato do seu fazer pedagógico, concebendo-o e planejando-o coletivamente, uma vez que lhes faltam instrumentos teóricos, dentre outros.

Assim, no bojo dos discursos e das falas tornaram-se explícitas todas as contradições do ensino público contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. A. de (Relatora). *Parecer CEB 04/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Estudos*, Brasília, v. 14, n. 17, dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- BRUNER, J. *O processo da educação*. Coimbra: Almedina, 2011.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E, P.; PORTO, R. C. C. (Org.) *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas: Alínea, 2009, p. 17-36.
- MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo no limiar do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. et al. (Org.). *Teoria da didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993, p. 37-71.

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

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITURA E LITERATURA INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, ACERVOS E MATERIAIS NA ESCOLA

Elieuzza Aparecida de Lima¹

Cynthia Graziella G. Simões Giroto²

Os Projetos de Pesquisa e de Extensão “Articulações necessárias entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: Brincadeiras, Brinquedos e Brinquedotecas” e “Brinquedotecas: Espaços de Formação Cultural de Professores e Crianças”, em andamento junto às Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação, e um deles articulado ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP – Marília (SP), fomentaram reflexões conceituais e a organização, desenvolvimento e avaliação de estratégias de formação inicial e continuada de professore(a)s, com vistas à formação lúdica e leitora, nos anos iniciais da infância.

No projeto de pesquisa, vinculado ao Núcleo de Ensino da UNESP, Campus de Marília (SP), financiado pela FUNDUNESP, intitulado “Mediações para o aprendizado da leitura e da escrita” e atrelado ao projeto “Leitura e Contação de Histórias: janelas ao sonho e à reflexão” (PROEX da UNESP), o foco é contribuir para a formação humana da criança leitora e produtora de textos.

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP.

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília, SP.

Nesses projetos, fundamentamo-nos nas implicações pedagógicas e sociais da apropriação da linguagem escrita e da linguagem literária, por meio de atividades baseadas no incentivo à criação de necessidades humanizadoras, como as de leitura, contação e escrita de histórias integradas ao projeto pedagógico escolar, desde a primeira infância.

Além das diferentes etapas direcionadas à produção de dados, com aplicação de questionários, entrevistas com as crianças, fotografias, observações de situações da prática pedagógica, estudos coletivos com as educadoras parceiras da pesquisa, construção colaborativa de brinquedotecas, nessas ações de pesquisa e extensão há a elaboração de recursos didático-pedagógicos para a composição das brinquedotecas na FFC da UNESP, Marília (SP) e para a brinquedoteca da escola parceira das investigações.

Um desses trabalhos envolve a revitalização dos momentos de contação e leituras de histórias de Literatura Infantil, por meio da proposição do *Ler, Contar e Encantar*. Reafirmamos, com as atividades desenvolvidas, o lugar da literatura, a importância das escolhas criteriosas de histórias da literatura infantil e dos recursos enriquecedores dos momentos de leitura e contação de histórias, para ampliação das referências literárias das crianças e nossa, como professore(a)s. Pelas ações realizadas, repensamos a organização de espaços, tempos, materiais, acervos e experiências propícias à apropriação de estratégias leitoras, desde a Educação Infantil.

Neste texto, convidamos o(a) leitor(a) a refletir sobre a ludicidade atrelada à literatura infantil, nos anos iniciais da infância. O convite está aberto para, inicialmente, embasarmos-nos em princípios da Teoria Histórico-Cultural, a fim de refletirmos sobre a formação de capacidades humanas nas pessoas, dentre as quais a capacidade leitora. Seguidamente, trazemos à discussão bases teóricas sobre a literatura infantil e seu papel na constituição humana da pessoa, considerando nossos trabalhos de pesquisa e extensão universitárias.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO BÁSICA

Os anos de 1996 inauguram estudos das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural³ na FFC da UNESP – Marília (SP). Desde o início, participamos dessas discussões e reflexões decorrentes dos estudos e pesquisas realizados por diferentes pesquisadores.

Um dos princípios motivadores das nossas escolhas didáticas e dos recursos elaborados para os trabalhos de pesquisa e de extensão, nas escolas públicas de Educação Básica, é a materialidade da formação humana e sua constituição social. Parafraseando Leontiev (1978), tornamo-nos humanos, ao romper os limites da nossa natureza biológica, com a qual nascemos, formando uma segunda natureza, de cunho social. Para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, qual o significado dessas considerações?

Mukhina (1996) contribui para essa reflexão. De acordo com a autora, o trabalho pedagógico potencialmente humanizador baseia-se numa tese central: a pessoa (criança, jovem ou adulto) apropria-se de capacidades típicas do homem, isto é, a memória voluntária, a atenção voluntária, diferentes formas de percepção, a imaginação, a função simbólica da consciência, as emoções, as formas de linguagem e de pensamento, os sentimentos, a apreciação estética, as premissas inerentes à personalidade.

A aprendizagem dessas capacidades acontece em atividades nas quais elas sejam necessárias e façam sentido a quem está envolvido nelas: para que essas qualidades sejam aprendidas e desenvolvidas em níveis sofisticados, são essenciais condições adequadas de vida, educação e atividade. (LEONTIEV, 1978).

Concordamos com Mukhina (1996, p. 43):

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

³ Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, atualmente liderado pelas Doutoradas Sueli G. de L. Mendonça e Sueli Amaral Mello.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Quais as implicações pedagógicas são emanadas dessas considerações de Mukhina (1996)? Essas ideias permitem-nos repensar o lugar do planejamento e da organização de atividades, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no sentido de que a criança possa aprender o uso de capacidades humanas em experiências inicialmente realizadas com outras pessoas. As ações conjuntas entre a criança e o professor e entre a criança e seus colegas constituem o início do processo de apropriação dos conhecimentos. Trata-se do nível interpessoal da aprendizagem. Num segundo momento, as ações realizam-se no nível intrapessoal ou mental, em cada pessoa. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Com o objetivo de situar a criança ativamente nas atividades das quais participa, as relações estabelecidas nas escolas podem ser motivadoras de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento cultural da inteligência e personalidade humanas, porque todos os processos psíquicos são realizados primeiramente nas relações entre as pessoas, constituindo-se como resultado da passagem das ações externas para o interior, tornando-se internas e mentais. Nas palavras de Mukhina (1996, p. 46): “Graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”.

As ações colaborativas são o primeiro plano do processo de apropriação de conhecimentos propulsores de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis: inicialmente, a criança realiza atividades com a parceria do adulto e outras pessoas mais experientes para, então, ao internalizar as ações práticas e mentais, fazê-las de modo independente.

Baseado na escuta e no respeito à criança pequena, assim como em sua necessidade de aprendizagem e possibilidade de desenvolvimento, o trabalho pedagógico intencional constitui-se como oportunidade de criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Nesse processo educativo, organizamos espaço, tempo, materiais

e atividades, contemplando e envolvendo cada criança, como sujeito das relações educativas, ao lhe darmos protagonismo e visibilidade. Trata-se da expressão da intencionalidade docente: mediamos relações das crianças com os objetos da cultura e nos tornamos criadores de mediações, com o papel essencial de enriquecedores da atividade infantil.

Essas assertivas contribuem para afirmamos que a atividade da criança ou do professor não se caracteriza como uma ação qualquer, no âmbito educativo. Na perspectiva defendida neste artigo, essa atividade envolve ações mobilizadoras do uso de capacidades mentais, possíveis, por exemplo, nos momentos de leitura e de contação de histórias.

Com base nessa breve exposição, abordamos, a seguir, a contação e a leitura de histórias como possibilidades motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de um desenvolvimento amplo da criança pequena, com base no planejamento das ações docentes de modo intencional e consciente.

2 LITERATURA INFANTIL E LEITORE(A)S NA INFÂNCIA

Diferentes autores (FARIA, 2004; COLOMER, 2007; ZUMTHOR, 2007; CADEMARTORI, 2009; TUSSI; RÖSING, 2009) têm considerado a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura, por meio da leitura e da contação de histórias, brincadeiras, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Desse ponto de vista, três esclarecimentos representam diretrizes para os momentos de leitura e de contação. O primeiro deles refere-se à leitura em voz alta, compartilhada entre um adulto e uma criança, que valoriza de forma indiscutível a voz humana, fator altamente significativo na ampliação de interesse por distintos materiais de leitura pelo leitor em formação. Trata-se de um recurso que permite a modulação da voz e que se enriquece, ao vir acompanhado de gestos e de expressões faciais e emoções. A prática dessa leitura compartilhada acena para a possibilidade de formação de comportamento inicial de leitura, já pelos pais, primeiros mediadores de leitura das crianças e pelos educadores da infância. Para Colomer (2007, p.143), “[...] ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida

duplica a possibilidade de tornar-se leitor [...] e falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam [...]”.

Assim, ocorre maior relevância da voz, na narração de textos de natureza literária. Os estudos de Zumthor (2007) atestam essa ideia, a partir de algumas teses:

Primeira tese: a voz é um lugar simbólico por excelência [...] A voz é, pois, inobjetable [...].

Segunda tese: a voz, quando a percebemos, estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra do sujeito.

Terceira tese: todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado [...].

Quarta tese: [...] a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido a voz desaloja o homem de seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem.

Quinta tese: a voz não é espetacular; não tem espelho [...].

Sexta tese: escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo sua voz que vem de outra parte [...]. (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Dentre as modalidades de leitura que podem ser desenvolvidas pelo leitor em formação e pelo mediador de leitura, destaca-se a leitura compartilhada. A formação do leitor pressupõe a ação do mediador de leitura. A leitura compartilhada envolve a participação de um mediador de leitura entusiasmado, com domínio de rico repertório literário. Mostra-se com a certeza de que o conteúdo literário amplia o conhecimento do ouvinte, ou mesmo do leitor, que passa a protagonizar como leitor em voz alta. Esse tipo de leitura contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética e amplia o imaginário, formando e aperfeiçoando estratégias de leitura de adultos e crianças.

Outro esclarecimento necessário é que, no Brasil, segundo pesquisa de Debus (2006), os estudos sobre literatura infantil e juvenil, no que diz respeito aos interesses e critérios de escolha do livro, receberam forte influência do livro *Como incentivar o hábito de leitura*, de Bamberger, já na década de 1970. Esse trabalho do estudioso austríaco, chancelado

pela UNESCO, veio arregimentar forças para a discussão sobre a formação de leitores, a partir da promoção do hábito de leitura, desencadeado pelo Ano Internacional do Livro, em 1972.

Bamberger (1991) enumera, em seus resultados de pesquisa sobre motivação para a leitura e interesse de leitura, vários aspectos, tais como as fases da leitura, os tipos de leitor, os aspectos sociológicos, o domínio da leitura, interesses pessoais, entre outros. Desses tópicos, vale o destaque para as fases de leitura. O levantamento de Debus (2006) revela que diversos títulos publicados na década de 1980 (com frequentes reedições que circulam até hoje, no mercado editorial, como referência para pesquisas na área da leitura, literatura e infância), dentre os quais Coelho (1981), Pondé (1985), Góes (1991) e Cunha (1994) recorrem aos estudos de Bamberger, realizados na década de 1970 e até hoje reeditados, e às fases de leitura.

A ideia de homogeneidade e linearidade na escolha do livro literário, promovida pela segmentação, classificação e ordenação das fases do crescimento, não contribui para formar cidadãos, nem leitores. Sobre essa questão, Azevedo (2003, p.80) enfatiza que “[...] uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica”.

Todavia, na perspectiva histórico-cultural, ao nos referirmos a *idade*, não se trata da idade cronológica, nem tampouco de fases maturacionais: reportamo-nos à situação social de desenvolvimento, à atividade-guia da criança – aquela que melhor dirige seu aprendizado e desenvolvimento – e às suas novas formações psíquicas. Essa abordagem, nossa teoria de base sobre a aprendizagem, colabora para pensarmos a criança leitora como protagonista ativa do processo de leitura e para ampliar seu repertório literário.

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1994; 1995), o desenvolvimento é resultado de relações interpessoais que se tornam intrapessoais. Isso significa que o desenvolvimento se dá de “fora para dentro”, por meio da aprendizagem do sujeito, contrapondo-se à visão biologizante, cujos pressupostos consideram a necessidade de primeiro a criança estar desenvolvida, para depois aprender. Desse modo, o contato antecipado com determinadas experiências literárias, como a leitura de livros mais ex-

tenso, mesmo que, pela voz do outro, na vivência de uma leitura compartilhada, por exemplo, pode ser promotor do desenvolvimento humano.

Cabe assinalar ainda que, na elaboração de instrumento de avaliação pela equipe do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, a fim de realizar a escolha de livros para compor o acervo do PNBE, em 2005, foram estabelecidas quatro categorias de análise por um prisma mais democrático. Embora essas categorias não rompam com a categorização de faixa etária, ao menos apresentam a análise por uma perspectiva que procura superar a perspectiva biologizante, controladora e limitadora. São levados em conta: (1) a elaboração literária; (2) a pertinência temática; (3) a qualidade da ilustração; e (4) a adequação do projeto gráfico-editorial (ANDRADE; CORSINO, 2007).

Além dos dois esclarecimentos anteriores, destacamos dois textos de Vygotsky *Psicologia da Arte* (2001) e *Imaginação e criação na Infância* (2009). Dessas leituras, depreendemos que, quanto maior forem as experiências vividas pelas crianças, mais ampliadas serão suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, o livro se torna um brinquedo capaz de desenvolver, além dos sentidos, também a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança, desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais de leitura, em que a imaginação e a atividade criadora possam ser ativadas e estimuladas (VYGOTSKY, 2001; 2009). Nesse caso, estimuladas pelos mediadores de leitura.

Após esses apontamentos, é possível compreendermos que reflexões sobre leitura pressupõem discutir a questão da mediação. Consideramos que a mediação da leitura acontece por sujeitos que leem, discutem e promovem um diálogo entre texto e leitor. Tais sujeitos podem ser elencados como pais que leem para os filhos em voz alta ou compram livros para a biblioteca doméstica; professore(a)s que trabalham com práticas de leitura, nas escolas; bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura, nas bibliotecas públicas e particulares, dentre outros.

Neste texto, focamos a literatura como o material que sustenta a leitura, e a elaboração da Hora do Conto, como momento que pode cooperar para o incentivo à formação do leitor-mirim.

Estudos investigativos sobre as modalidades de contação de histórias precisam ter em vista a relevância da voz, o que, aparentemente, não recebe aprofundamento e reflexões necessários pelos interessados em ler e contar histórias às crianças, aos pequenos leitores em formação. Tais estudos abrangem igualmente a seleção dos livros de literatura infantil. Há a preocupação com a seleção adequada das narrativas, conforme destacam autores como Andrade e Corsino (2007).

Na visão de Barros (2003), conhecer os gostos literários das crianças é requisito básico para qualquer profissional que trabalha com leitura. A autora acrescenta que, para tanto, é fundamental conhecer os níveis de interesse de cada leitor.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Zilberman (1994, p. 23) declara:

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para vinculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto [...]. Todavia é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos. E não é porque este ainda não alcança o status de adultos que merecem uma produção literária menor.

Atualmente, os conteúdos desses livros são ricos e têm abordado temas diversificados, que proporcionam conhecimento, informação e prazer às crianças leitoras, o que contribui para que a literatura infantil seja considerada indispensável ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura, na infância. O gosto e as atividades de leitura devem surgir em decorrência de um processo gradativo de trabalho de incentivo, no qual a criança, paulatinamente, descubra o prazer da leitura.

O incentivo à leitura, em relação ao gosto e ao prazer, torna-se cada vez mais necessário, devido ao fato de que as práticas valorizadas pela mídia, como assistir televisão, navegar na internet, jogar videogame, por exemplo, lideram as preferências das crianças. Portanto, promover a leitura

nos dias de hoje, principalmente desde a infância, é um dever tanto dos educadores, quanto dos pais.

Dessa forma, a escolha dos livros de literatura infantil é uma tarefa essencial para a organização intencional do trabalho pedagógico, a partir dessa seleção; todavia, não se trata de uma tarefa fácil. É preciso atentar para o nível de envolvimento com o conteúdo da leitura, conforme assevera Zilberman (2010, p. 42):

O mundo representado pelo texto literário [quer verbal ou imagético, acrescentaríamos] corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação defendida gera assimetria entre texto e leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas.

As atividades propostas de leitura e contação devem focar a textualização e a retextualização – conceitos do domínio da Linguística Textual, aqui emprestados para focar o processamento da leitura (SILVA; MATENCIO, 2009), visto que não podemos perder de vista a composição do sentido do texto, ainda que seja apenas com base em um texto imagético.

A textualização funciona, de modo geral, quando o escritor se põe a produzir um texto original. Ele começa com alguma(s) ideia(s) e usa o seu acervo de palavras, expressões idiomáticas, regras gramaticais, padrões retóricos e suas experiências passadas como leitor e escritor. O leitor e ouvinte (pensando no momento em que as crianças escutam, leem e objetivam sua compreensão, por meio de diferentes linguagens) constituem-se em coparticipes de uma espécie de retextualização, na medida em que todo texto pode ser, a princípio, desdobrado em uma série de novos textos. De certo modo, todo texto já é vários textos, já que a sua interpretação varia de acordo com o leitor. Sabemos que a noção de que é possível criar efeitos semelhantes em leitores diferentes deve ser tratada com a maior cautela,

pois é raro o caso em que dois leitores, mesmo de um poema, romance, de um livro de literatura infantil, irão interpretá-lo da mesma maneira. Até o mesmo leitor vai interpretar um texto de modo diferente, a cada vez que o ler, especialmente se a releitura acontece em intervalos distantes. Para nós, um leitor e quase um textualizador, é coparceiro do escritor.

Numa proposta decorrente de nossas pesquisas, o *Ler, contar e Encantar*, refletimos sobre uma estrutura que garanta o estímulo à criação de necessidades de leitura, o gosto e o prazer de ler, bem como a contribuição para a formação da criança leitora, em seu letramento literário⁴, levando em conta que “[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da *linguagem literária*, tornar-se seu usuário competente.” (LAJOLO, 1996, p. 106). Com essa perspectiva, três momentos a compõem:

- ◆ o acolhimento – momento inicial, objetivado por uma música, uma roda de conversa ou algo que aborde o tema da leitura que virá a seguir;
- ◆ a hora do conto – momento próprio da contação ou leitura de uma narrativa literária; pode ser trabalhado de várias formas, com a leitura de um livro e/ou contação de uma história com diversos recursos e técnicas (fantoques, dedoches, livros ampliados, flanelógrafo, baú de surpresas, cineminha, “cacarecos”, dentre outros); e, por fim,
- ◆ a releitura – momento lúdico, de diversão, em que os alunos, por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações, fazem a releitura da história contada. Trata-se de uma finalização, em que o(a) aluno(a) tem uma retomada da história (retextualização), com o objetivo de fazer com que a criança se aproprie do que lhe foi proporcionado, nos momentos anteriores, não só pela história lida/contada, mas também pelo acolhimento e pelas situações decorrentes dessas fases: as conversas com os amigos, as próprias atividades lúdicas etc.

Vale ressaltar que leitura implica trabalho, mas trabalho prazeroso e de envolvimento de crianças e de adultos. Nem sempre os mediadores estão dispostos a praticar a leitura compartilhada. Para justificar essa in-

⁴ Para Cosson, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

disposição, destacam a falta de entendimento não apenas sobre o ato de ler compartilhado, mas, especialmente, sobre a importância de socializar experiências de leitura, momento em que se intercambiam conhecimentos, emoções, sentimentos, difundindo-se novos saberes, explicitando emoções renovadas e sentimentos diferenciados. Leitura compartilhada propicia tanto um diálogo entre leitor e autor, mas ainda, de forma especial, um diálogo rico e inusitado entre o leitor-narrador do texto em voz alta e o leitor-ouvinte.

Para esse fim, voltamo-nos com especial atenção para a organização e a elaboração de diversos recursos didático-pedagógicos fundamentados na premissa de que todos os envolvidos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem ter lugar ativo nas realizações pedagógicas. Imbuídas dessa intenção, organizamos as denominadas *Caixas que Contam Histórias* (LIMA; VALIENGO, 2011), ou *As oficinas de leitura* (GIROTTO; SOUZA, 2010), ou, na proposição do *Ler, contar e encantar crianças na Biblioteca Escolar* (GIROTTO; SOUZA, 2009), por exemplo. Como temos defendido neste texto, nossa perspectiva é conhecer novas possibilidades didáticas para novas projeções e elaborações pedagógicas humanizadoras, nas unidades escolares. Essa diretriz encaminha-nos a repensar os momentos de leitura e de contação de histórias com recursos que expressem a riqueza da literatura já impressa em livros, com suas tessituras, ilustrações e beleza.

Nessas Caixas que contam tanto, há escolhas teórico-metodológicas direcionadas à inserção de crianças e seus educadores nas aventuras e fantasias, na melodia e na poesia, com histórias “encantantes” e envolventes. Essa realização se dá a partir de expressões pedagógicas do trabalho dos educadores parceiros mediante a papietagem, o recorte, a colagem, a pintura, enfim, das artes em cores, palavras e formas. Assim, tal produção passa compor o acervo da biblioteca escolar, ampliando-o não só do ponto de vista quantitativo, mas, sobretudo, enriquecendo-o e contribuindo para a apropriação desse espaço que passa a ser ressignificado, valorizando as objetivações humanas, frutos de expressões e atividades de artistas/escritores da literatura infantil. Em pesquisa realizada em 2004-2005, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, produzimos as *Caixas que contam histórias* com crianças. E, naquela ocasião, os destinatários de tais produ-

ções seriam os usuários da Biblioteca Escolar, ocorrendo com as crianças processo similar ao do descrito com os professores; também o enriquecimento do acervo e das ações decorrentes no espaço da biblioteca proveio da ação de produção de “livrinhos” com narrativas curtas, bem como pela compra de novos livros provenientes de campanha das crianças (venda de pipoca, bolo, salgados no intervalo, momentos em que os pais foram convidados a participar). Em visita a uma livraria da cidade, as crianças selecionaram e decidiram pela compra de alguns títulos, em função do público leitor. Tais atividades representam o protagonismo infantil na organização de espaços, acervos e materiais na escola, tendo em vista o trabalho com a leitura e a literatura infantil, isto é, a sua atividade de estudo situada na Educação Literária.

As *Oficinas de leitura* também se dirigem ao letramento literário, que é diferente dos outros tipos de letramento, como já apontamos, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem. É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (ARENA, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Nesse sentido, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias essas instâncias, mencionadas por Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e estudo dos textos literários é em sala de aula outra instância da escolarização. Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada – quando a escola utiliza um texto literá-

rio, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico – e alguns cuidados devem ser tomados para que essas inadequações não ocorram: privilegiar o texto literário, prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, porque este pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro, e isso deve ser evitado. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra é igualmente importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequada para nossos alunos. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Nesses termos, respeitar o texto faz parte de sua adequada escolarização. Soares (1999) evidencia, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

A partir das atividades do *Ler, contar e encantar crianças na Biblioteca Escolar*, para além do trabalho de sala de aula, o professor responsável e/ou bibliotecário pode promover novas propostas de leitura e contação de histórias e atividades delas decorrentes. Nessa proposição, trabalhamos com as diferentes linguagens e trazemos à tona a possibilidade do exercício e efetivação de atividades produtivas, as quais, na compreensão de Mukhina (1996), podem ser caracterizadas por um conjunto de ações que preveem o planejamento e elaboração de um produto final, atuando de modo decisivo no desenvolvimento psíquico das crianças, preparando as bases para apropriações culturais cada vez mais complexas. Focamos, também, a ludicidade, considerando condições concretas – por exemplo, na organização de espaços – para a criança ocupar o seu lugar de sujeito de direitos, capaz de elaborar formas próprias de pensamento, por meio de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Em nosso caso, essas formas típicas de pensamento são ativadas e exercitadas nas atividades de leitura literária, com a leitura e a contação de histórias.

Observe-se o que acontece na abordagem italiana:

A base de conhecimentos das artes e das humanidades é usada com demasiada frequência superficialmente e de um modo não inspirador nas salas de aula, porque os professores acham que não estão suficien-

temente preparados ou “não são bons” em coisas relacionadas à arte, à música, à história e à literatura. Em contraste, o programa de Reggio Emilia demonstra como os professores [mediadores] podem através da documentação e do trabalho em equipe, preparar ambientes escolares e atividades que despertem nas crianças pequenos poderes para perceber, estudar e representar os mundos belos e organizados da natureza e da cultura que as cercam. Como resultado, as crianças através de uma exploração guiada, de jogos e de auto-expressão, são apresentadas de modos apropriados aos símbolos importantes e ao sistema de conhecimento dos adultos. As crianças adquirem cedo um senso profundo de sua história, de sua herança e de suas tradições culturais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 55-56).

Com isso, justifica-se a defesa de uma abordagem multissimbólica nos trabalhos relacionados à Biblioteca Escolar (BE). A partir das histórias lidas ou contadas, surgem relatos orais e escritos dos mediadores e das crianças, desenhos, dramatização, modelagens, dobraduras e recortes; brincadeiras, construção de maquetes e pinturas, num caleidoscópio de cem, múltiplas linguagens da criança. Os resultados dessas atividades podem ser apresentados na festa da biblioteca ou na festa da leitura; ou, ainda, nos jornais murais das turmas ou da escola; podem fazer parte de álbuns temáticos, ou livros da vida; ainda podem ser endereçados, por meio da correspondência escolar, a crianças de outras cidades, estados ou países, criando novas interlocuções, inclusive de histórias da literatura e da cultura oral.⁵ Todas as atividades propostas buscam focar a textualização, visto que não podemos perder de vista a composição do sentido do texto, conforme já afirmamos.

Assim, todas as atividades, aqui assinaladas, não são apenas um pretexto para trabalhar a ludicidade ou “preencher o tempo” sem articulação com o foco narrativo, mas precisam ser pensadas em articulação à compreensão textual.

Na verdade, não podemos perder de vista que as histórias, poemas, cantigas que compõem a literatura devem ser lidas e contadas pelo seu valor em si mesmas, porque tais textos podem, ainda, aguçar a escuta da criança. A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que

⁵ Estas últimas propostas advêm do estudo das técnicas Freinet (1973; 1974; 1975; 1976).

a circunda, pode, por essas atividades, escutar a vida nas suas cores, formas, sons, cores; escutar os outros, como os adultos e outras crianças. A criança é capaz de perceber que a escuta é ato de comunicação que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos, paixões, envolvimento e fantasias (BARCELLOS; NEVES, 1995). Isso tudo constitui a própria vida da criança, de que aqui salientamos apenas algumas facetas, atreladas aos seus desejos e interesses, para, com base nelas, criarmos novas necessidades humanizadoras, como a atividade literária na biblioteca escolar.

O renomado escritor de textos poéticos para adultos e também destinados ao público infantil e juvenil José (2007) afirma categoricamente:

Pais e professores, fiquem atentos se quiserem formar gerações de pessoas felizes e aptas a vencerem na vida. O livro infantil, que é oferecido para a criança ler, ou é lido para ela, caso não esteja alfabetizada ainda, é um brinquedo capaz de despertar o interesse pelas coisas sensíveis, criativas e inteligentes e belas. Através das histórias fictícias e da poesia, fazemos uma viagem de sonho e de puro encantamento. Aprendemos sem traumas, a lidar com problemas diários. Conhecemos melhor a realidade que nos cerca. Crianças e jovens que não tiveram o seu imaginário desenvolvido, aquecido pela leitura literária, pela dramatização, pelo poder de encantamento da música e das artes plásticas, serão pessimistas, endurecidos, incapazes de sorrir e de ser feliz. (JOSÉ, 2007, p. 29).

A defesa do brincar e brincar com as histórias, personagens, formas e cores, além da realização de leituras carregadas de significado, atende às orientações extraídas dos escritos de Mukhina (1996). Essa autora, amparada na Teoria Histórico-Cultural, reafirma que a criança – nas experiências com as artes – estabelece comparações, elabora impressões, interpreta conflitos e considera diferentes hipóteses.

Sobre essa questão, Vygotsky (2007), em seus estudos sobre a imaginação e a criação na infância, inspira-nos a diferentes entendimentos. Um deles desafia-nos a repensar nossos planejamentos e intenções, na educação das crianças. No interior das escolas, as práticas sociais com objetos culturais, tais como os livros de literatura ou de poesias, as telas de pintura, as esculturas, por exemplo, podem constituir vivências e aprendizagens essenciais para que cada criança aprenda a compor e criar (VYGOTSKY, 2007). Esse repertório de conhecimentos expressa-se em suas brincadeiras

e outras diferentes formas de expressão infantil, tais como o desenho, a dança, a pintura, o recorte e a colagem, a dramatização, o faz de conta ou a brincadeira de papéis sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões pretendidas neste texto partem da ideia segundo a qual a garantia de educação sintonizada com a cultura exige aproximar, num primeiro momento, os integrantes da família e os atores da escola. Todos, juntamente com o pequeno leitor em formação, devem ser estimulados a realizar diferentes experiências de leitura, oportunizando a cada um e ao conjunto de atores momentos compartilhados de envolvimento cognitivo, afetivo, uma experiência emocional, tal como aprendemos com Vygotsky (1994).

Na direção das discussões realizadas, espera-se que os pais venham a participar das discussões sobre o aprendizado e desenvolvimento de seus filhos, sendo vistos como parceiros imprescindíveis desse trabalho, como os primeiros mediadores de leitura e contação de histórias de suas crianças. Nesse sentido, sua disponibilidade para cantar e brincar, contando narrativas literárias para seus filhos na primeira infância, enriquece sobremaneira as experiências infantis.

Com isso, os pais são um “componente vital” para essa filosofia de formação de leitores da literatura infantil e contribuem no processo de apropriação da linguagem escrita. Devem ser vistos como colaboradores e defensores dos seus filhos, nesse propósito. Assim, em nossa concepção, não deve ser raro ver pais como voluntários, inclusive como mediadores da leitura no espaço da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, o papel do(a) professor(a) é primordial na construção desse elo entre escola e família. Na escola, o repertório de leitura deve ser ampliado, possibilitando que distintos gostos possam ser satisfeitos com indicação de uma diversidade de títulos, cujos conteúdos poderão ser compartilhados entre pai, mãe, avô, avó e o leitor em formação. O professor é, ainda, um importante mediador nessa ponte, pois pode indicar obras não só para as crianças, mas aquelas que podem atrair a atenção do

adulto responsável pela criança, também leitor em constante formação. É possível estabelecer “nós” formados por diferentes leitores, constituir redes de leitores e, nessa trajetória, dar passos largos no processo de formação de comportamentos perenes de leitura pela via do compartilhamento. Todas essas reflexões permitem reiterar a importância da vivência da leitura literária, desde a mais tenra idade (TUSSI; RÖSING, 2009).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE, 2005. In: PAIVA, A. et al. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- ARENA, D. B. A. *Letramento e letramento literário*, 2009, mimeografado.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; CEAL/FAE/UFMG, 2003.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1991.
- BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. B. *A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzatto, 1995.
- BARROS, E. M. E. *A importância do incentivo à leitura em séries iniciais: o caso do projeto “Amigos da leitura”*. 2003. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2003.
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Série Conversas com o Professor, 1)
- COELHO, N.N. *A literatura infantil: história, teoria e análise*. São Paulo: Quiron, 1981.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura infantil: teoria e prática*. 13.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- DEBUS, E. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FARIA, M. A. F. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974.
- _____. *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.
- _____. *Texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1973.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens In: SOUZA, R. (Org.) *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GOES, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- JOSÉ, E. *Literatura infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1996, Prêmio Jabuti.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011, p. 55-68. (coleção Formação de Professores, EAD, n. 44).
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PONDÉ, G. M. F. *A arte de fazer artes: como escrever para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- SILVA, J. Q.; MATENCIO, M. L. M. *Retextualização: movimentos de aprendizagem*, 2009, mimeografado.

- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A., BRINA, H., MACHADO, M. (orgs). *A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172p.
- TUSSI, R. de C.; RÖSING, T. M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. 8. ed. Madrid: Akal, 2007. (Akal básica de bolsillo, 87).
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *(El problema del entorno)*. The problem of the environment in the Vygotsky. *Readers*, 1994. (Tradução: Universidade de Havana - Cuba)
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.
- _____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibipex, 2010.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção e leitura*. Tradução J. P., Ferreira e S. Ferresich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS LIGADAS AO PROJETO LUDIBUS - O ÔNIBUS DA ALEGRIA

Ana Paula Cordeiro¹

INTRODUÇÃO

Na Faculdade de Filosofia e Ciências² da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, existe um Projeto ligado ao Departamento de Didática, que reúne em seu bojo uma biblioteca e uma brinquedoteca itinerantes e encanta as crianças das escolas do município há mais de dez anos: é o Projeto LUDIBUS. A sua principal característica é a existência de um ônibus, todo equipado e adaptado para o trabalho com as linguagens artísticas, que vai às escolas públicas do município desenvolver com crianças e professores atividades que visam a fomentar o gosto pela arte de forma lúdica e criativa.

O ônibus possui, no lugar dos bancos e catraca, mesas para leitura e baús coloridos, que contém jogos, brinquedos e um vasto e diversificado material para o trabalho com as linguagens artísticas, tais como as artes visuais, Literatura Infantil, dança, música e teatro. Fantoches, fantasias, papéis coloridos, lápis de cor, livros, gibis, CDs e instrumentos musicais fazem parte do acervo desse ônibus com ares de brinquedo.

¹ Docente lotada no Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília. Coordenadora do Projeto LUDIBUS desde o ano de 2004.

² Faremos uso da abreviação FFC para nos referirmos à Faculdade de Filosofia e Ciências ao longo do texto.

Neste texto apresentamos os objetivos, os pressupostos teóricos e as metodologias e propostas que norteiam as ações que se desenvolvem no âmbito do Projeto LUDIBUS junto a escolas e Universidade Pública, com crianças da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e com professores em processo de formação inicial e continuada. Procuramos demonstrar como se dá a articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio das ações do Projeto LUDIBUS, levando a Universidade Pública a integrar-se com a comunidade local e a contribuir para o processo de formação de professores e de crianças da Educação Básica.

1 O PROJETO LUDIBUS: OBJETIVOS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E MÉTODO

O Projeto LUDIBUS existe desde o ano de 1999, baseado nas brinquedotecas e bibliotecas itinerantes surgidas no Brasil a partir da década de 1990. O ônibus itinerante, totalmente adaptado para o trabalho com artes, Literatura Infantil e jogos e atividades lúdicas tornou-se uma realidade a partir de esforços somados da Direção da FFC³ e de seus Departamentos de Didática e de Ciência da Informação, bem como da Reitoria da Unesp. O Projeto desenvolve seu trabalho prioritariamente em escolas e instituições públicas de ensino que atendem crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Marília – SP.

Tem por principal objetivo sensibilizar professores, profissionais da educação, alunos das escolas públicas e graduandos dos cursos da FFC para o fato de que a arte e o lúdico são importantes elementos da cultura e, portanto, devem fazer parte do ambiente escolar. Especificamente visa a: oferecer aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental oportunidades de vivências e aprendizagens no plano do lúdico, do artístico e do literário, como elementos que integram a sua formação; contribuir para com a formação inicial e continuada de professores, proporcionando momentos de diálogo e debates nas escolas sobre a temática do Projeto e oferecendo cursos de extensão relacionados às linguagens artísticas e lúdicas, privilegiando momentos de vivências relacionadas a elas; proporcionar aos alunos de graduação, bolsistas e voluntários, uma formação mais consistente, tendo em vista a experiência adquirida durante a realização das ações

³ Em 1999 o diretor da FFC era o Dr. Antônio Geraldo Aguiar.

do projeto, que lhes possibilita aproximar teoria e prática; realizar pesquisas junto às escolas parceiras do projeto, tendo como foco as linguagens artísticas dentro da perspectiva da criação individual e coletiva; manter arquivo das principais atividades realizadas nas escolas e instituições públicas, com amostras das produções, registros fotográficos e filmagens, com o intuito de alimentar o acervo-memória do projeto.

O Projeto tem contado, nos últimos anos, com o apoio da Pró Reitoria de Extensão Universitária da Unesp – PROEX e do Núcleo de Ensino de Marília⁴, no sentido de fornecerem materiais e custeio de bolsistas para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas. A equipe do LUDIBUS é composta pela coordenação, bolsistas e voluntários do Projeto. Esta equipe realiza reuniões semanais para a concepção e organização de propostas a serem desenvolvidas nas instituições de ensino, bem como para discutir teorias norteadoras relacionadas ao fazer artístico de forma lúdica e prazerosa. Também organiza o material do ônibus e mantém uma página específica relacionada ao Projeto no site⁵ da FFC – Unesp, além de registros (relatórios, fotos e filmagens) de todo o trabalho desenvolvido nas escolas.

Em termos de concepções norteadoras, concebemos o trabalho com arte dentro de uma perspectiva de criação e de apreciação. Nas escolas, tanto as de Educação Infantil como de Ensino Fundamental, ainda são largamente difundidas práticas relacionadas à arte que não valorizam a criação, mas a reprodução. Crianças ensaiam peças e coreografias prontas para serem apresentadas em momentos de datas comemorativas, pintam desenhos copiados com as cores indicadas pelos professores ou realizam “releituras” de obras de arte, colorindo alguma reprodução de obra famosa de artista conhecido, de forma descontextualizada do trabalho e das concepções da obra do artista.

No Projeto LUDIBUS, visamos a desconstruir práticas de reprodução relacionadas ao fazer artístico, pois consideramos a arte como

⁴ Segundo o Estatuto dos Núcleos Regionais de Ensino da Unesp, que estabelece as normas mínimas para a criação dos Núcleos Regionais de Ensino, em seu Artigo 4º, os objetivos do Núcleo Regional de Ensino são: 1º – Organizar um banco de dados sobre a situação do ensino local e do ensino estadual. 2º - Elaborar projetos educacionais que aprimorem as condições de ensino básico e médio oferecendo-os a usuários potenciais. 3º - Desenvolver programas, cursos e outras atividades relevantes à educação e ao desempenho profissional para atualização de professores e profissionais que já atuem nas redes de ensino.

⁵ [http //www.marilia.unesp.br/ludibus](http://www.marilia.unesp.br/ludibus)

elemento da cultura que “provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo.” (CANTON, 2009, p.12). Também corroboramos com Canclini (1984), que afirma que a arte está relacionada a atividades da cultura que trabalham com o sensível e o imaginário, ou seja, com a subjetividade humana.

Se buscarmos definições sobre o que vem a ser arte em dicionários, podemos encontrar a palavra arte dentro de dois sentidos primordiais: como habilidade para fazer ou produzir algo, de acordo com certos métodos e modelos e a relação destas habilidades com as chamadas Belas Artes: teatro, pintura, escultura, gravura, dança, música, etc. (MORA, 1998). Coli (1981) afirma que a arte é atividade humana que desperta nosso sentimento de admiração e de apreciação. E não podemos deixar de pensar em arte como linguagem, que comunica e nos faz refletir sobre nossas formas de vida. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Em relação à necessidade e função da arte na contemporaneidade corroboramos com Fischer (1971), que afirma que a função da arte (para além da magia que lhe é inerente) é a de clarificar as relações sociais que, no capitalismo, se tornam opacas e complexas. Segundo Fischer, nos aproximamos da realidade através da arte de forma dialética, por meio da identificação e da não identificação com a obra, por meio da razão e da emoção.

Tendo em vista as concepções relacionadas à arte ora apresentadas, buscamos trabalhar com um referencial teórico que nos aponte caminhos relacionados à criação e apreciação artísticas. Para trabalhar com as diversas linguagens: o teatro, a música, a dança e as artes visuais, nós nos pautamos, teoricamente, nas obras de Boal (1991), Slade (1978), Japiassu (2001), Spolin (1979), Laban (1978), Martins, Picosque; Guerra (1998), Fischer (1971), Kishimoto (2003), Faria, De Martini, Prado (2009), Gobbi (2009), Cordeiro (1997), Zilberman (2003), entre outros.

A partir dos pressupostos teóricos que adotamos, trabalhamos essencialmente em duas grandes frentes: de um lado, pensamos nos processos de formação de professores, oferecendo referencial teórico e vivências, relacionados às linguagens artísticas; de outro, na formação estética de

crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (ciclo I), por meio da apreciação e da criação artísticas.

Concebendo a arte dentro de uma perspectiva dinâmica, consideramos que a metodologia mais adequada para este tipo de trabalho é a da Pesquisa-ação, que, segundo Thiollent é uma pesquisa social com base empírica

concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual o pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p.14).

Com base nos pressupostos da Pesquisa-ação, os procedimentos para a realização do trabalho constituem-se de: reuniões semanais para a organização, sistematização e avaliação das propostas a serem desenvolvidas nas instituições de ensino parceiras do Projeto; idas semanais às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental onde o trabalho se desenvolve; formas variadas de registros das atividades desenvolvidas, tais como fotografias, filmagens, amostras das criações das crianças, bem como relatórios elaborados pelos alunos bolsistas e voluntários da equipe do Projeto; organização de cursos de extensão, de palestras, apresentações de trabalhos em eventos científicos e debates relacionados às temáticas estudadas e abordadas. O caminho procedimental a ser traçado se dá no bojo dos diálogos com a equipe, privilegiando os processos de elaboração coletiva. Trabalhamos no sentido de levar a equipe a vivenciar as linguagens artísticas, no intuito de que compreendam a importância que estas possuem para a formação integral da criança.

2 PROCEDIMENTOS E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROJETO LUDIBUS E O TRABALHO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS COM AS CRIANÇAS

Um dos objetivos gerais do Projeto LUDIBUS é o de fomentar e promover, no processo de formação inicial e continuada de professores, reflexões e vivências relacionadas às temáticas voltadas para o campo do artístico e do lúdico. Tudo começa quando pensamos em nossa equipe de trabalho. Essa equipe é composta por estudantes dos cursos de Pedagogia

e de Filosofia da FFC, bolsistas e voluntários. Cabe a ela auxiliar na elaboração de propostas, bem como colocá-las em prática nas instituições educacionais parceiras. Também seleciona e organiza materiais, bem como registra as ações para avaliá-las. Individualmente, projetos de pesquisa surgem no âmbito das ações do LUDIBUS, ligados às temáticas estudadas.

Uma característica procedimental importante se destaca em nosso trabalho: partimos do pressuposto de que, se desejamos que professores da Educação Básica sejam capazes de ensinar as crianças a se expressarem por meio das linguagens artísticas de forma autônoma e inventiva, torna-se também necessário que os estudantes de graduação, que se encontram num processo de formação inicial para o trabalho com o magistério, vivenciem processos de elaboração de propostas e oficinas privilegiadoras dessas linguagens.

Portanto, o trabalho desenvolvido com as crianças e com os professores nas escolas é elaborado conjuntamente com a coordenação. Todos os membros da equipe apresentam suas ideias para a elaboração coletiva de propostas de trabalho à luz do referencial teórico estudado nas reuniões organizacionais. O diálogo constante com professores e coordenadores das escolas e instituições parceiras é de fundamental importância para que tais propostas sejam elaboradas e efetivadas.

Ao longo dos anos de existência do Projeto, muitas parcerias foram desenvolvidas com escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Também desenvolvemos parcerias com a Secretaria da Educação, Secretaria da Cultura e Turismo e Secretaria do Verde e Meio Ambiente de Marília. Algumas das parcerias são fixas, ou seja, ocorrem ao longo de todo o ano e outras são pontuais, com visitas esporádicas às escolas.

De acordo com os componentes da equipe e com as demandas das escolas o Projeto privilegiou ao longo do tempo algumas propostas que se constituíram em motes para o trabalho com as linguagens artísticas e lúdicas. Na Educação Infantil trabalhamos com atividades de Literatura Infantil, com Hora do Conto, dramatização de histórias e criação de histórias coletivas. As atividades de Literatura Infantil aglutinaram outras linguagens artísticas, como teatro, artes visuais, música e dança.

Nas escolas de Ensino Fundamental, propostas ligadas às artes visuais deram o tom para os trabalhos desenvolvidos nos anos de 2004, 2005

e 2006, com criações individuais e coletivas das crianças no âmbito do desenho e da pintura, com a apresentação de obras de artistas consagrados e releituras e com exposições de todo o trabalho realizado. Entremeadas às Artes Visuais, trabalhamos com “contação” de histórias, roda de conversa, elaboração de textos (cartas, poemas), entre outras linguagens. De 2007 a 2010 o trabalho junto às escolas privilegiou a Literatura Infantil como lócus de criação, levando-se em conta outras linguagens artísticas.

A partir das demandas apresentadas pelas escolas a equipe também organizou cursos de curta duração e cursos de extensão que forneceram referencial teórico e metodológico relacionados às linguagens artísticas e lúdicas, instrumentalizando professores para o trabalho com artes nas escolas. Participamos, ao longo dos anos, das Jornadas do Núcleo de Ensino⁶ de Marília que ocorrem anualmente na FFC, oferecendo cursos de curta duração. No ano de 2010, na 9ª Jornada do Núcleo de Ensino oferecemos o curso “Linguagem teatral na Educação Básica (crianças de 0 a 10 anos): propostas de oficinas de jogos dramáticos, teatrais e de movimento”; em 2011, na 10ª Jornada, oferecemos o curso “Teatro na Educação Infantil: vivenciando o movimento e o jogo teatral”. Também temos oferecido cursos de extensão universitária, com 32 horas de duração. Em 2009 oferecemos o curso “Linguagens artísticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” e em 2011 oferecemos o curso “Linguagens Artísticas e Lúdicas na Educação Infantil: brinquedos, musicalidade, movimento, teatro e artes visuais”.

A equipe do Projeto LUDIBUS participa ativamente da elaboração, organização e auxílio durante as oficinas de vivências em linguagens artísticas que ocorrem nesses cursos. Nossa metodologia de trabalho é compartilhada com professores em processo de formação inicial e continuada nos momentos dos cursos e no diálogo que ocorre entre a equipe e os professores nas escolas. Vivenciamos o fazer artístico e compartilhamos este trabalho no âmbito da Universidade e das escolas públicas parceiras. Avaliamos o trabalho por meio do diálogo com os participantes, que nos fornecem suas impressões, dúvidas, nos falam sobre as possibilidades de aplicação das propostas no dia a dia do ambiente escolar, dificuldades, limites e possibilidades do trabalho com arte nas escolas.

⁶ Evento de caráter acadêmico e científico, que ocorre anualmente na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.

Em relação ao trabalho desenvolvido junto às crianças, todas as propostas oferecidas pelo Projeto visam a estimular a criação por meio das linguagens artísticas e levar as crianças a apreciarem obras de arte, desenvolvendo o senso estético. Nesse sentido, buscamos desconstruir formas estereotipadas de atividades comumente oferecidas nas escolas. No campo das artes, não raro, observamos algumas práticas correntes incompatíveis com processos de criação.

Nosso trabalho visa a oferecer alternativas a estas práticas, oferecendo propostas que buscam levar a criança a se expressar de forma lúdica e prazerosa em seu fazer artístico. Jogos dramáticos e de movimento, projetos temáticos relacionados a assuntos de interesse das crianças, rodas de conversa, saraus, oficinas de desenho e pintura que estimulam a criatividade são algumas das alternativas a práticas que engessam a criatividade infantil. A equipe do Projeto permanece o tempo todo junto das crianças, organizando o trabalho, estimulando, dialogando, questionando e orientando nos momentos de vivências em linguagens artísticas.

As propostas são registradas por meio de fotografias, filmagens, amostras das criações (desenhos, pinturas, textos), depoimentos sobre as vivências, além de relatórios elaborados pela equipe, com descrição e análise de cada encontro com as turmas de alunos das escolas. Esse material constitui o acervo – memória do Projeto, bem como colabora para estudos e elaboração de projetos de pesquisa por parte dos estudantes da graduação envolvidos com as propostas.

3 RESULTADOS DO TRABALHO DESENVOLVIDO JUNTO AO PROJETO LUDIBUS

3.1 ARTES VISUAIS, LITERATURA INFANTIL, TEATRO, MÚSICA E MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como resultado do trabalho desenvolvido junto ao Projeto LUDIBUS, apresentamos algumas das principais ações ocorridas nos últimos anos, no âmbito do trabalho desenvolvido com as crianças nas escolas e no da formação de professores. Consideramos que as propostas apresentadas podem auxiliar o leitor interessado em atividades e metodologias relacionadas ao fazer artístico na escola.

Pensamos nas linguagens artísticas enquanto parte do acervo cultural da humanidade e como forma própria de conhecimento. Sendo elemento da cultura e construção humana, defendemos que a arte deve estar presente no processo de educação formal das crianças da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental- Ciclo I). Ressaltamos, no entanto, que não nos utilizamos das linguagens artísticas de forma instrumentalista, como procedimentos metodológicos para o aprendizado de disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, etc. Nosso trabalho visa a estimular na criança o gosto pela criação individual e coletiva, apurando seu senso estético, ampliando seu conhecimento do mundo e desenvolvendo seu senso crítico.

Nesse sentido, as artes visuais sempre foram privilegiadas como forma de levar a criança a expressar suas ideias, a falar de si e de seu entorno por meio de suas criações. Vale destacar, em relação às artes visuais, o trabalho desenvolvido junto à EMEF⁷ Nivando Mariano dos Santos, escola parceira do Projeto nos anos de 2005, 2006 e 2007, com crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental e o trabalho desenvolvido junto à Secretaria da Cultura de Marília, por meio de nossa participação em quatro edições do Programa de Integração Comunitária – PIC, ocorrido no ano de 2005 em Marília. O trabalho desenvolvido na EMEF era contínuo, com visitas semanais à escola. O PIC tinha como proposta básica integrar comunidades de bairros por meio de atividades artísticas e culturais, que ocorriam em Poliesportivos de bairros da cidade uma vez por mês. Cerca de seis bairros da cidade foram beneficiados com as ações do PIC⁸.

O trabalho voltado para as artes visuais desenvolveu-se na EMEF Nivando Mariano dos Santos em consonância com as propostas do Educarte, um Projeto da escola que visava ao fomento do trabalho com arte e cultura junto às crianças. Nesse sentido, várias propostas foram desenvolvidas pela equipe do Projeto LUDIBUS. Todas as turmas da escola, tanto do período da manhã quanto do período da tarde, dos anos iniciais do Ensino Fundamental participaram semanalmente das oficinas de vivências oferecidas, que duravam em média de quarenta a cinquenta minutos.

⁷ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

⁸ O LUDIBUS participou do PIC, a convite da Secretaria da Cultura do município.

Iniciamos as oficinas com rodas de conversa e propostas de desenho livre. Nessas ocasiões as crianças formavam grupos de quatro ou cinco membros, papéis grandes eram colados no chão e lhes oferecíamos tintas de várias cores para que pudessem criar seus desenhos grupalmente. Os integrantes da equipe do LUDIBUS e as professoras de cada turma acompanhavam as crianças nas atividades propostas. Algumas dificuldades iniciais surgiram no momento de elaboração dos desenhos, mas na medida em que as crianças iam se integrando às propostas e aos grupos, novos elementos eram acrescentados às tintas e ao papel suporte: papéis variados, jornais e pincéis eram disponibilizados às crianças, que conversavam nos grupos sobre o que gostariam de desenhar. As crianças desenhavam casas, sobrados, elementos da natureza, barcos, submarinos, membros da família, situações cotidianas (inclusive as relacionadas à violência social), entre outros desenhos. O diálogo com os membros da equipe auxiliava as crianças a falarem sobre seus desenhos e motivações, sobre os usos dos materiais e sobre mudanças no processo de criação de obras com diferentes suportes.

Em relação ao desenho infantil Márcia Gobbi (2009) salienta que o desenho, aliado a relatos das crianças, nos leva a conhecer mais sobre seu mundo e entorno. O desenho é um registro e deve ser respeitado como tal, como uma expressão genuína da criança, desde que ela tenha liberdade real para criar seus trabalhos e expressar-se por meio deles.

Em algumas situações, temas eram sugeridos por meio de diálogos ou histórias. Outras propostas traziam algum tipo de desafio ao trabalho de elaboração das obras, como as propostas de “Colocar limites nos desenhos com barbantes ou fios de lã”, ou o da “Fotografia”, que consistia em oferecer papéis de tamanho reduzido (10 cm x 15cm) para que elas desenhassem cenas cotidianas, objetos ou algo de que gostassem, como se a obra fosse uma pequena foto, captando um momento único. Ou propostas que consistiam em entregar às crianças desenhos com interferências (linhas retas, curvas, círculos), para que criassem um desenho tendo como mote a interferência proposta.

Estas propostas eram muito apreciadas pelas crianças de todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levando-se em conta as diferenças de idade e de formação grupal, podíamos perceber semelhanças e diferenças nas respostas dadas às propostas e formas de realizá-las. As pro-

postas relacionadas a estabelecer limites no desenho por meio de barbantes resultaram em trabalhos originais e muito coloridos. Com tintas, barbantes e fios de lã coloridos as crianças criaram obras de tamanhos variados e com temáticas variadas. Florestas, árvores, borboletas, circos, palhaços, bandeiras coloridas, corações, linhas retas e curvas apareceram nos trabalhos desenvolvidos por meio dessa proposta.

Na proposta da “fotografia”, cenas cotidianas foram desenhadas nos pequenos cartões de cartolina previamente recortados pela equipe para serem distribuídos às crianças. Elas poderiam desenhar quantas “fotografias” quisessem. Outra proposta interessante desenvolvida na EMEF pareceira foi a da “Mandala”. Esta proposta surgiu da ideia de levar as crianças a falarem de si e de seu entorno apresentando, por meio de suas criações, as coisas que considerassem boas e ruins na vida em sociedade. Antes das crianças elaborarem seus desenhos ocorreu um diálogo coordenado pelos membros da equipe, a respeito das coisas boas e ruins da vida. Também foi contada a história da mandala, considerada uma espécie de círculo mágico onde o mal é incapaz de entrar. Dentro da mandala somente coisas boas podem penetrar. Ela deixa de fora todas as coisas consideradas ruins.

As crianças foram elencando tudo o que consideravam bom em suas vidas. Em seguida apresentaram suas ideias relacionadas a coisas ruins: guerras, fome, miséria, violência, brigas, etc. A partir das conversas iniciais elas receberam uma folha de papel sulfite contendo o “círculo místico da mandala”. Dentro dele desenharam tudo o que consideravam bom: família, amigos, paisagens, objetos, sorvete, a figura do Cristo e o ônibus do Projeto LUDIBUS, entre outras coisas. Na parte de fora desenharam as coisas que consideravam ruins e que não poderiam entrar na mandala: armas de fogo, cenas de violência, inclusive de assassinato e um menino desenhado do lado de fora da mandala o ônibus do Projeto LUDIBUS. À equipe ele disse não gostar das atividades propostas, por isso desenhou o LUDIBUS do lado de fora da mandala (SANTOS, 2006).

Várias atividades envolveram, além da pintura e do desenho, também a colagem e a elaboração de trabalhos com materiais diversos. Jornais, revistas, figuras variadas eram recortadas e colocadas em caixas para que as crianças pudessem escolher aquelas que seriam úteis às suas criações. Estas figuras se misturavam a desenhos, revelando todo o potencial criativo das crianças.

Algumas das propostas acima explicitadas foram desenvolvidas também nas quatro edições das quais o LUDIBUS participou, do PIC, promovido pela Secretaria de Educação do município de Marília no ano de 2005. O ônibus permanecia no bairro onde o PIC acontecia durante toda uma tarde. Todas as edições do PIC ocorreram em um dia de domingo, num bairro diferente da cidade, escolhido para a promoção de atividades artísticas, culturais e educacionais. Apresentações teatrais e musicais ocorriam em um palco coberto por uma lona, com arquibancadas, enquanto em outros espaços do local, geralmente um centro poliesportivo de bairro, ocorriam cursos e oficinas⁹.

Mesmo sendo este um trabalho esporádico e de curta duração, pudemos avaliar o quanto as propostas agradavam às crianças, tendo em vista que passávamos a tarde toda oferecendo oficinas variadas de artes visuais (com duração média de trinta minutos cada uma) às crianças e sempre havia uma enorme fila para inscrições nas oficinas. Nesse sentido o Projeto LUDIBUS desenvolveu seu trabalho educacional num ambiente não formal, levando a proposta do ônibus lúdico, com biblioteca e brinquedoteca itinerantes a inúmeras comunidades de bairros da cidade.

Em relação ao trabalho com Literatura Infantil, o Projeto desenvolveu junto às instituições parceiras, a partir de 2007, inúmeras propostas de estímulo à leitura, por meio da disponibilização de seu acervo de livros às crianças e por meio da Hora do Conto. Este trabalho se desenvolveu de forma contínua nos anos de 2007 e 2008 e 2009, nas seguintes instituições do município de Marília: EMEF Nivando Mariano dos Santos (2007); EMEFEI¹⁰ Chico Xavier (2008); EMEI¹¹ “Sítio do Pica Pau Amarelo” (2008) e SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II (2008 e 2009).

Para a realização do trabalho a ser desenvolvido nas escolas, num primeiro momento a equipe organizou todos os livros do ônibus no sentido de selecionar aqueles considerados os mais apropriados para o trabalho com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Procuramos evitar histórias com tom moralizante e selecionar histórias di-

⁹ Nessas ocasiões o LUDIBUS disponibilizava sua biblioteca à população, que consiste em livros de Literatura Infantil, de História da Arte e gibis infantis.

¹⁰ Escola Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

¹¹ Escola Municipal de Educação Infantil.

versas a partir de livros de autores clássicos e contemporâneos, nacionais e estrangeiros. Para o desenvolvimento do trabalho e critérios de escolha das obras, corroboramos com Zilberman, que afirma que “os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária” (ZILBERMAN 2003, p. 26).

Em nossas reuniões discutimos a respeito das formas de contar as histórias: por meio da narração, da dramatização, de leitura de livros e do uso de baús de histórias, de onde o contador pode retirar indumentárias e objetos significativos para elucidá-las. As histórias do cancionero popular transmitidas prioritariamente pela oralidade também foram privilegiadas nos momentos de organização e de realização de escolhas, por meio de contos e “causos”, histórias de assombração e lendas indígenas.

No trabalho desenvolvido nas escolas as histórias foram contadas de inúmeras formas: cantadas, lidas, encenadas e recontadas pelas crianças, que criaram novos finais para elas. Algumas das histórias apresentadas às crianças foram: *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari; *Bom dia todas as cores*, *Romeu e Julieta* e *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A coca* (conto popular português); *A cordeirinha e o lobo* (adaptação livre de um conto popular); *A lenda do conde Drácula* (adaptação livre da obra de Bram Stoker); *A casinha na floresta* dos irmãos Grimm e várias outras.

As histórias suscitaram muita discussão sobre situações cotidianas, levando as crianças a confrontarem sua realidade e visões de mundo. Elas abordaram temas relacionados à cotidianidade, à violência cometida pelos mais fortes sobre os mais fracos, relatos de escárnio por parte de colegas, tais como colocar apelidos pejorativos, jovens envolvidos em brigas, etc. Até histórias de assassinatos surgiram nos relatos. Em outros momentos, as crianças abordaram seus anseios, ao imaginar a casa em que iriam morar, as roupas que usariam e as pessoas com quem compartilhariam suas coisas. O envelhecimento e seus estereótipos foi um tema sobre o qual também nos debruçamos e que suscitou muita discussão, a partir de histórias que de alguma forma tratavam da temática. As crianças puderam refletir sobre o que é ser idoso, como os idosos são tratados e, por fim, que caminhos podem ser trilhados para que sejam respeitados em seus direitos.

Teatro, música e movimento-dança também são linguagens artísticas que encontram espaço privilegiado no âmbito do Projeto LUDIBUS. Pensamos nessas linguagens de forma viva e pulsante e nos elementos que são capazes de levar as pessoas a perceberem estas formas de arte dinamicamente, para além das cristalizações que ocorreram com elas ao longo dos séculos. Trabalhamos, em relação ao teatro e ao movimento-dança, com exercícios específicos que auxiliam a que o participante tome consciência de seu corpo e de suas possibilidades de movimentação, bem como com jogos dramáticos e teatrais.

Utilizamos-nos, para tanto, de algumas das propostas do Teatro do Oprimido (BOAL, 1991), tendo em vista sua premissa básica de que todas as pessoas são capazes de atuar. Exercícios e jogos específicos contribuem para que cada ser humano tome consciência de seu corpo, de suas possibilidades expressivas e de sua capacidade de atuação. Tais propostas levam o participante a discutir sobre situações de opressão e sobre formas de superação da opressão. Também nos utilizamos das teorias de Spolim (1979) relacionadas aos jogos teatrais, que têm como base o elemento improvisacional¹².

Courtney (1980), faz uma diferenciação entre jogo, jogo dramático e teatro formal. O jogo é uma atividade que realizamos porque a desfrutamos livremente. O jogo dramático é um tipo de jogo que contém identificação ou personificação e teatro é considerado pelo autor como um momento de entretenimento e de fruição ordenados, onde há atores, palco, plateia e uma peça ou roteiro a serem apresentados. Para o autor, a criança aprende mais por meio do jogo do que com o teatro formal.

Em nosso trabalho fazemos uma diferenciação entre jogo dramático e jogo teatral. Japiassu, afirma que

No jogo dramático entre sujeitos, todos são 'fazedores' da situação imaginária, todos são 'atores'. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e de observadores, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, prespõe a existência de uma plateia. Todavia, tanto no jogo dramático

¹² Para a autora, improvisar é resolver um problema no "aqui e agora do palco", no momento em que este surge.

como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. (2001, p.21)

Em relação ao movimento, baseamos parte de nosso trabalho nos pressupostos de Rudolf Laban (1978), que afirma que o homem possui uma gama muito maior de movimentação do que outros animais. Segundo o autor, o homem pode movimentar-se, refletir sobre seus movimentos e, assim, redirecionar sua ação e formas de movimentação, se assim o desejar ou necessitar. Dentro dessa perspectiva, nossas propostas relacionadas à movimentação buscam levar os participantes a perceberem suas formas de movimentação, o espaço que possuem para movimentar-se e como se relacionam com os outros nesse espaço, criando novos e inusitados movimentos corporais.

Quanto à música, trabalhamos dentro da perspectiva do jogo dramático, a partir dos pressupostos de Slade (1978). Trabalhamos com produção de sons a partir de objetos cotidianos, de instrumentos musicais e das possibilidades da voz. Apresentamos também às crianças e professores, músicas que comumente não são tocadas ou divulgadas pela grande mídia, mas que possuem qualidades artísticas relevantes.

As oficinas e propostas oferecidas estão no bojo de temáticas e trabalhos de iniciação científica, como o Trabalho de Conclusão de Curso de Lopes¹³ (2006), intitulado “Quem é você? Arte Educação e o imaginário infantil”. Juntamente com a coordenação e um membro da equipe, o autor organizou seis oficinas de vivências em linguagens artísticas cuja proposta era a de conhecer as crianças e seu entorno por meio das linguagens artísticas. Música, movimento, teatro, artes visuais, poesia e Literatura Infantil compuseram as propostas elaboradas para que as crianças pudessem falar de si e de seu mundo por meio da arte.

As oficinas intitularam-se: “Quem sou eu?”, “Sentado na porta da minha casa”, “Contando e teatrando”, “Minha tribo sou eu!”, “A mandala” e “A hora do conto que eu conto”. Estas oficinas ocorreram no ano de 2006

¹³ Felipe Martins Lopes, aluno do curso de Pedagogia da FFC- Unesp- Campus de Marília e voluntário junto ao Projeto LUDIBUS no ano de 2006. Seu trabalho de Conclusão de Curso foi concluído em 2006.

junto a crianças da 3ª série do Ensino Fundamental da EMEF Nivando Mariano dos Santos.

Na primeira oficina, intitulada “Quem sou eu”, uma roda de conversa foi proposta às crianças para que elas falassem de si e de seu mundo, dos aspectos de sua personalidade, de seus gostos, sonhos e anseios. Os membros da equipe realizaram perguntas para suscitar o diálogo. Após a conversa as crianças foram convidadas a desenhar seu autorretrato.

Na segunda oficina, intitulada “Sentado na porta da minha casa”, a conversa com as crianças girou em torno do ambiente familiar, suas casas e seu bairro. Em grupo, elaboraram desenhos sobre seus bairros. Na terceira oficina, “Contando e teatrando”, as crianças falaram mais detidamente sobre suas famílias e depois criaram histórias coletivas e as apresentaram por meio de teatro de fantoches.

Na quarta oficina, “Minha tribo sou eu”, houve a elaboração de um livro de poemas das crianças, com textos e desenhos. Na quinta oficina, as crianças conversaram sobre os aspectos bons e ruins da vida e foram convidadas a expressar esses aspectos por meio do desenho. Na última oficina, intitulada “A hora do conto que eu conto”, histórias foram contadas às crianças, que as dramatizaram e as recriaram.

Também ressaltamos os trabalhos de iniciação científica concluídos por Santos¹⁴ (2006), intitulado “A importância das Artes Plásticas para o desvelamento da cotidianidade e desenvolvimento da criatividade infantil” e por Araújo¹⁵ (2007), no qual o autor ressalta os principais aspectos do Projeto desde sua criação até o ano de 2007. Os trabalhos de iniciação científica, as reuniões organizacionais com os estudantes da graduação, o oferecimento de cursos de formação em linguagens artísticas e lúdicas cumprem os objetivos do Projeto de contribuir para o processo de formação inicial e continuada de professores. Além desses procedimentos, outras importantes atividades que extrapolam os muros da universidade

¹⁴ Elijane dos Santos, aluna do Curso de Pedagogia da FFC- Unesp- Campus de Marília e bolsista do Projeto LUDIBUS nos anos de 2005 e 2006.

¹⁵ Reginaldo Tomé de Araújo, aluno do curso de Pedagogia da FFC- Unesp, Campus de Marília, elaborou o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Sobre as rodas da Alegria: uma incursão ao trabalho de formação artística e cultural de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de Marília por meio do Projeto LUDIBUS”, concluído no ano de 2007.

têm contribuído para a reflexão em torno da formação estética de professores e alunos da Educação Básica.

Uma dessas atividades ocorreu no ano de 2010, a partir de um convite que a FFC – UNESP recebeu para participar de uma reunião sobre o Projeto Educativo organizado pela Curadoria da Fundação Bienal de São Paulo, em parceria com a Diretoria de Ensino de Marília, no mês de julho. O “Projeto Educativo da 29ª Bienal de Arte de São Paulo” tinha por objetivo levar professores, estudantes e artistas do interior do Estado a tecerem uma reflexão sobre a arte e o “fazer artístico” na contemporaneidade. Durante a reunião os representantes de cada instituição convidada receberam fichas de inscrição para um curso que ocorreria no dia 17 de agosto¹⁶. O curso visava a apresentar os pressupostos norteadores da 29ª Bienal de Arte de São Paulo, estimular professores a conhecerem mais sobre a proposta da Bienal e fomentar o gosto pela arte e estimular a visitação a este evento, além de oferecer vivências em linguagens artísticas.

A equipe do Projeto LUDIBUS esteve presente a este curso com o intuito de conhecer mais sobre a arte e sobre propostas artísticas contemporâneas. Buscávamos elementos para o estabelecimento de reflexão sobre a arte e o fazer artístico e possibilidades de trabalho com as crianças nas escolas a partir de propostas inovadoras, como a da 29ª Bienal de Arte de São Paulo¹⁷.

A Bienal esteve aberta ao público de 25 de setembro a 12 de dezembro e trouxe em seu bojo seis espaços de convívio e de reflexão chamados de “terreiros”. Os “terreiros”¹⁸, num total de seis, constituíram-se em espaços de convívio nomeados por questões que orientaram a mostra e remeteram a espaços abertos e fechados (praças, templos, terraços, quintais) onde a vida acontece de forma coletiva. A partir do curso que realizamos sobre o Projeto Educativo da 29ª Bienal, muitas ideias que já estavam em curso e outras definidas em relação ao desenvolvimento do trabalho a ser

¹⁶ O curso ocorreu no Auditório da Faculdade do Interior Paulista (FAIP)- Marília- SP, com a formação de duas turmas: uma no período da tarde e outra no período da noite.

¹⁷ “*Há sempre um copo de mar para um homem navegar*” – verso do poeta Jorge de Lima tomado emprestado de sua obra “*Invenção de Orfeu*” (1952) foi o título da Bienal de Arte de São Paulo. Sua premissa básica: é impossível separar a arte da política. (MATERIAL EDUCATIVO DA 29ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO, 2010).

¹⁸ A canção “Brasil Pandeiro”, de Assis Valente inspirou a curadoria a criar os “terreiros”, cujas temáticas foram: “A pele do invisível”, “Dito, não dito, interdito”, “Eu sou a rua”, “Lembrança e esquecimento”, “Longe daqui, aqui mesmo”, “O outro, o mesmo”.

realizado no segundo semestre de 2010 foram redefinidas e repensadas, à luz da ideia dos “terreiros” e de nossas reflexões sobre arte.

No segundo semestre desse mesmo ano desenvolvemos nosso trabalho no SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II.¹⁹ Atendemos a quatro turmas ao todo, de terceiros e quartos anos²⁰ do Ensino Fundamental, dos períodos da manhã e da tarde.

A partir da ideia dos “terreiros” da 29ª Bienal, elaboramos os procedimentos para trabalhar as linguagens artísticas com as crianças da seguinte forma:

1. Num primeiro momento, realizamos a apresentação do Projeto, levando o LUDIBUS até a escola e organizando uma exposição de todo o seu material: banda rítmica, fantoches, fantasias, jogos variados, brinquedos, livros de literatura infantil e gibis. Os bolsistas do projeto se apresentaram e dialogaram com as crianças.
2. No segundo encontro, as crianças foram estimuladas a falar de si por meio de uma apresentação. Nesta apresentação disseram o nome e uma característica marcante de sua personalidade. A partir da apresentação, organizou-se uma roda de conversa e, após o diálogo, houve o convite para que elaborassem seus autorretratos.
3. Num terceiro encontro as crianças falaram de seus sonhos, seus anseios e desejos. Houve a apresentação de músicas e poesias e também a elaboração de textos e desenhos.
4. Num quarto encontro, a partir do livro “Quem tem medo de quê”, de Ruth Rocha, trabalhamos com a “contação” da história e, a partir dela, os medos e temores infantis. As crianças foram estimuladas a escrever suas próprias histórias sobre o tema.
5. Num quinto encontro abordamos a temática da amizade. Perguntas como “o que é a amizade?”, “O que é um amigo?”, “O que faz bem para uma amizade?” “O que prejudica uma amizade?”, foram feitas às crianças, por meio de diálogo e de leitura de poemas relacionados ao

¹⁹ Instituição educacional e filantrópica que trabalha com crianças consideradas em situação de risco social, regularmente matriculadas no Ensino Fundamental.

²⁰ Terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental de 9 anos.

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

A partir de nossas conversas relacionadas ao Projeto Bienal, algumas ideias surgiram para enriquecermos nossas temáticas. Questões relacionadas à individualidade, ao respeito ao outro, a espaços individuais e coletivos passaram a fazer parte de nossas indagações para a realização do trabalho com as crianças.

CONCLUSÃO

Neste texto apresentamos parte significativa da história do Projeto LUDIBUS: seus objetivos, pressupostos teóricos e metodológicos, os procedimentos e ações nas escolas e instituições parceiras e os resultados das atividades desenvolvidas. Esta trajetória aponta para um trabalho que visa a auxiliar nos processos de formação de crianças e professores da Educação Básica por meio das linguagens artísticas. Artes visuais, música, movimento, dança, teatro e Literatura Infantil são linguagens trabalhadas por meio do diálogo e do elemento lúdico (jogos e brincadeiras).

Consideramos que os objetivos propostos têm sido alcançados, tendo em vista o trabalho desenvolvido na Universidade e junto às escolas e instituições parceiras, com reuniões para a organização do trabalho a ser desenvolvido pelo Projeto, o oferecimento de oficinas de vivências em linguagens artísticas, a disponibilização do material do Projeto para a comunidade, o diálogo com professores e alunos nas escolas, cursos de extensão e de curta duração ministrados, a participação em ações de formação, a avaliação contínua do trabalho realizado, entre outras atividades. Todas estas ações estão no bojo de uma proposta que visa a aliar ensino, pesquisa e extensão, tripé da Universidade Pública e de qualidade.

Apresentamos aqui nossos caminhos procedimentais, explicitando nossas concepções relacionadas à arte, compreendida como linguagem e como elemento vivo da cultura, que precisa estar presente no cotidiano das instituições de ensino. Nossas formas de atuação apontam para os processos de criação e de apreciação artísticas. Arte, para nós é construção humana que pode estar ao alcance de todos e como linguagem deve ser democratizada. Nesse sentido, evitamos desenvolver um trabalho engessa-

do por cristalizações históricas e práticas correntes que não condizem com processos de criação. O compartilhamento dessas experiências se faz necessário na medida em que pouco espaço existe para as linguagens artísticas nos cursos de formação de professores. Visamos a difundir este trabalho na esperança de podermos colaborar para uma educação formal onde exista espaço para a sensibilidade, para a formação do gosto e para a criação, por meio de diversas linguagens artísticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. T. *Sobre as rodas da Alegria: uma incursão ao trabalho de formação artística e cultural de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de Marília por meio do Projeto LUDIBUS*. 2007. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COLI, J. *O que é arte*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANCLINI, N. G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANTON, K. *Corpo, identidade e erotismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CORDEIRO, A. P. *Os meninos da rua da descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*. 1997. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 1997.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

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

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

- LABAN, R. *Domínio do movimento*. Organizado por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LOPES, F. M. *Quem é você? Arte- educação e o imaginário infantil*. 2006. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MATERIAL EDUCATIVO DA 29ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. *Caderno dos Professores*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.
- MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SANTOS, E. *A importância das artes plásticas para o desvelamento da cotidianidade e desenvolvimento da criatividade infantil*. 2006. 59 f. (monografia) Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.
- SLADE, P. *O Jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 1986.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA (A BOA):MANTENHA SEMPRE AO ALCANCE DE CRIANÇAS¹

Maria do Rosário Longo Mortatti²

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços na educação brasileira, constatáveis especialmente na última década, os resultados de avaliações de estudantes e de sistemas de ensino vêm apontando a baixa qualidade da Educação Básica, em particular na escola pública. Para esse diagnóstico concorrem muitos aspectos, mas as dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita têm sido apontadas como o signo mais evidente do problema. E, visando a enfrentá-lo, muitas têm sido as ações no âmbito de políticas públicas e as propostas didático-pedagógicas a serem aplicadas pelos professores que ensinam a ler e escrever, especialmente no período da alfabetização de crianças.

Parece faltar, porém, justamente aquilo que as urgências educacionais sempre nos fazem secundarizar: a formulação de fecundas e ousadas perguntas, que contenham mais do que soluções imediatistas e simplistas de problemas que mal temos tempo de formular rigorosamente. Falta-nos perguntar, por exemplo: o que se entende por alfabetização, quando se afir-

¹ Trata-se de republicação, com algumas modificações, de artigo originalmente publicado na revista *Criar – Revista de Educação Infantil*, São Paulo, Ed. Procultura, v 18, p. 8-13, 2007.

² Professora Titular do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília.

mar que tantos estudantes brasileiros estão “analfabetos” ou “semianalfabetos”, depois de terem frequentado a escola por quatro, oito ou onze anos? Qual é esse “momento certo”, idealmente, para se alfabetizar? Quando e em que condições se podem considerar alfabetizada uma criança? O que um professor precisa saber para poder alfabetizar (com sucesso)? O que é, afinal, alfabetização? Quando, onde, por que, para que, quem, a quem, como alfabetizar? O que se deve ensinar, quando se alfabetiza?

O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

Também não tenho “a resposta verdadeira” e não pretendo apresentar aqui nenhuma boa-nova. Entretanto, não posso deixar de apresentar possibilidades de respostas que considero mais adequadas para as perguntas acima.

Entendo alfabetização como processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, no caso do tema deste artigo; e, como tal, um processo que envolve também o momento inicial do ensino e aprendizado da *língua portuguesa*, que, por sua vez, envolve a leitura e produção de textos em língua portuguesa.

É lendo e produzindo textos que se aprende a ler e escrever. Não se trata, portanto, de ensinar e aprender uma habilidade auditivo-visual-motora ou comportamentos leitores, como algo que antecede, como pré-requisito, o ler e escrever; trata-se de processos simultâneos, senão esse aprendizado não pode ocorrer, porque ler e produzir textos são, para o ser humano, necessidades essenciais. E ensinar e aprender a ler, principalmente, são também atividades humanas que, no âmbito da Educação Básica, se podem e se devem mesmo iniciar com crianças muito pequenas.

Mas é lendo e produzindo *textos* que se aprende a ler e escrever. Entendido como discurso e enunciação, um escrito se caracteriza como texto, não apenas por causa de seu conteúdo, ou de seus aspectos formais, por exemplo. Um texto se caracteriza como tal em decorrência de sua configuração textual (MORTATTI, 2000, p. 31), ou seja, do conjunto de aspectos responsáveis por seu sentido e que envolvem respostas às seguintes perguntas: quem escreveu? por que, para que, para quem, quando, onde, como e o que escreveu?

Nesse sentido, o texto condensa e contém tudo que é necessário para as atividades de ensinar e aprender a ler e escrever: grafemas e fonemas, sílabas e palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, forma e conteúdo, autor e leitor, finalidades e necessidades, co-texto, contexto e tantos outros textos, o dito e o não-dito, o mal-dito e o bem-dito, solidão e multidão. O texto contém, enfim, todos os aspectos imprescindíveis para se poder ler e escrever “de verdade”, desde aqueles aspectos que, em situação escolar, alguns supõem serem pré-requisitos para o aprendizado da leitura até os aspectos que muitos supõem serem tão sofisticados e supérfluos que somente interessariam a leitores especializados.

É necessário, portanto, considerar todos esses aspectos, quando se objetiva ensinar a ler e produzir textos. E há vários modos e sentidos do ensinar e aprender a ler e produzir textos, mesmo em se tratando de crianças pequenas, no âmbito da Educação Infantil. Para essas, penso ser mais adequado que no início do processo de alfabetização se priorize o *ensino da leitura de textos*. Embora ler e escrever não devam ser compreendidos como atividades completamente distintas, a prioridade do ensino da leitura nesse início de escolarização visa a seduzir os pequenos leitores em formação, de um modo tal, que lhes propicie condições de se tornarem “leitores de verdade” e para o resto de suas vidas, mesmo fora da escola; para que aprendam, vivenciando, para que serve saber usar a língua escrita.

Atualmente, muitas finalidades pragmáticas da leitura (e escrita) são alardeadas como justificativas para esse processo. Essas finalidades, porém, têm sido muito pouco eficazes para convencer nossas crianças da importância da leitura (e escrita) em suas vidas e movê-las a suprir essa necessidade. Especialmente com crianças pequenas recém-ingressantes no processo formal de escolarização, as decorrências dessas finalidades pragmáticas pouco ajudam e por vezes atrapalham muito. É o que ocorre, por exemplo, quando, para iniciar a alfabetização, escolhem-se “textos do cotidiano”, como rótulos de embalagens, listas de compras, receitas culinárias ou bulas de remédio.

Embora a diversidade de gêneros, tipos e suportes textuais seja necessária nesse processo, penso que as escolhas para se contemplar essa diversidade e para priorizar gêneros, tipos e suportes textuais está diretamente

relacionada com os objetivos escolhidos (ou impostos) para ensinar e aprender a ler. Rótulos, listas, receitas, bulas podem ser muito úteis para se atingir o objetivo de formar bons e responsáveis consumidores, cozinheiros, “ingestores” de medicamentos. Penso, porém, que são muito pouco eficientes para atingir objetivos como os que proponho para ensinar e aprender a ler e produzir textos, visando à formação do ser humano. Iniciar a alfabetização por esses tipos de textos é correr o risco de (de)formar leitores.

O TEXTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A primordial justificativa para a necessidade de ler e produzir textos está centrada no fato de se tratar de atividades especificamente humanas, que se relacionam com a formação do ser humano, com a constituição dessa condição, que envolve sua interação com outros seres humanos, sua inserção participativa em um grupo social e sua história, sua necessidade de fantasia, sua consciência de si, do mundo e dos outros. Desse ponto de vista, aprender a ler e escrever significa avançar, gradativamente e com a ajuda de mais experientes leitores e produtores de textos, nas possibilidades de compreensão das características e funções da língua materna, das complexas relações entre suas modalidades oral e escrita, das funções da leitura e da escrita na vida humana.

Mais que decifração ou repetição parafrástica, ou mais do que busca de comprovação do já sabido, ou mais do que extração ou reprodução de preceitos de auto-ajuda, de regras de comportamento e de instruções para o exercício de tarefas cotidianas, leitura (e escrita) precisam ser vivenciadas, também pelas crianças pequenas, como uma atividade especificamente humana de compreensão, que somente pode ser bem sucedida, se ajudar a formular alguma coisa em nós, sem anular a tensão entre identidade e alteridade.

Por essas razões, formar leitores (e produtores de textos) não significa ensinar um conjunto de habilidades ou comportamentos. É preciso ensinar o desejo de conhecer o que ainda não se conhece e nem se sabe existir; é preciso que sujeitos leitores formem outros sujeitos leitores de *textos*; é preciso compreender os diferentes níveis e graus de possibilidades de leitura de configurações textuais de diferentes tipos e gêneros textuais,

para desestabilizá-las, desrotinizá-las e propiciar avanços em relação ao que já se conhece. E, para isso, é preciso propiciar, desde a mais tenra idade, o acesso *a* e o contato *com* textos literários, mas com *bons* textos literários.

Assim, um “ambiente alfabetizador”, não se caracteriza pelo uso de recursos artificiais de uso da língua escrita, como, por exemplo, as etiquetas com os nomes dos objetos e móveis de uma sala de aula. Um “ambiente alfabetizador” se propicia com a vivência de usos reais da língua escrita, mediada pela presença constante de textos na sala de aula, em diferentes suportes, mas especialmente livros, livros a mãos-cheias, livros de diferentes formatos e tamanhos, livros “grossos” e “finos”, com algumas ou com centenas de páginas, com letras grandes e miúdas, com ou sem ilustrações, mesmo livros que, apesar de não terem sido originalmente escritos para crianças, são patrimônio da cultura universal. Livros, enfim, nos quais as crianças possam tocar, que possam manusear, que lhes permitam saber o que é “texto de verdade” e ter acesso ao conhecimento do que mais podem desejar, além daquilo de que já dizem gostar, somente porque é o único que conhecem e continuarão conhecendo, se seus professores não lhes apresentarem, ao menos, o que para elas pode ser novo e inacessível em outros espaços, mas imprescindível para possibilitar ampliação de horizontes de expectativas, inclusive para sua vida.

Assim como ler configurações textuais de todos os tipos e gêneros, ensinar a lê-las é buscar sentidos para um escrito, como uma atividade sempre de interlocução, que envolve a possibilidade de transformar também os modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir dos sujeitos envolvidos e “seu” gosto estético, culturalmente criado e reforçado pela repetição incessante do mesmo.

A ESPECIFICIDADE DO (BOM) TEXTO LITERÁRIO

Por essas razões, considero que o (bom) texto literário deva ser priorizado com crianças que se iniciam no mundo da leitura e escrita, já no âmbito da Educação Infantil. Porque é um direito de nossas crianças usufruir aquilo que somente o (bom) texto literário nos pode dar, mesmo no caso daquelas que ainda não sabem ler a palavra escrita. Esses podem contar com o professor-leitor, desde que ele também reivindique e vivencie como direi-

tos seus: ser, de fato, leitor e produtor de textos e de (bons) textos literários; ousar fazer da leitura mais do que um mero exercício escolar e escolarizado; deixar de supor que deva apenas se adequar ao “gosto”, aos interesses e à realidade dos leitores em formação, para reforçá-los e perpetuá-los, impedindo as crianças de avançar e de conhecer aquilo que nem sabem existir.

Para isso, o professor precisa ser aquele que lê (bons) textos literários para si e que lê, de fato, para seus alunos, desde os da Educação Infantil, por meio da oralização de textos literários escritos, de diferentes gêneros (prosa, poesia, teatro), além de contar ou parafrasear histórias; precisa ser aquele que lê muito para si, para satisfazer suas necessidades de ser humano adulto, além de ler o que supõe ser útil para trabalhar este ou aquele conteúdo didático com seus alunos; precisa ser aquele que leia “literariamente” o texto literário, não como pretexto, para abordar “temas transversais”, mas respeitando, porém, sua condição de (bom) texto literário, que implica vivenciar a “gratuidade” da fruição estética, contra todos os apelos facilitadores das finalidades pragmáticas.

O (bom) texto literário propicia ousarmos pensar em transformar/ ampliar as possibilidades de uso e funções sociais da leitura e da escrita, porque, como nos ensina o crítico literário Antonio Cândido (1972, p. 807), a literatura “[...] contempla necessidades de fantasia, de conhecimento de si e do mundo”. E, por isso, pode formar/ensinar, com toda a força de sua invenção e todos os riscos e “perigos” de suas possibilidades de evasão e fantasia. E pode mobilizar a imaginação (inclusive de professores), propiciando ousar formular perguntas nunca imaginadas e pensar em respostas mais sustentáveis e duradouras.

O (bom) texto literário, como abordei aqui, é, pois, lugar de resistência à desumanizante (des)razão, à redução do ler e escrever a finalidades pragmáticas impostas por uma sociedade semi-letrada como a nossa, de cujo cotidiano a literatura não faz parte. A “leitura literária” do (bom) texto literário precisa ser defendida na alfabetização de nossas crianças como um direito humano, como comer, morar, amar. Porque justamente a quem pouco tem, muito, muito mais, ainda, deve ser dado e conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se aos alfabetizadores que defendem o ensino inicial da leitura e escrita por meio, prioritariamente, de “textos do cotidiano”, como os que mencionei aqui, supondo serem mais fáceis e úteis para nossas crianças pequenas, se a esses alfabetizadores nenhum de meus argumentos tiver sido suficiente para, ao menos, convencê-los da importância de pensar na priorização do (bom) texto literário na alfabetização, a esses alfabetizadores devo advertir: por serem pouco desafiadores à imaginação e às necessidades infantis e, sobretudo, por representarem riscos para a saúde física e mental dos pequenos, esses “textos do cotidiano” devem ser mantidos longe do alcance de nossas crianças. Bem longe, por enquanto! Porque fazer compras, escolher produtos em prateleiras de supermercados, cozinhar, ingerir medicamentos são atividades pouco recomendáveis para crianças. Sempre haverá tempo para os pequenos de hoje aprenderem a realizar essas tarefas cotidianas e sempre haverá quem as possa ensinar, se a vida mesma não o fizer.

Ler (bons) textos literários, no entanto, é uma atividade que, no Brasil, hoje — especialmente considerando a miséria cultural e social que por aqui grassa —, ou se aprende na escola, ou dificilmente se aprende; porque em outras situações da vida, exceto em casos cada vez mais raros, são pouquíssimas as oportunidades para a gratuita fruição estética. E aprendendo a ler esses bons textos, por fim, nossas crianças já terão aprendido muito. Quem sabe com esse muito, poderão aprender facilmente outros poucos, se e quando sentirem necessidade.

Como discernir *bons* textos literários na “crise de abundância” do conjunto dos “livros para crianças”, que contêm textos com finalidades estritamente informativas, recreativas, instrutivas, de auto-ajuda etc.? Bem, esse é assunto de outros textos meus (MORTATTI, 2004, 2007, 2008, 2011; MAGNANI, 1992, 2001), para cuja leitura convido os leitores. Por enquanto, porém, os que se interessarem em procurar respostas a essa pergunta talvez possam começar a observar quais textos (literários) as crianças gostam de manter sempre ao seu alcance, para ler e reler (ou ver e rever), como quem procura satisfazer necessidades internas, de cuja existência a “razão instrumental escolar” nem suspeita, porque essas necessidades e sua satisfação não se podem traduzir em habilidades e comportamentos observáveis, com a precisão requerida por processos de avaliação da aprendizagem.

De qualquer modo, manter a (boa) literatura sempre ao alcance das crianças pequenas e grandes (não apenas na escola, mas também em casa, obviamente) é já é um bom e diferente começo, quando o objetivo é lhes propiciar o direito ao ensino e à aprendizagem da leitura e produção de textos, como um direito a vivenciar plenamente sua infância e, assim, conquistarem o direito a crescer como cidadãos, que, antes de serem “sujeitos da *polis*”, são seres humanos e, como tais, aspiram a se constituir, plenamente.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. v. 24, n. 9, p. 803-809, set. de 1972, .

MAGNANI, M. R. M. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. *Idéias*, São Paulo, v. 13, p. 101-108, 1992.

_____. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

_____. Perguntas ao professor que deseja ensinar a ler e escrever. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Org.). *Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões* (Coleção ANPED SUDESTE 2011). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 38-46. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>

SOBRE O ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS EM SUA REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA: UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO METODOLÓGICO

José Carlos Miguel¹

INTRODUÇÃO

Entre os conteúdos abordados no ensino de Matemática na educação básica, a noção de número racional sob a forma fracionária tem se revelado como um dos mais áridos e com maior dificuldade de compreensão pelos alunos.

De forma geral, esse conteúdo tem sido tratado mediante a abordagem de estratégias de cálculo e técnicas operatórias memorizadas à custa de grande esforço. Acrescente-se a isso a pouca durabilidade de retenção dos resultados e a conclusão se estabelece como óbvia: eles não construíram de fato o conceito de fração.

No contexto brasileiro, o trabalho com o conceito de número racional em sua representação fracionária se inicia, de modo formal, ao final do primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, por volta do 4º ano e se estende até o 7º ano. Entretanto, não é raro encontrarmos alunos com sérias dificuldades no trato com as frações ao longo de toda a educação básica.

¹ Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília.

Também é fácil constatar que os docentes que atuam na escolarização elementar (1º ao 5º ano do ensino fundamental) costumam utilizar as situações de relação entre parte e todo como o principal contexto para o ensino do número racional absoluto na forma fracionária. Contraditoriamente, é certo que tanto os professores quanto os alunos desse nível de ensino se deparam com várias outras situações envolvendo a noção de fração tais como as ideias de razão, de quociente indicado ou de multiplicador. Em relação à ideia de multiplicador ou operador, esta se revela um grande problema conceitual para os alunos posto que até então ao multiplicar uma grandeza por um número maior ela sempre aumentava. Agora, ao multiplicar uma grandeza por um uma fração, o resultado pode ser menor que o valor inicial.

Estudar situações pedagógicas que possam favorecer a compreensão dos conceitos e idéias envolvidos na constituição da noção de fração é o objetivo deste artigo, estabelecendo relações entre eles e indicando perspectivas para uma ação pedagógica que possa conduzir à minimização do uso de técnicas operatórias nem sempre compreendidas pelos educandos.

A BASE CONCEITUAL

Com base em nossa experiência na educação básica e na formação inicial e continuada de professores, constatamos que embora os docentes tenham competências para lidar com as diversas situações didáticas que envolvem o conceito de fração, em especial, nas séries iniciais, prevalece uma abordagem que não contempla os diferentes significados de fração. Constata-se certa confusão conceitual na representação numérica de situações de fração e de razão, restringindo-se à percepção e ao significado da relação parte-todo. Prevalece um trabalho com as grandezas contínuas² e praticamente não se observa um trabalho com as grandezas discretas.

É nossa crença que os processos de argumentação e elaboração de conhecimento são indissociáveis e que se ampliam à medida que se propicie nas aulas de Matemática um ambiente de comunicação de ideias. E que a

² Grandezas discretas: aquelas que são formadas por uma unidade ou partes separadas umas das outras. Por exemplo: livros numa estante ou camisetas numa gaveta. Grandezas contínuas: aquelas que são formadas por partes não separadas umas das outras. Por exemplo: a área de um pátio ou o volume de uma caixa de água.

abordagem do tema Números Racionais, desde as séries iniciais do ensino fundamental, propicia um trabalho pedagógico que pode articular o debate sobre temas relevantes para a formação do pensamento autônomo e contribuir para que os estudantes compreendam como os conteúdos matemáticos abordados em sala de aula se relacionam com as questões cotidianas.

Abordar o tema Números Racionais não deve significar apenas evidenciar a definição de termos, algoritmos e regras de cálculo para resolução de problemas. Trata-se de situar o aluno no contexto de desenvolvimento da capacidade de coordenar ações, estabelecendo relações entre fatos e coisas, com vistas ao desenvolvimento da atitude investigativa e a lograr o prazer da descoberta. O propósito é incentivá-lo a construir idéias, a refletir e a tirar conclusões, pelo envolvimento em um processo de negociação de significados e de produção de sentidos de aprendizagem.

Uma abordagem dessa natureza deve considerar elementos da Teoria dos Campos Conceituais (VERGNAUD, 1990) segundo a qual um conceito é formado por uma terna que envolve uma gama de situações que dá significado ao objeto em questão; um elenco de invariantes que trata das propriedades e procedimentos necessários para definir esse objeto e um arcabouço de representações simbólicas as quais permitem relacionar o significado desse objeto com as suas propriedades.

A contribuição de Vergnaud é importante porque nos permite compreender situações evidentes no contexto do trabalho com dados fracionários no ensino fundamental. Assim, os invariantes podem ser implícitos, ou seja, as propriedades do objeto e os procedimentos para resolvê-los são conscientes para o sujeito, ou explícitos, isto é, o sujeito faz uso correto dos procedimentos, porém não têm consciência das propriedades que sustentam o procedimento que ele próprio usou para resolver o problema.

Nunes (2003) estabeleceu que uma aprendizagem do conceito de fração pode obter maior sucesso quando se explora esse conceito em seus cinco significados: número, parte-todo, medida, quociente indicado, razão e operador multiplicativo. A exploração destes significados se revela fundamental posto que consolida as bases conceituais de um trabalho que, além de possibilitar a continuidade de estudos dentro da própria Matemática,

consolida-se como tema de grande aplicação nas demais ciências e na interpretação de dados concretos da realidade socioeconômica.

Essa postura docente de explorar diferentes formas ou esquemas de abordagem de uma dada informação, ou especificamente, de resolver um problema com dados fracionários, também encontra respaldo na perspectiva teórica de DUVAL (2003). Para esse autor, só é possível compreender ou apreender a Matemática pela utilização das representações semióticas do objeto matemático, ou seja, o aluno precisa mobilizar tais representações para verdadeiramente conhecer. Isso impõe a conversão instantânea de um objeto matemático em outra representação de outro sistema semiótico, que for mais significativo do ponto de vista cognitivo, para a efetiva resolução de um determinado problema. Denomina-se função semiótica à capacidade que um indivíduo tem de produzir imagens mentais de objetos ou ações e fazer as suas representações.

A rigor, é a função semiótica que possibilita o pensamento, fato que também encontra respaldo no pensamento vygotskyano, posto que para ele o desenvolvimento das representações mentais está associado à interiorização de representações semióticas iniciada pela língua materna. Sem embargo, as dificuldades dos alunos para compreender as ideias envolvidas nas frações estão relacionadas ao fato de que os professores, embora saibam lidar, de maneira geral, com dados fracionários, não têm explícitos os seus invariantes, bem como não têm claro os diferentes significados que as frações assumem, fato que os conduzem a difundir estratégias limitadas de ensino para auxiliar seus alunos na busca de superação de falsas concepções sobre a lide com as frações.

Tais formulações nos permitem situar nestas questões as reflexões que se fazem necessárias para se estabelecer maior aproximação entre o ideário pedagógico do docente e a zona de desenvolvimento proximal dos alunos no sentido que se deve a Vygotsky (1988). Esta adequação didática e pedagógica dificilmente se estabelece sem uma relação dialógica entre professor e aluno, colocando-se o professor como irrequieto investigador das ideias e concepções dos alunos acerca das frações.

Duval (2003) se mostra preocupado com esta situação e ao avançar na discussão, assegura que não se deve confundir um objeto com a sua

representação. Assim, o desenho de uma circunferência, a própria palavra circunferência ou a equação da circunferência constituem representações distintas que se referem ao objeto conceitual circunferência, mas nenhuma delas é a circunferência de fato, apenas a representam. Sem dúvida, são os registros que permitem o acesso ao objeto e ao tratamento do objeto.

Ele estabelece, ainda, que a compreensão da informação ou da atividade matemática se situa na mobilização simultânea de pelo menos dois registros de representação, ou na possibilidade de trocar a qualquer momento de registro de representação. A coordenação de pelo menos dois registros de representação se manifesta pela rapidez e a espontaneidade da atividade cognitiva de conversão.

É a partir do 4º ano do ensino fundamental que os estudantes têm seus primeiros contatos com o número racional em sua representação fracionária. Partindo de situações relacionadas à divisão, a criança percebe que há problemas que admitem como resposta um número natural e problemas que exigem outro tipo de número como resposta. Desse modo, $6:3 = 2$, mas como representar $2:5$ ou $5:3$?

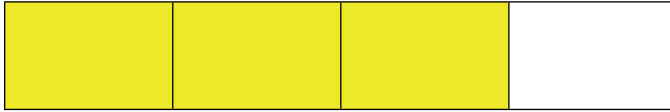
Após várias experiências de repartir grandezas em partes iguais, é que o símbolo a/b pode ser associado ao quociente do número a pelo número b em situações nas quais $a > b$, $a < b$ ou $a = b$, sendo o número b diferente de zero face à impossibilidade operatória da divisão por ele.

Tendo como objetivo evitar o uso excessivo de regras, um trabalho significativo com o conceito de número racional em sua forma fracionária deve propiciar aos alunos a oportunidade de manipular materiais variados, que permitam a elaboração dos conceitos mediante a experimentação e a verificação de hipóteses levantadas ante situações matemáticas apresentadas de forma conveniente. É o que apresentaremos na sequência.

EXPLORANDO GRANDEZAS CONTÍNUAS

Como já apontamos, o trabalho com as grandezas contínuas é muito comum na abordagem inicial do conceito de fração. Em geral, apresenta-se aos alunos uma grandeza para ser dividida em determinado número de partes e considerar algumas delas. Por exemplo, dividindo uma

folha de sulfite em quatro partes e considerando-se três partes teremos a fração $\frac{3}{4}$ (três quartos).



Essa situação matemática não acarreta grande dificuldade para as crianças. O problema pedagógico que se coloca é que ao considerar apenas essa situação, o professor geralmente desconsidera outra igualmente importante e de maior rigor para justificar a necessidade da representação fracionária com vistas à definição de um sentido para a operação $3 : 4$. E instala-se um conflito cognitivo que pode ser abordado colocando-se uma situação matemática do tipo: “Repartindo-se 3 folhas de sulfite entre 4 crianças, qual fração da folha corresponde à parte que cabe a cada uma delas?”

São basicamente duas as soluções que as crianças apresentam para este problema:

A	B	C	D
A	B	C	D
A	B	C	D

Divide-se cada folha em 4 partes iguais e dá uma parte de cada folha para cada criança. Então, cada criança recebe $\frac{3}{4}$ da folha de sulfite

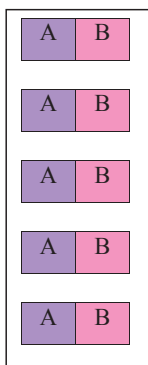
A	A	A	B
B	B	C	C
C	D	D	D

Divide-se cada folha em 4 partes iguais e dá 3 partes em sequência cada criança. Cada uma das crianças recebe $\frac{3}{4}$ da folha de sulfite

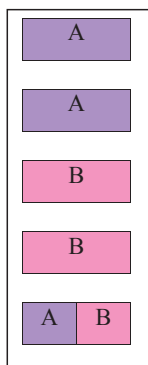
É importante conduzir os alunos a estabelecerem que $3 : 4 = \frac{3}{4}$.

Outra situação matemática que precisa ser abordada no trabalho inicial com as frações é solicitar aos alunos que repartam 5 folhas de sulfite entre 2 pessoas, por exemplo. Poderão surgir soluções como:

1ª solução



2ª solução

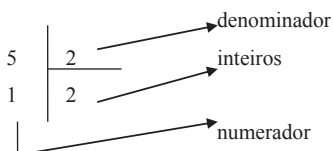


Na primeira solução, o aluno divide cada folha em duas partes porque são duas pessoas e cada pessoa ganha 5 metades de folhas ou $\frac{5}{2}$ folhas.

Na segunda solução, o aluno distribui 2 folhas para cada pessoa e divide a folha restante em duas partes, dando metade para cada uma. Cada pessoa recebe duas folhas e meia, ou seja, $2\frac{1}{2}$ folhas.

Pode-se concluir que $\frac{5}{2} = 2\frac{1}{2}$.

É pela exploração de situações análogas que o professor pode lograr a formação dos conceitos de fração própria, fração imprópria e fração mista ou número misto. Isso permitirá ao professor atribuir sentido para a transformação de uma fração imprópria em número misto, geralmente apresentada aos alunos como uma técnica operatória que eles executam mecanicamente, sem compreensão.



Em geral, é dito aos alunos para dividirem um número pelo outro e que o quociente é a quantidade de inteiros, o resto é o numerador da parte fracionária e o divisor é o denominador: $\frac{5}{2} = 2\frac{1}{2}$.

É com base em atividades práticas dessa natureza que o aluno pode lograr descobrir as diferentes representações para um mesmo número racional, podendo, ainda, ao longo do desenvolvimento cognitivo, atribuir um sentido para a escrita aditiva ou para a multiplicação de um número natural por uma fração. Assim:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 5 \times \frac{1}{2} = \frac{5}{2} .$$

Atente o leitor, no entanto, que não cabe considerar a multiplicação sempre como uma soma reiterada de parcelas iguais, como acontece no campo dos números naturais. Isso se verifica apenas no contexto da multiplicação de um número natural por uma fração, como bem indica o exemplo.

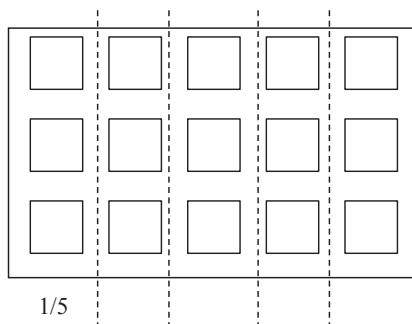
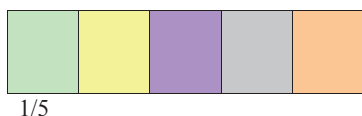
EXPLORANDO GRANDEZAS DISCRETAS

Parece consenso que, didaticamente, é mais produtivo iniciar a abordagem das frações pela divisão de grandezas de natureza contínua posto que para indicar a porção obtida a partir da divisão, só se poderá usar, nesse momento, uma representação fracionária.

Nossa perspectiva metodológica avança para além dessa escolha de natureza didática: o fato é que a escola pouco trata das grandezas contínuas quando trabalha a formação inicial do conceito de número racional sob a forma fracionária. Essa ideia aparece tardiamente nos programas de ensino das séries iniciais do nível fundamental, quando, após um extenso trabalho com as frações, se apresentam aos educandos os ditos problemas com dados fracionários. Sob o nosso ponto de vista, ocorre aqui um grave equívoco de natureza metodológica porque os alunos vivenciam situações cotidianas que envolvem ambas as concepções, antes de ingressarem na escola, o que não é por ela referendado.

No caso das grandezas discretas, para além da representação fracionária, a qual indica o tamanho da porção destacada, intervém, também, um número natural quantificando os elementos da coleção que ficam em cada uma dessas porções.

Para exemplificar, seja uma tira de cartolina a ser dividida em cinco partes iguais. Cada parte da folha corresponde a $\frac{1}{5}$ da tira. Consideremos, também, uma coleção com 15 selos quaisquer. Se dividirmos os selos entre cinco crianças, a porção resultante também será representada por $\frac{1}{5}$, mas nesse caso é possível indicar o total de selos em cada terço como um número natural (3).



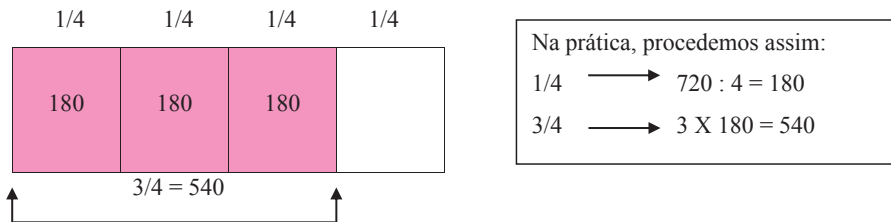
A partir do estabelecimento dessa nova ideia acerca das frações é interessante propor a resolução de problemas que possam ser explorados mediante o uso de esquemas ou de desenhos. Seja, por exemplo, calcular $2/3$ de 12 reais:



Se $1/3 \longrightarrow 12 : 3 = 4$, então $2/3 \longrightarrow 2 \times 4 = 8$.

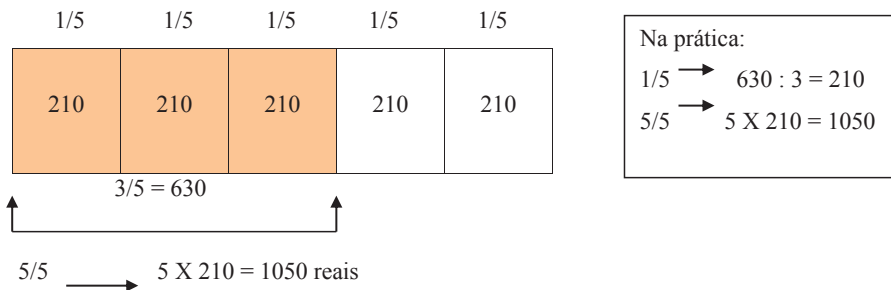
Observe que é absolutamente desnecessário o procedimento, comum nas salas de aula de ensino fundamental, de “dividir pelo número de baixo e multiplicar pelo número de cima”. No encaminhamento metodológico que propomos, a ênfase é no raciocínio lógico e na busca de desenvolvimento da capacidade de representação semiótica. No procedimento usual nas salas de aula de ensino fundamental, a ênfase é na memorização e na repetição.

Esse esquema pode ser melhorado e ter o seu alcance ampliado para resolver problemas envolvendo grandezas maiores. Fosse, por exemplo, calcular $\frac{3}{4}$ de 720 reais. Por óbvio, seria oneroso desenharmos 720 moedas. Mas poderíamos adotar o seguinte procedimento:



Além disso, esse raciocínio funciona para resolução de qualquer problema análogo a este. Não é o caso do procedimento escolar discutido anteriormente, de dividir pelo de baixo e multiplicar pelo de cima. No caso de se calcular o salário de uma pessoa sabendo que $\frac{3}{5}$ dele correspondem a 630 reais, é comum alguns alunos darem como resposta 366 reais e nem perceberem o absurdo do que afirmam: como um salário pode ser de 366 reais e $\frac{3}{5}$ dele totalizarem 630 reais? Entretanto, essa responsabilidade não é do aluno visto que apenas aplica a regra que lhe ensinaram, sem nenhuma compreensão do significado.

Esse problema poderia ser assim representado:

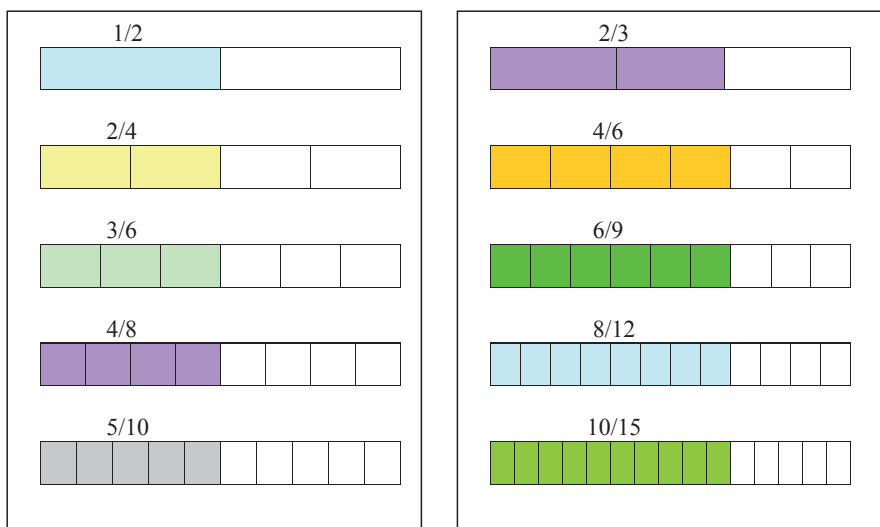


Registre-se que em casos como este, a regra difundida na escola deveria ser invertida, dividindo pelo de cima e multiplicando pelo

de baixo, o que se tornaria uma confusão generalizada para o aluno que nem sempre consegue fazer, nesse estágio de desenvolvimento cognitivo, a distinção do que se pede na manipulação da relação entre parte e todo. Ademais, se a técnica operatória não funciona para todos os casos, não há que se ensiná-la.

A ABORDAGEM DO CONCEITO DE EQUIVALÊNCIA DE FRAÇÕES

Usando cartolina de cores diferentes é possível trabalhar com as crianças a noção de equivalência de frações, com alguma facilidade.



Por justaposição das peças, conduzir os alunos às conclusões:

$1/2 = 2/4 = 3/6 = 4/8 = 5/10 = \dots$ (Classe de equivalência da fração $1/2$).

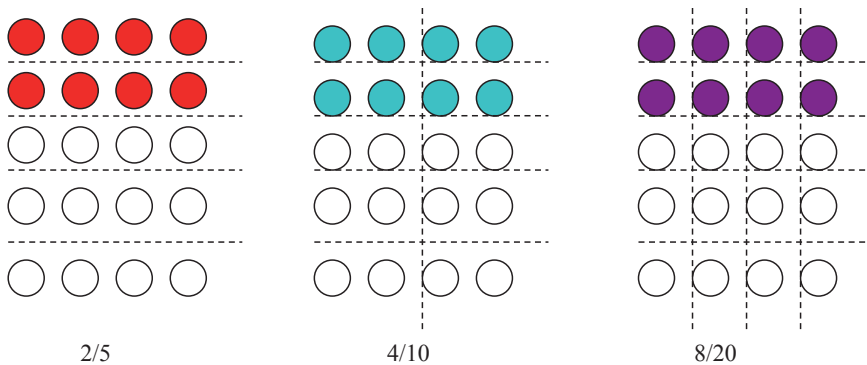
$2/3 = 4/6 = 6/9 = 8/12 = 10/15 = \dots$ (Classe de equivalência da fração $2/3$).

Na prática, trata-se de multiplicar cada termo da fração (numerador e denominador) pela sequência dos números naturais diferentes de

zero: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ..., etc. para se obter a classe de equivalência da fração dada.

A abordagem da equivalência entre frações é importante não somente para a formação do próprio conceito de número racional sob a forma fracionária, ampliando a sua abrangência, como para a compreensão das operações com números fracionários.

Por isso, aqui também é importante explorar tanto as grandezas contínuas, como nos exemplos acima, quanto as grandezas discretas, como segue.



Observe que $2/5 = 4/10 = 8/20$ e significam, em cada representação, um total de 8 bolinhas.

A exploração de situações como estas permitirá aos alunos perceberem que um mesmo número racional pode ser representado por diferentes frações, ou seja, frações equivalentes embora representadas por formas numéricas diferentes, representam a mesma parte de um todo.

De fato, a ideia de número racional sob a forma fracionária, enquanto uma classe de equivalência é bastante abstrata e exige um bom número de experiências matemáticas para ser, progressivamente, construída pelas crianças.

COMPARANDO FRAÇÕES

A ação de comparar números fracionários deve se apoiar em materiais concretos uma vez que os alunos, ainda habituados com as ideias relativas aos números naturais, consideram maior a fração que apresenta um dos termos (ou ambos) maior que o correspondente na outra fração. Para eles, $2/5$ é maior que $1/2$, por exemplo.

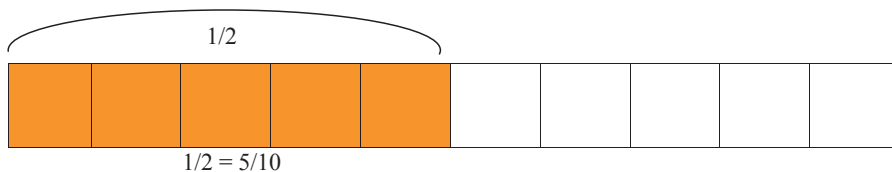
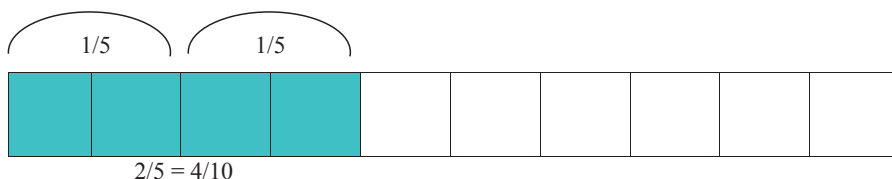
Essa situação matemática, de comparar $2/5$ e $1/2$, pode ser explorada como se apresenta a seguir, utilizando a noção de equivalência de frações.

“Em dois terrenos de tamanhos iguais foram construídas residências de tamanhos diferentes. Em um deles, foram ocupados $2/5$ do terreno e, no outro, $1/2$ terreno. Qual terreno tem a menor área ocupada?”

$$2/5 = 4/10 = 6/15 = \dots$$

$$1/2 = 2/4 = 3/6 = 4/8 = 5/10 = 6/12 = \dots$$

A fração $2/5$ corresponde a $4/10$ e a fração $1/2$ corresponde a $5/10$. Então, $2/5 < 1/2$. De fato:



EFETUANDO OPERAÇÕES COM FRAÇÕES

As operações com frações devem ser tratadas a partir de situações matemáticas concretas com vistas à condução do aluno à interpretação e à

compreensão das técnicas operatórias. As técnicas operatórias não devem constituir o ponto de partida do trabalho, mas o ponto de chegada. De início, é importante trabalhar com situações cotidianas e com as frações mais usuais para encaminhar a generalização mediante as regras ao final do processo de formação desses conceitos.

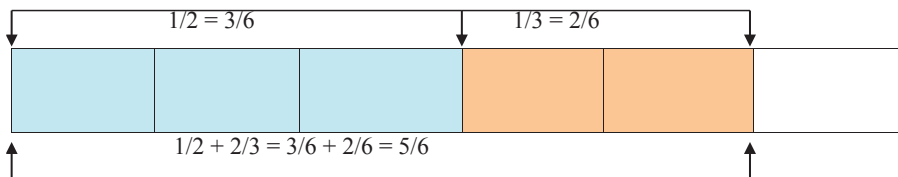
1) Um professor digita a metade de um texto em um determinado dia. No dia seguinte, ele digita o equivalente à terça parte do mesmo texto. Qual fração do texto ele digita nesses dois dias?

O problema envolve a ideia de juntar (somar) a fração $1/2$ com a fração $1/3$. Para tanto, vamos nos valer do conceito de equivalência posto que as frações têm denominadores diferentes, o que dificulta a representação.

$1/2 = 2/4 = \mathbf{3/6} = 4/8 = 5/10 = 6/12 = \dots$ (Classe de equivalência da fração $1/2$).

$1/3 = \mathbf{2/6} = 3/9 = 4/12 = 5/15 = \dots$ (Classe de equivalência da fração $1/3$).

As frações $3/6$ e $2/6$, em destaque, são respectivamente equivalentes a $1/2$ e $1/3$ e possuem o mesmo denominador. Agora é fácil representar a soma porque ambas as frações têm denominadores iguais:

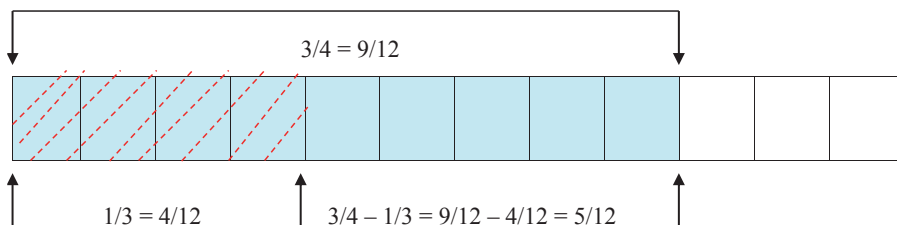


2) Deseja-se cumprir $3/4$ de um trajeto em duas etapas. Na primeira etapa, pretende-se cumprir $1/3$ do trajeto. Nessas condições, qual fração do trajeto deverá ser cumprida na segunda etapa?

A situação consiste em determinar a diferença entre $3/4$ e $1/3$. Recorrendo ao conceito de equivalência, temos que:

$$3/4 = 6/8 = \mathbf{9/12} = 12/16 = \dots$$

$$1/3 = 2/6 = 3/9 = \mathbf{4/12} = 5/15 = \dots$$



O recurso a essa estratégia metodológica não deve excluir o trabalho com a técnica operatória usual que se vale da aplicação do mínimo múltiplo comum (m.m.c.).

Pela técnica operatória, os cálculos anteriores resultariam:

a) m.m.c (2, 3) = 6

$$1/2 + 1/3 = 3/6 + 2/6 = 5/6$$

b) m. m. c. (3, 4) = 12

$$3/4 - 1/3 = 9/12 - 4/12 = 5/12$$

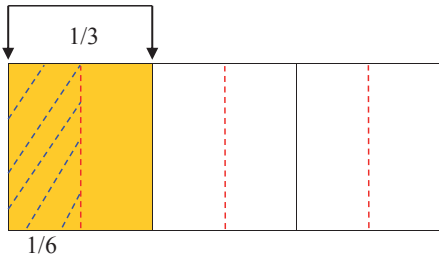
Uma técnica operatória representa o estado final de um processo de pensamento teórico, mas a aplicação dela deve consolidar o momento final de generalização, nunca antecedendo ou desconsiderando o processo de formação de conceitos. Além disso, é necessário considerar situações significativas para os educandos.

É fato que alguns cálculos com frações que aparecem nas salas de aula e em alguns livros didáticos são de interesse apenas da comunidade de matemáticos, mas não fazem sentido para os alunos. Por exemplo, a fração $3/1587$. Será que algum aluno do ensino fundamental está preocupado em dividir algum inteiro em 1587 partes e considerar três delas?

O desafio é a transposição didática, isto é, para ser ensinada a Matemática deve ser transformada de modo a conduzir os alunos, com compreensão, ao estágio final do pensamento matemático que se consolida na técnica operatória.

3) Qual é a metade da terça parte de um terreno?

Pode-se resolver o problema adotando um esquema como o seguinte.



Para calcularmos a metade da terça parte de um terreno, determinamos um terço do terreno. Depois, calculamos a metade de um terço. Ao fazermos isso, precisamos determinar proporcionalmente o que essa parte representa no todo.

Observe que dividir por 2 é o mesmo que multiplicar por $1/2$, o que nos permite escrever: $1/2 \times 1/3 = 1/6$, ou, ainda, $1/3 : 2 = 1/3 \times 1/2 = 1/6$.

Uma grande dificuldade para os alunos é compreender que no caso das frações, nem sempre multiplicar aumenta. Veja os exemplos:

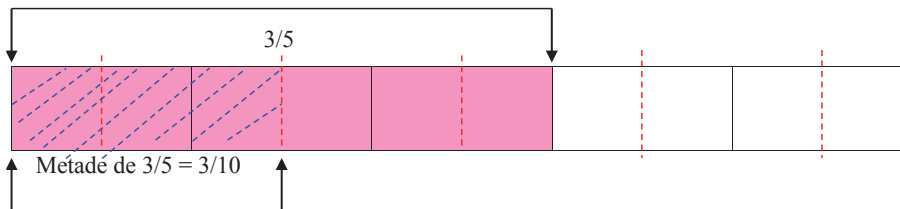
a) $2 \times 180 = 360$, mas $1/2 \times 180 = 90$

b) $3 \times 120 = 360$, mas $1/3 \times 120 = 40$.

Parece-nos fundamental conduzir os alunos a perceberem, também, que $1/2 \times 180$ é igual a $180 : 2$ e que $1/3 \times 120$ é igual a $120 : 3$. São situações dessa natureza que permitem ao aluno a compreensão da regra que determina que “para dividir uma fração por outra, conservamos a primeira e multiplicamos pelo inverso da segunda fração”.

4) Calcular a metade de $3/5$ de uma forma de bolo.

Esta situação também pode ser explorada de duas maneiras:



Como multiplicação, basta calcular diretamente $1/2 \times 3/5 = 3/10$. Como divisão, $3/5 : 2 = 3/5 \times 1/2 = 3/10$. E o conceito que se explora é que dividir por 2 é o mesmo que multiplicar por $1/2$.

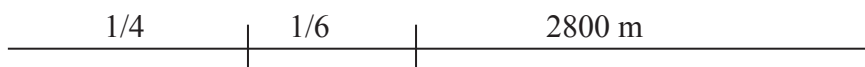
Ressalte-se, também, a utilidade da exploração do conceito de unidade de medida. Para isso, podem ser desenvolvidas diversas atividades nas quais os alunos escolhem uma parte do inteiro para servir de unidade de referência para medir uma figura ou porção dela.

Nessa perspectiva, outros questionamentos poderiam ser: “quantas vezes $1/3$ cabe em dois inteiros?”; ou, ainda, “quantos pacotes de $3/4$ de quilograma de café eu posso formar com 3 kg de café?”

Por óbvio, o uso de técnicas operatórias ou de regras práticas não deve ser desconsiderado. O que criticamos é a sua aplicação sem compreensão, sem dar ao aluno a oportunidade de negociação de significados e de atribuição de sentido ao que fazem.

5) Um ciclista percorre $1/4$ de um trajeto na primeira etapa de uma prova. Na segunda etapa ele percorre $1/6$ do trajeto. Ainda faltam 2800 m para completar o trajeto. Quantos m ele deve percorrer no total?

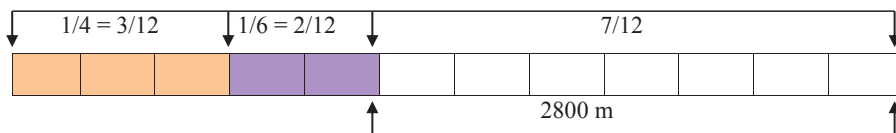
O problema pode ser representado primeiramente por um esboço do tipo:



Inicialmente, é preciso definir qual fração representa a soma das duas primeiras etapas do trajeto para, na sequência, estabelecer qual fração representa 2800 m, o que permitirá calcular o trajeto todo.

$$1/4 = 2/8 = \mathbf{3/12} = 4/16 = \dots$$

$$1/6 = \mathbf{2/12} = 3/18 = \dots$$



$7/12$ correspondem a 2800 m. Então, $1/12$ corresponde a 400 m.

O percurso total corresponde à fração $12/12$. Desse modo, o percurso total será $12 \times 400 = 4800\text{m}$.

Esse tipo de problema aparece tardiamente nos programas de ensino básico. Em geral, apenas no segundo segmento do ensino fundamental, sob a alegação de que envolve estruturas conceituais complexas. Mas, na verdade, na abordagem conceitual que propomos basta ao aluno saber ler e interpretar o problema e saber lidar bem com o conceito de equivalência de frações. O restante é cálculo aritmético.

O fato é que sob a alegação de que o aluno não sabe interpretar e por isso não aprende a resolver problemas nega-se um conteúdo que permite estabelecer conexões entre as idéias relativas às frações. E esse estudo se torna hermético, fechado em si mesmo.

Em nossa compreensão, o problema não se refere apenas à interpretação da língua materna; o fato é que os alunos também não estabelecem relações entre os conceitos matemáticos envolvidos no problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem metodológica dos números racionais em sua representação fracionária como um processo de gênese dos conceitos em oposição à postura didática de busca de resultados mediante o uso de técnicas operatórias e algoritmos, nem sempre compreendidos, não apenas proverá o educador de elementos para compreender melhor o processo pelo qual o aluno se apropria desse conteúdo, como também permitirá ao aluno perceber a intencionalidade e a dinâmica da produção desse conhecimento.

Sob a perspectiva de um tratamento conceitual, coloca-se a necessidade de reflexão sobre as diversas ideias relativas à representação fracionária e de selecionar modelos didáticos apropriados que permitam sentido para a sua abordagem.

Trata-se de enfatizar as ideias e os significados do que se faz e se preocupar menos com o desenvolvimento da linguagem simbólica. Sem embargo, conquanto a linguagem simbólica seja útil e conduza à economia de pensamento, ela pode ser introduzida gradativamente e à medida que se faça estritamente necessária.

Por outro lado, o excesso de cálculos mecânicos, a ênfase em procedimentos algorítmicos e a linguagem usada para ensinar frações são alguns dos fatores que tornam a conexão entre os fatos matemáticos e destes com as demais áreas do conhecimento praticamente inexistentes.

Em nossa percepção, a tarefa dos docentes em relação à linguagem matemática das frações deve desdobrar-se em duas direções. Primeiramente, na abordagem cuidadosa dos processos de leitura, de escrita e representação formal, esclarecendo com relação às regras e técnicas operatórias que fazem certas formas de escrita legítimas e outras inadequadas. Noutra direção, conduzir os alunos ao cultivo de ideias matemáticas mediante o desenvolvimento de habilidades de raciocínio que se inicia com o apoio da linguagem oral e vai, progressivamente, incorporando textos e representações mais elaborados.

Por fim, no trabalho pedagógico que propomos, o desenho é pensamento virtual e adapta-se à natureza do pensamento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. Assim, a representação pictórica deve aparecer de diversas formas, especialmente como desenho para resolver um problema e ilustrar as propostas de solução.

Assumimos, então, que o desenho serve de linguagem tanto para a arte quanto para a ciência. Apostamos que as crianças se interessam pela expressão através do desenho. Elas desenham por prazer, por diversão. O desenho é um jogo para elas.

REFERÊNCIAS

- DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In: MACHADO, S. D. A. *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papirus, 2003.
- NUNES, T. *Educação matemática: números e operações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- VERGNAUD, G. La théorie de champs conceptuels. *Recherches en Didactiques de Mathématiques*, Grenoble, França, v. 10, n. 2.3, p. 133-170, 1990. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/?MOEDAFAM2>>. Acesso em: 12 out. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIMENTAÇÃO

Bernadete Benetti¹

INTRODUÇÃO

A atividade experimental ocupa um papel importante na Ciência. Será que o mesmo se aplica ao Ensino das Ciências?

Para tentar responder a essa questão, vamos refletir um pouco sobre a história recente da experimentação didática no Brasil e alguns exemplos de atividades experimentais instigantes.

Apresentamos um breve histórico sobre a introdução de materiais experimentais no ensino, no contexto brasileiro e os desdobramentos dessa iniciativa.

No tópico “Procurando outras perspectivas didáticas menos indutivistas”, buscamos, por meio de duas atividades práticas, evidenciar o papel da experimentação no ensino como possibilidade de ampliar espaços de discussão e reflexão em sala de aula, permitindo ao aprendiz ir além da manipulação de materiais e vidrarias, participando ativamente. Nessa perspectiva cabe ao professor um papel fundamental de fomentador do diálogo, formulando desafios, oferecendo situações problematizadoras, que estimulem o raciocínio, a proposição de hipóteses, a troca de ideias, valorizando com isso as observações num contexto mais investigativo e menos indutivista.

¹ Professora Assistente Doutora, junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - Campus de Rio Claro

UM POUCO DA HISTÓRIA DA INTRODUÇÃO DE MATERIAIS EXPERIMENTAIS NO ENSINO

Historicamente, até meados do século XX, o ensino de Ciências no Brasil era predominantemente teórico, com influência educacional europeia. Segundo Barra e Lorenz (1986), durante o século XIX, os livros didáticos usados nas aulas de Ciências no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, eram, na maioria, de autoria de destacados cientistas e educadores franceses. Tais livros caracterizavam-se pela grande quantidade de informações, e, em sua implementação no contexto brasileiro, pouca ênfase foi dada à experimentação.

Um marco importante na produção de materiais didáticos científicos foi a edição, pelos Estados Unidos, das coleções voltadas para o ensino de Biologia (BSCS – *Biological Sciences Curriculum Study*), de Química (CBA – *Chemical Bond Approach* e CHEMS – *Chemical Education Materials Study*), de Física (PSSC – *Physical Science Study Committee*) e de Matemática (MSG – *School Mathematics Study Group*), com enfoque experimental e uso de materiais didáticos suplementares, como filmes. Essas coleções tinham por objetivo oferecer uma visão mais contemporânea da atividade científica, em decorrência de sua destacada influência na sociedade após a 2ª Guerra Mundial, seja na exploração da Energia Nuclear, no apoio a atividades industriais diversas ou no início da exploração espacial.

A inserção de comitês científicos na proposição desses materiais didáticos proporcionou a valorização de atividades práticas e demonstrações, sobretudo com o objetivo de propiciar aos estudantes uma vivência do chamado “método científico”, procurando mostrar a Ciência como um produto eficaz, além de oferecer situações didáticas mais ativas e experimentais com problemas, pesquisas, observações e sistematização de dados.

Esse material foi introduzido no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBCEC, instituição criada em junho de 1946, como representação da UNESCO, no Brasil. O IBCEC, junto com outras instituições e projetos que dele decorreram direta ou indiretamente, como a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC e o Projeto Nacional para a Melhoria do Ensino de Ciências – PREMEN, estiveram envolvidos em diferentes atividades

visando à melhoria do Ensino de Ciências nas escolas brasileiras. Para tanto, tinham como ponto de partida a tradução dos materiais americanos e, como consequência, a introdução e adoção de tais atividades experimentais nas salas de aula.

Assim, foram desenvolvidos livros e materiais didáticos, especialmente, kits de experimentos, tendo como objetivo subsidiar a ação de professores das áreas científicas. No sentido de fomentar a formação de professores e a produção de materiais didáticos, foram criados pelo Ministério de Educação (MEC – na época tratava-se do Ministério de Educação e Cultura) Centros de Ciências vinculados a Universidades em diferentes Estados brasileiros, como: Centro de Ciências de São Paulo – CECISP, Centro de Ciências do Nordeste – CECINE, Centro de Ciências de Minas Gerais – CECIMIG, Centro de Ciências da Bahia – CECIBA, que atuavam diretamente com as Redes de Ensino.

Percebe-se com esse breve histórico o grande investimento institucional para a melhoria do ensino, particularmente com a introdução de materiais e metodologias que considerassem as atividades didáticas experimentais.

No entanto, todo esse investimento não foi suficiente para promover uma mudança significativa no Ensino de Ciências e tampouco superar as deficiências da formação do professor quanto ao trabalho experimental.

Por outro lado, a prática educacional da introdução de experimentos difundiu uma expectativa positiva quanto à utilização de materiais didáticos experimentais. Na ausência de uma discussão teórico-metodológica mais consistente, propagou-se, por exemplo, a ideia de que o conhecimento da Ciência seria melhor ensinado segundo a vivência do método científico, uma série de passos a serem seguidos de modo rígido, com uma lógica indutiva, para se atingir o conhecimento conceitual correto e desejado. Assim, muitos professores passaram a valorizar exageradamente a realização de experimentos, focando sua atenção mais nos procedimentos do que nas mudanças conceitual e cognitiva de seus alunos, de forma que consideravam que bastaria observar cuidadosamente, anotar dados e fazer generalizações, com base nos resultados obtidos, para que os alunos automaticamente redescobrissem o conhecimento científico. Na década

de 1960 e início de 1970, procedimento semelhante a esse descrito ficou conhecido como “método da redescoberta”, que pautaria o uso do laboratório didático nas escolas por alguns anos.

Da mesma forma outras ideias equivocadas se difundiram, como a de que um bom ensino de Ciências dependeria de laboratórios bem equipados ou a de que outros procedimentos didáticos, como aulas expositivas, trabalho em grupo, não seriam tão valiosos.

DESDOBRAMENTOS DESSE HISTÓRICO

Hoje em dia percebem-se resquícios dessas ideias no imaginário dos professores, de forma que a experimentação continua a ocupar um importante espaço em suas expectativas, no que tange às sugestões para mudanças de materiais didáticos ou de metodologias de Ensino.

Como destacado por Barberá e Valdés (1996), professores, formuladores de currículos, entidades governamentais, continuam apostando no trabalho prático convencidos de que este confere uma dimensão especial ao ensino de Ciências, que vai além de uma aula expositiva ou demonstrativa. O trabalho prático, em particular a atividade de laboratório, constituiria, assim, um fator diferencial, próprio do Ensino das Ciências.

Entretanto, pesquisas educacionais apontam a prevalência de visões essencialmente simplistas sobre a experimentação na Ciência e no Ensino de Ciências, valorizando-a como atividade manipulativa (física) em detrimento da interação e da atividade prioritariamente cognitiva (mental) (SILVA e ZANON, 2000).

Pesquisa sobre a utilização de materiais experimentais por parte de professores do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, constatou crenças de que a mera utilização das atividades experimentais aproxima o aluno de um conhecimento mais “verdadeiro”, sem que se faça necessário o suporte teórico do conhecimento científico (RAMOS, 1997). Acredita-se que um experimento tem o poder de revelar ou comprovar a teoria, alimenta-se a esperança de que bastaria a observação para se “descobrir” o conhecimento. A prevalência dessa visão de que a Ciência está na realidade, à espera de

ser descoberta, evidencia uma concepção ingênua e indutivista do conhecimento, como discutido por Chalmers (1993).

Um raciocínio essencialmente indutivo, partindo de situações experimentais, pode conduzir a equívocos e superficialidades. Zanetic (1992) ironiza essa situação com uma fábula, em que um cientista (indutivista) realizaria experimentos, estudando o comportamento de aranhas. Seu objetivo seria o de observar os reflexos e a capacidade que ela apresentaria ao obedecer a comandos verbais. Para isso, munido de uma pinça e um caderno de anotações, registra observações sucessivas, à medida que vai retirando pata por pata da aranha e, a cada vez, solicitando que ela ande. Mesmo com muita dificuldade até a última pata, a aranha consegue se mover ao comando “– Anda, aranha!” Ao retirar a derradeira pata, a aranha não consegue mais se mover, ao que o cientista indutivista ingênuo conclui que a aranha sem patas é surda – ... Zanetic ilustra, com essa irônica fábula, que o conhecimento está além da mera aparência, sendo necessária a intervenção da razão, do conhecimento teórico, para não sermos enganados pela observação direta, pretensamente autointerpretativa, objetiva e neutra.

Da mesma forma, a experimentação didática para o ensino não pode se reduzir a um exercício de aparências ou à aplicação de uma receita (“método científico”). Seu valor será mais significativo quando se considerar como deflagrador de interpretações, reflexões e, inclusive, da aproximação com os conhecimentos teóricos da Ciência.

Outro equívoco é supor que a atividade experimental por si só tornaria as aulas mais agradáveis ou facilitaria a assimilação automática de conceitos. Atividades mal preparadas ou baseadas em roteiros rígidos, muitas vezes, desvinculadas de um contexto mais amplo do Ensino de Ciências, não atingem tais objetivos, pois os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o experimento e os conceitos subjacentes. Tais aulas podem se tornar momentos de tédio e angústia, pois nada mais fazem do que seguir receitas, contribuindo até mesmo para alimentar uma visão distorcida do trabalho científico.

PROCURANDO OUTRAS PERSPECTIVAS DIDÁTICAS MENOS INDUTIVISTAS

As atividades experimentais, quando concebidas apenas para descrever teorias e, com pouca ou nenhuma solicitação intelectual aos alunos, em nada diferem de outras situações didáticas nas quais ao aluno resta apenas o papel de coadjuvante silencioso ou mero ouvinte.

Dessa maneira, para que as atividades experimentais possam desempenhar um papel diferenciado, que de fato contribuam para o aprendizado e o desenvolvimento crítico do aprendiz, não basta trazer atividades ou demonstrações para o ambiente escolar. É importante que no ensino de Ciências as atividades experimentais sejam planejadas tendo em vista um contexto de trabalho que o professor vem desenvolvendo e não apareçam isoladas de objetivos mais amplos.

Hodson (1994), por exemplo, considera que o Ensino de Ciências deveria atender a três aspectos principais:

- ◆ a aprendizagem da Ciência, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e conceituais acumulados;
- ◆ a aprendizagem sobre a natureza da Ciência, compreendendo-a como uma atividade humana e sujeita a interferências sociais, políticas e econômicas;
- ◆ a aprendizagem de aspectos práticos da Ciência, ou seja, conhecimentos técnicos sobre a investigação científica e resolução de problemas.

Em outras palavras, o ensino de Ciências deve contemplar o aprendizado de conceitos científicos (aprender Ciências), da própria Ciência (aprender sobre a Ciência) e também de como fazer Ciência (como a Ciência valida seus conhecimentos).

Tendo em vista esses objetivos mais amplos para o Ensino de Ciências, as atividades experimentais não podem se resumir à observação e comprovação de teorias, segundo atividades em uma perspectiva indutiva.

Hodson (1994), Zanetic (1992), Carvalho (2005, 2006) e outros autores têm apontado que o ensino experimental deveria ter por objetivo ajudar os alunos a explorar, desenvolver suas ideias e modificá-las, quando necessário e possível. Isso significaria envolvê-los em atividades mais

investigativas e menos contemplativas, ou seja, uma atividade teórica e prática, que envolva o debate de ideias e não apenas a manipulação de kits experimentais.

Essa visão se aproxima das ideias construtivistas do ensino, em que, a partir de um experimento didático, poderiam ser criadas situações problematizadoras.

O CASO DA VELA

Um exemplo de um experimento simples pode ilustrar essa situação, partindo até mesmo de uma ilustração tradicional presente em livros didáticos, mas mal explorada e interpretada pela maioria dos textos.

Uma vela acesa, colocada no centro de um prato fundo com água, pode criar um clima de investigação na sala de aula, se o professor assim desenvolver. Nesse conjunto, prato com água e uma vela acesa, emborcamos um copo (figura 1). Os alunos perceberão que a vela se apagará e, após alguns instantes, um pouco de água entrará no copo. Diante dessa demonstração, podem-se descrever conceitos, mas também torná-la uma situação experimental e problematizadora. O desafio está em entender como, por que e quando tal efeito ocorre. Algumas questões possíveis para instigar e estimular a discussão poderiam ser:

- ◆ O que vocês imaginam que irá acontecer? (antes de o copo ser emborcado)
- ◆ Quando a água entra no copo? Quando a chama está intensa ou quando ela se apaga?
- ◆ Por que a água entrou no copo?

Diferentes explicações já foram dadas para esse fato, entre elas a mais comum é a de que, com a sua queima pela chama da vela, o oxigênio sumiu de dentro do copo, criando-se um espaço que seria ocupado pela água, sendo esse o motivo da entrada dela. Essa explicação, entretanto, é errada, pois viola o princípio da conservação da massa (princípio de Lavoisier), uma vez que o oxigênio não é “consumido”, mas transformado em outro gás, que ocupa o mesmo espaço (FERREIRA, 1989). O fato observado –

que conflita inclusive com o senso comum escolar do desaparecimento do oxigênio – deve-se ao fenômeno físico de expansão e contração de gases, segundo a mudança de temperatura.

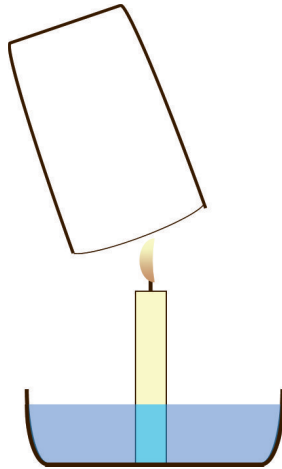


Figura 1 - A tradicional experiência da vela poderia deflagrar um interessante diálogo didático.

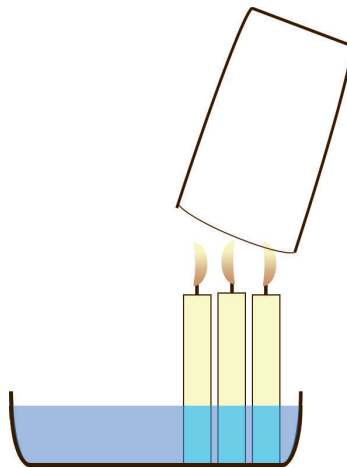


Figura 2 - Variação possível sobre o experimento da vela.

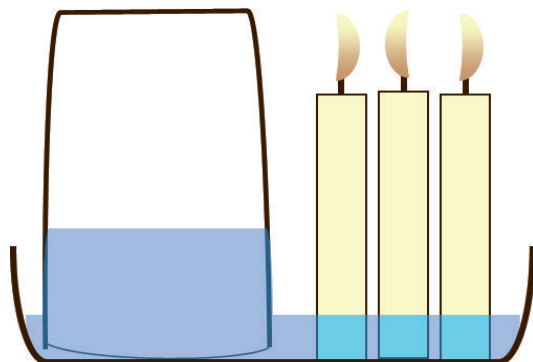


Figura 3 - Copo emborcado ao lado das velas suga água do prato.

Outros complementos poderiam ser feitos ao mesmo experimento, implementando o diálogo em sala de aula de uma forma instigante. Diante da explicação mais comum, porém errada, de que a água entra no copo no lugar do oxigênio (que foi “queimado”, “consumido”), o professor poderia propor outras questões antes de lançar mão do princípio de Lavoisier. Na figura 2, mostra-se uma possibilidade de encaminhar o diálogo: observamos que a água sobe somente quando a vela apaga. O que ocorreria se o copo, após passar alguns instantes sobre as chamas de 3 velas, fosse emborcado ao seu lado (e não sobre as velas)? A água subiria ou não? A explicação do desaparecimento do oxigênio se sustenta?

O que se observa numa situação dessas está representado na figura 3, ou seja, mesmo sem apagar as velas, a água é sugada pelo interior do copo, abaixando seu nível no prato.²

Outras novas oportunidades de discussões podem surgir a partir das observações. Numa ocasião pediu-se aos alunos para emborcar o copo sobre as 3 velas também e percebeu-se uma aderência do copo ao recipiente, devido a uma diferença de pressão entre o interior e o exterior do copo. Com isso, ao se tentar retirar o copo, todo o conjunto (copo e recipiente) foi erguido da mesa, como se observa nas fotos 1 e 2.

² Como discutido por Ferreira (2015) para o caso de apenas uma vela em http://www.ciencia.iao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=rex&cod=_aexperenciadavela acessado em 13 abr. 2015.



Fotos 1 e 2 - Situações como a observada durante a experiência da vela – de aderência do recipiente ao copo – podem oferecer outras oportunidades de diálogo didático sobre novos conceitos envolvidos no experimento.

Fonte: elaborado pela autora

O CASO DA GERMINAÇÃO DE SEMENTES

Outro experimento didático tradicional nos anos iniciais da escola básica é a germinação da semente do feijão, colocada em algodão úmido ou na terra.

Tal atividade também comporta uma releitura que possa proporcionar interessantes questionamentos e diálogos em sala de aula, oferecendo momentos de investigação. Para tanto, oferece-se aos aprendizes um pequeno pote com diferentes materiais. Há nele grãos, alguns deles sementes e outros não, botões, pequenas pedras e pedaços de galhos. Ante este material, várias possibilidades de trabalho podem ser pensadas. Suponha que neste caso trabalharemos com futuros professores, estudantes de um curso de Pedagogia. A eles – conhecedores do experimento didático da germinação do feijão – poderia se perguntar como organizariam uma aula sobre a temática “Germinação de Sementes” utilizando aquele material. No diálogo várias sugestões podem ocorrer, entre elas:

- ◆ separar o que julgam ser sementes ou não sementes;
- ◆ no grupo de sementes, separá-las por tipo, como exemplificado na foto 1.

Após essa etapa de manuseio inicial, propõem-se questões como as seguintes:

- ◆ O que são sementes?
- ◆ O que elas precisam para germinar?
- ◆ Diferentes sementes germinam ao mesmo tempo?

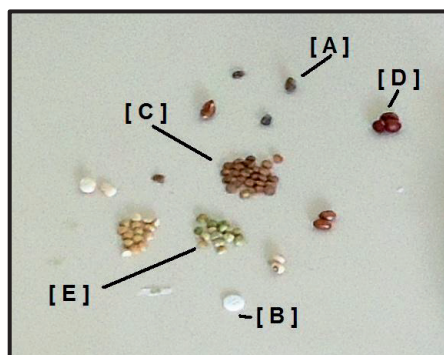


Foto 3 - Sementes e materiais separados por um grupo, numa oficina de germinação. Na foto aparecem destacados: (a) pedra, (b) botão, (c) feijão, (d) amendoim e (e) ervilha partida

Fonte: elaborado pela autora

Com tais questões, começamos uma fase de levantamento de hipóteses, nas quais estarão inevitavelmente presentes concepções dos estudantes sobre a germinação e as características das sementes.

Registradas tais hipóteses, pede-se aos estudantes que realizem o plantio, em diferentes substratos. Nas fotos 2 e 3, mostramos situações ocorridas em duas oportunidades diferentes. Numa delas se dispunha de pequenos vasos plásticos feitos com garrafas reaproveitadas e em outra, uma placa de isopor apropriada para o desenvolvimento de mudas.

Diferente do caso da vela, em que as mudanças são observadas em um curto intervalo de tempo, no caso das sementes é necessário considerar o tempo maior para que ocorra a germinação, em geral pelo menos por uma semana. Neste caso o uso de registros torna-se um instrumento fundamental no desenvolvimento tanto da escrita como da capacidade de observação de eventos. Nas fotos 4 e 6, observamos a germinação de se-

mentes de abóbora e tomate na terra e de melancia no algodão. Na foto 5, podemos verificar que as sementes de mamão não germinaram.



Foto 4 -Diferentes possibilidades de se plantarem as sementes: na foto acima foram plantadas em terra, utilizando-se partes de garrafas plásticas ...

Fonte: elaborado pela autora.

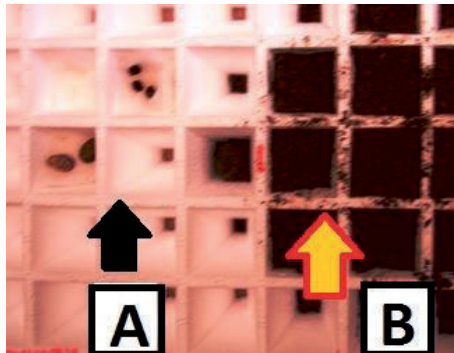


Foto 5 - Nesta outra ocasião as sementes foram plantadas em algodão [A] e em terra [B], utilizando-se uma placa de isopor própria para formação de mudas.

Fonte: elaborado pela autora.



Foto 6 - Germinação na terra de sementes de abóbora e tomate.
Fonte: elaborado pela autora.

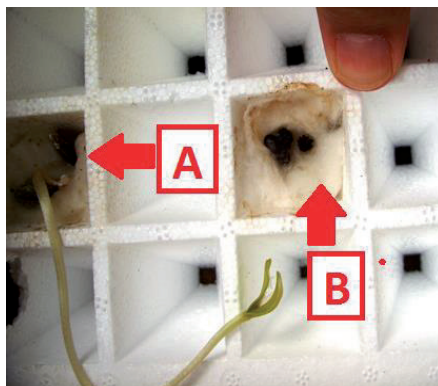
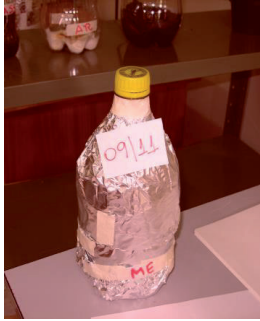


Foto 7 - Germinação no algodão. As sementes [A] germinaram (melancia) e as sementes [B] não germinaram (mamão).
Fonte: elaborado pela autora.



Foto 8 - Detalhe com a germinação no algodão da semente de melancia.
Fonte: elaborado pela autora.



Fotos 9 e 10 - Garrafa coberta com papel alumínio utilizada para verificar se há germinação da semente da melancia na ausência de luz

Fonte: elaborado pela autora.

Com o desenvolvimento de tais etapas, questões são respondidas, mas outras, ainda, podem suscitar novos diálogos e observações, tais como:

- ◆ Quais fatores do ambiente influenciam a germinação?
- ◆ Por que nem todas as sementes germinaram?
- ◆ O que é necessário para as sementes germinarem?
- ◆ O que existe dentro de uma semente?
- ◆ O que as sementes representam para o vegetal?

Podem ser eleitos novos aspectos para observação, como a influência da luz na germinação (fotos 7 e 8), tipo de substrato, condições da semente, pH do solo (adicionando-se, por exemplo, vinagre ao substrato) etc.

A ATIVIDADE EXPERIMENTAL PODE OCUPAR UM PAPEL IMPORTANTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Experimentos como esses, que não dependem de espaços e materiais sofisticados, podem ser utilizados em sala de aula e deflagrar questionamentos, *desde que* alimentados pelo professor.

Nas atividades aqui apresentadas, o interesse não é vivenciar um pretense método científico, mas ampliar os espaços de discussão em sala de aula estimulando o raciocínio e a formulação de hipóteses pelo aluno. Para

isso, o professor não deve se limitar a oferecer apenas uma resposta correta, mas, sim, estar preparado para dialogar com as observações e ideias inesperadas. Não tolher o diálogo, propiciando espaço para as dúvidas e reflexões, faz com que o experimento se torne um momento didático interessante e significativo para o aprendiz.

Estar aberto a situações inesperadas não se restringe às reações dos alunos. Pode ocorrer também de o experimento não sair da forma desejada, ou seja, não funcionar ou o efeito não ser tão visível aos alunos etc. O trabalho com situações não previstas, como uma experiência de eletrostática, que não funciona adequadamente por causa da umidade do ar, pode gerar discussões que ultrapassam a observação de um momento e deflagrar situações tão interessantes como aquelas em que os experimentos “dão certo”.

No caso da germinação das sementes, é possível se observar que o fato de algumas delas germinarem e outras não pode aguçar mais a curiosidade dos alunos e conduzir a outras discussões e reflexões do que no caso clássico da germinação apenas de sementes de feijão no algodão umedecido.

Como discutido, o experimento em si pode despertar naturalmente a curiosidade dos alunos e suscitar questionamentos. Todavia nunca substitui o papel educacional do professor como mediador dos processos ensino e aprendizagem. É ele quem deve fazer intervenções - formulando desafios, problematizando observações experimentais - até mesmo formulando um interessante roteiro de atividade experimental a ser desenvolvido.

Pode-se perceber que desenvolver atividades experimentais não torna o trabalho do professor mais fácil, principalmente se seus objetivos são maiores do que apenas oferecer conceitos teóricos. A atividade didática experimental é mais complexa e, normalmente, demanda maior gasto de tempo do que uma aula expositiva, por exemplo.

Considera-se, assim, que o papel da experimentação no ensino é oferecer condições para a construção de conhecimentos científicos, permitindo ao aluno fazer observações, coletar e organizar dados, formular hipóteses, compartilhar ideias e, talvez, rever algumas concepções prévias. Dessa forma, ir além da manipulação de materiais e vidrarias, participando ativamente de um diálogo.

É até mesmo, embora limitada ou pontual, a chance de aproximar os alunos de algumas discussões sobre os procedimentos relacionados à construção do conhecimento científico.

Se na construção da Ciência o papel da experimentação assume um importante caráter verificador (servindo para validar uma teoria) ou desafiador (evidenciando limitações de uma teoria), no ensino ele é um instrumento didático, pois representa oportunidade de despertar e manter o interesse dos alunos nas aulas, envolvê-los em investigações científicas, desenvolver a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos, desenvolver habilidades, estimular o espírito investigativo, entre outras. Por isso também tem um papel importante no Ensino de Ciências, contribuindo para apropriação do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- BARBERÁ, O.; VALDÉS, P. El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Enseñanza de Las Ciências*, Barcelona, Espanha, v. 14, n. 3, p. 265-379, 1996.
- BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, v. 38, n. 12, 1986.
- BENETTI, B.; RAMOS, E. M. de F. *As atividades experimentais e o Ensino de Ciências*, textos didáticos, produção avulsa, 2008.
- CARVALHO, A. M. P. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- CARVALHO, A. M. P. Ensino de ciências e epistemologia genética. *Viver: mente e cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. Coleção Memória da Pedagogia, n.1. Jean Piaget.
- CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.
- FERREIRA, N. C. Primeros pasos en química: una entrevista con Lavoisier. *Enseñanza de las ciencias*, v. 7, n. 1, p. 77-83, 1989.
- FERREIRA, N. C. *A experiência da vela: simulações ludoteca*. http://www.ciencia.iao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=ex&cod=_aexperienciadavela, Acesso em 13 abr. 2015.
- HODSON, D. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las ciencias*, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.

RAMOS, E. M. F. *A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, ideias e perspectivas de professoras de 1ª a 4ª série de 1º grau*. 1997. (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1997.

SILVA, L. H. A.; ZANON, L. B. A Experimentação no ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R. P., ARAGÃO, R. M. R. de (Org.) *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

ZANETIC, J. *Ciência, seu desenvolvimento histórico e social: implicações para o ensino*, p. 7 a 19. In: CENP, -Ciências na escola de 1º Grau: textos de apoio a proposta curricular, São Paulo: SE/CENP, 1992.

PARA ENSINAR A LER: PRÁTICAS E TENDÊNCIAS

Dagoberto Buim Arena¹

INTRODUÇÃO

Não há nenhuma razão para tentar justificar a sempre recorrente discussão sobre o ensino e a aprendizagem do ato de ler, exceto a de que a escola ainda não sabe fazer bem essa sua função. Saímos do século XIX, entramos pelo século XX e dele saímos par iniciar o percurso pelo século XXI convencidos da importância do domínio da atividade de leitura para o desenvolvimento das funções especificamente humanas. Compreender o mundo pela linguagem escrita é fazer uso de uma ferramenta cultural sofisticada e necessária para a evolução da espécie humana, mais do que simplesmente satisfazer necessidades imediatas para atendimento a demandas do cotidiano. Não há, todavia, como desprezar também um enfrentamento pragmático, canal necessário para o desenvolvimento da capacidade de ler, exigido pela participação cultural e histórica, nem como desqualificar a escola como a instituição responsável por seu ensino e desenvolvimento. Como afirma Fijalkow, ao analisar os embates sobre leitura na sociedade francesa (2000, p. 23), “o campo da alfabetização aparece cada vez mais claramente como um campo de batalha política”, (tradução nossa), isto é, não se trata apenas de um campo vinculado às questões de natureza técnica.

¹ Livre Docente - Professor Adjunto do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília.

Neste artigo, procurarei defender a tese de que a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural do ato de ler e para isso, não basta ensinar apenas o domínio do sistema linguístico, porque esse não é, especificamente, o objeto a ser ensinado. Mais do que conhecer as regras de funcionamento do sistema, a função da escola e de seus agentes é a de ensinar a ler o outro como práticas históricas e culturais. Com esta tese orientadora de minha argumentação, pretendo analisar algumas das ações costumeiras praticadas pela escola com o intuito de problematizá-las a partir de definidas posições teóricas. A estrutura deste capítulo comportará, portanto: comentários sobre as características do sistema linguístico das línguas ocidentais, especialmente o português; a concepção do que seria o ato de ler e as consequências metodológicas da concepção assumida; a falsa dicotomia entre leitura oral e leitura silenciosa como critério para ensinar modos de ler; a avaliação de atos de ler como se fosse o próprio ensino e, por fim, comentários sobre ler literatura infantil. No final, outros comentários abordarão o acervo cultural do leitor (convencionalmente considerado como conhecimento prévio), estratégias de leitura e recomendações para os docentes acerca do modo como poderiam agir com a intenção de ensinar os alunos a ler um livro de literatura infantil.

Antes de enveredar pelos comentários, aponto algumas expressões de que farei uso, entre as quais a de *ato ler*, em vez de leitura, de ler como prática cultural. Parto do pressuposto de que a leitura não poderia ser ensinada como objeto isolado, isto é, como um produto, por se tratar da produção resultante da relação do leitor com o texto, razão pela qual o objeto a ser ensinado e a ser aprendido seria o ato ler e não propriamente a leitura. Por outra parte, conforme suas necessidades culturais, sociais e históricas, o homem desenvolve modos de ler pelos quais o sistema linguístico torna-se o instrumento necessário para a criação da leitura, sem que fosse, ele próprio, o objeto do ensino do ato de ler.

Esclarecidos os conceitos, passo a analisar as relações entre escola e seus agentes, alunos, linguagem escrita, materiais e metodologias de ensino, seus acertos e seus equívocos, conforme os pressupostos assumidos.

A ATIVIDADE DE LER EM SISTEMAS LINGÜÍSTICOS OCIDENTAIS: CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

Mesmo que escola e professores nem sempre optem intencionalmente por determinada concepção a respeito do ato de ler, as práticas de sala de aula revelam, sob um olhar investigativo, seus pressupostos apoiados em fontes históricas, no caso da escola, ou em fontes muito específicas, no caso da formação docente. O ambiente histórico e sócio-cultural do profissional professor o envolveu com modos históricos de ler como prática cultural, mas trouxe também, paradoxalmente, os modos escolares históricos de ensinar a ler. Deste modo, desde a infância, na escola ou fora dela, o professor, que ainda era simplesmente estudante e cidadão, elaborou, paulatinamente, a não apenas a concepção do que seria ler em ações sociais, mas também a concepção de que como essa atividade cultural deveria ser ensinada pela instituição escolar.

Ao se tornar professor, mesmo tendo passado pelos bancos das salas do curso de Letras ou das salas do curso de Pedagogia, o seu modo de ensinar apresenta as concepções herdadas historicamente por meio de todos os canais pelos quais passou em sua trajetória de cidadão para o seu estatuto profissional. Ao indicar que haveria uma singular concepção, eu cairia em reducionismos, porque, em verdade, são vários traços que compõem o tecido metodológico costurado pelos docentes, mas, de certo modo, é possível indicar a predominância de alguns traços característicos de determinada concepção em relação a outras. Entre esses traços, ou critérios, três poderiam ser destacados, observando-se a predominância de um em relação aos demais.

O primeiro traço marca as ações pedagógicas que não consideram as manifestações discursivas. Refiro-me às práticas metodológicas que defendem a tese de que ler seria conhecer as regras de combinação entre grafemas e fonemas, supostamente essenciais para construção do sistema linguístico alfabético. Apoiadas sobre os princípios da gênese dessas relações históricas entre elementos gráficos e orais, as ações pedagógicas para ensinar destacam as combinações, isto é, o modo como tal letra deve ser pronunciada, para que, coerentemente, a língua escrita pudesse fornecer ao leitor, os caminhos seguros para o retorno à língua-mãe, a língua oral, considerada a grande referência pelos professores, com o estatuto de avalia-

dores cultural, social e historicamente situados. O seu registro linguístico seria, deste modo, o instrumento também legítimo para a avaliação da pronúncia produzida. Como consequência, o bom aprendiz seria revelado pela vocalização bem articulada, pela adequada entonação, pela perfeita expressão, pela fluência na produção seqüencial de cadeias sonoras, com o respeito necessário a sinais de acentuação e de pontuação. As práticas avaliativas para subsidiar esse julgamento apoiam-se, frequentemente, em ações de *tomar leitura*, caracterizadas pela manifestação pública pelos alunos de trechos vocalizados, nem sempre previamente conhecidos. Seria redundante afirmar que essa prática exemplar de ensino e de avaliação foi e é a mais largamente praticada em escolas do mundo ocidental. Na sua retaguarda posiciona-se, em profunda trincheira, a ideia de que ensinar a ler é ensinar a abordagem da palavra pela sua materialidade linguística, isto é, pelas as relações arbitrárias entre grafema e fonema.

O segundo traço desloca a abordagem do enunciado para o aspecto semântico dos signos verbais. Se houve grandes avanços em direção ao significado das palavras e ao sentido por elas construído, houve, também, modos divergentes de realizar essa abordagem, cujos rumos indicam a subdivisão entre dois outros traços. O primeiro defende, mais em suas práticas que em discurso, que o ato de ler evidencia-se pelo ato de extrair o significado das palavras e com elas o sentido de todo o texto. Deste modo, ao aprendiz de leitor deve ser ensinado o modo e as estratégias como deve extrair o sentido e ao leitor será exigido que, mais do que extrair, deve saber demonstrar o produto da extração realizada por meio de respostas a perguntas feitas por quem ensina. Foucambert, a respeito da relação entre extrair o sentido e atribuir sentidos, afirma: “A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informações superior àquela que extrai.” (FOUCAMBERT, 1998, p. 106). Novamente nesse conjunto de práticas, o ato de avaliar se confunde com o ato de ensinar, porque ao propor questões que exigem respostas para extração do sentido, a escola, costumeiramente, as situa como parte da ação de ensinar a ler. Nos tópicos seguintes, essas ações serão novamente mencionadas com o propósito de analisar sua essência, quase sempre pouco percebida em razão de sua aparência sedutora.

O terceiro traço marcante nas práticas, revelador de outra tendência de concepção. Por esse ponto de vista, aprendiz deveria ter a atitude de tentar sempre atribuir sentidos a um enunciado, nos limites de seu conhecimento linguístico e temático. Mais perturbador que o ensino da primeira abordagem e mais abrangente que o da segunda, esta última aposta no ato de ler como uma prática cultural, além da escola, transformadora do modo de operar o pensamento e de ser do homem, por lidar com conhecimento, sentimento, visão de mundo e acima de tudo, por ensinar o aluno a perguntar e a procurar respostas no mundo do conhecimento por meio da linguagem escrita a serviço de ações humanas profundamente reflexivas. As ações escolares decorrentes dessa concepção predominantemente indicam alguns percursos, como estes que a seguir serão comentados.

Desde os primeiros anos, a atitude do professor é a de ensinar ao aluno a atitude de usar a língua escrita para conhecê-la. Conhecer apenas o seu funcionamento não basta, isto é, não basta praticar a metalinguagem na análise da relação grafofonêmica como se dela emergisse naturalmente o sentido pela via oral. O destaque se situa muito mais na tentativa de atribuir sentido, do que na compreensão de uma relação técnica do sistema linguístico. Para isso, parece ser imperioso ensinar o aluno a ampliar e mobilizar o conhecimento temático e linguístico durante o ato de ler, em ações orientadas por objetivos e finalidades, conforme os objetivos próprios do leitor, em suas relações com o tema e com o gênero do discurso constituído pelos enunciados.

Outras práticas culturais orientam crianças para a valorização e percepção de pistas sugeridas por um título, por um suporte material, por uma configuração do texto, por um contexto, por uma diagramação. Outras ainda indicam que é função do docente ensinar o leitor a elaborar perguntas que orientem sua ação de ler para encontrar, ele próprio, as respostas a essas perguntas, sempre efêmeras, precárias, substituíveis na medida em que prospera o ato de ler. Em relação a esta atitude a ser ensinada, é possível destacar que, ao longo da história do ensino da leitura, o aluno devia entender que saber ler seria saber responder a perguntas do outro, mas a prática cultural e social do ato de ler revela que, na essência, que o leitor não responde senão a suas próprias perguntas, porque é esse o

movimento que o faz avançar pelas páginas de um livro e que o coloca em patamar mais acima em sua própria evolução intelectual.

Neste século, o ato de ler ainda traz com ele uma abrangência que em vez de enriquecê-lo, poderá mesmo empobrecê-lo. Refiro-me ao fato de que ler parece abranger desde a leitura de um episódio, de uma conjuntura política ou econômica, um quadro, uma fotografia ou o mundo, em sentido global. Esse movimento de ampliação do conceito de leitura provocou a fusão de outros verbos, próximos do ato de ler, mas distintos dele, cuja distinção se encontra na história da língua e na história do ensino e da aprendizagem da leitura. Esse tema histórico merece, agora, comentários um pouco mais precisos.

Parkes (2002) esclarece as quatro funções presentes nos estudos de leitura na Alta Idade Média: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*. A *discretio* era a decifração, por meio da qual o leitor identificava letras, sílabas, palavras e frases antes de ler em voz alta, ato denominado *pronunciatio*. A esse processo todo se dava o nome de *lectio*. Ler para corrigir o texto, contudo, era praticada a *emendatio*, enquanto a prática de reconhecer figuras literárias e vocabulário era chamada *enarratio*, mas a interpretação do conteúdo estava no domínio de outra ação, a *explanatio*. À apreciação das qualidades estéticas, morais e filosóficas do texto atribuía-se o nome *judicium*. Os usos de nomes diversos para ações diferentes revelam que cada ação se organizava em obediência a uma função específica e seriam, portanto, os traços característicos que constituiriam um conjunto, cuja função seria nomeada claramente para que se distinguisse de outras. Ao se reduzir, séculos depois, todas as nomeações a uma única – *ler* – foram confundidas as funções e, como consequência, o ensino de uma delas poderia e pode ser confundido com o ensino das demais. Assim, do mesmo modo, *lectio* pode ser confundida com *enarratio*, e o *lector* pode ser confundido com o *recitator* (HAMESSE, 2002, p. 128):

Assim, Robert de Melun (século XII), no prólogo das *Sententiae*, faz alusão a leitores (*recitatores*), cuja profissão consistia em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente. Este autor distingue aquele que se contenta em ler em voz alta o texto de outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar seu sentido.

Embora se deva ressaltar a diferença entre o conceito distinto de *captar* e de atribuir sentido, é possível inferir que o leitor do primeiro traço predominante, acima apontado, faz, em síntese, a *discretio* e, em seguida, a *pronunciatio*, conforme as definições de Parkes (2002), ou como um *recitator*, nas palavras de Hamesse (2002). De acordo com essa argumentação que aqui desenvolvo, pode-se compreender que a escola ensina o aluno a se tornar um *recitador* em vez de se tornar *leitor*, confusão que a própria história do ensino terminou por elaborar. Quero entender que as atividades que envolvem a relação com a linguagem escrita devem ser analisadas de acordo com as suas próprias funções, para que sejam ensinadas ao aluno, com essas funções distintas respeitadas: decifrar, compreender, pronunciar, recitar, praticar locução, monitorar o texto já escrito e tantas outras. No interior ainda desta temática, creio ser oportuno analisar os conceitos clássicos de leitura oral e de leitura silenciosa, tão presentes na elaboração de aulas de leitura, na mesma proporção em que são entendidas como técnicas, mais ou menos conseqüentes, para ensinar a ler.

2 LEITURA ORAL E LEITURA SILENCIOSA: UMA FALSA DICOTOMIA

A categorização entre leitura oral e leitura silenciosa se fundamenta especificamente nos adjetivos oral e silenciosa, embora, em obediência à coerência, melhor seria se a oposição fosse entre ruidosa e silenciosa, ou entre oralizada e não-oralizada. De qualquer modo, a categorização, com a mudança dos adjetivos, não se altera na essência, porque o traço de distinção entre uma e outra, isto é, o critério de categorização se apoia na presença ou não da cadeia sonora produzida pelo leitor. Acredito ser oportuno destacar que a categorização se baseia na manifestação audível ou não, portanto, no âmbito dos órgãos dos sentidos, em vez de apoiar-se em supostas operações cognitivas e culturais praticadas pelo leitor, ou dito de outra forma, no ato de ler como processo de atribuição de sentidos, em que os olhos têm um papel a desempenhar, porque o ato se dá sobre um sistema gráfico-visual. Se não se tomar a sonoridade como referência, a categorização polarizada *leitura oral/leitura silenciosa* desaba.

Aceita como consensual, a categorização entre a leitura oral e a silenciosa tem alimentado polêmicas históricas entre professores a respeito

de qual das duas modalidades seria a ensinaria melhor o leitor. A segunda, por não ter manifestação ostensiva, traria problemas de avaliação, sempre lembrada no exercício da docência, razão pela qual, a primeira, por ser materializada, seria facilmente controlável e avaliável. Novamente, a preocupação com a avaliação orienta o modo de ensinar e, mais que isso, orienta o modo de o aluno aprender a ler e de elaborar conceitos sobre o que seria efetivamente ler. O alvo desloca-se, equivocadamente, para a ausência ou não de produção sonora, em vez de se manter fiel à linguagem escrita como organização híbrida, alfabética e logográfica (SAMPSON, 1996), dirigida para a mente e para os olhos do aprendente.

Há, entretanto, outro critério que, em vez de opor as duas categorias, pode fundi-las. Refiro-me ao critério da atribuição de sentido que pode estar ao largo tanto da conduta do leitor oral, quanto da do leitor que modula os lábios ou que nenhum movimento deixa externamente se manifestar. Esse traço, de atribuição de sentidos, afasta-se da percepção pelos órgãos sensoriais para situar-se no reino da metacognição, das operações intelectuais que o aprendiz de leitor realiza ao tentar ler. Pouco perceptíveis, podem ocorrer, ou não, durante a leitura ruidosa ou silenciosa. Se o leitor atribuir sentido ao ler, durante a leitura ruidosa ou na silenciosa, a atividade de ler aproximar-se-á da terceira concepção há pouco comentada. Se o traço de atribuição de sentido não estiver presente nem na estrutura da atividade, situação costumeiramente verificada entre alunos, a leitura oral e a ruidosa seriam a mesma manifestação. Não haveria, portanto, nenhuma distinção entre elas.

Há outros modos de encaminhar essa argumentação, como farei mais à frente. Neste ponto, todavia, é necessário destacar somente este comentário, porque tradicionalmente a ação da escola insiste em substituir no ato de ensinar a *atribuição de sentido* pela produção *sonora*. Quero crer que a manifestação audível da atividade de ler não se equipara a uma ação inteligente, mas apenas dá existência a um modo de ler, de acordo com as finalidades e situações sociais, por ter outra função e outra estrutura. Ler ruidosamente é ler para o outro compreender pelo ouvido; é ler para o público, é transmitir, em princípio, o sentido já atribuído, é fazer a locução. A esta outra maneira de ler – a de fazer locução – dedico os próximos parágrafos.

3 LER E PRATICAR A LOCUÇÃO

Relembro o leitor a respeito dos pressupostos que orientam a minha argumentação, quais sejam os que se apoiam na função do ato e na sua estrutura, para distinguir um ato de outros por meio de nomeação diferenciada. A locução pode ser confundida com a leitura oral, mas dela se distingue exatamente pela sua estrutura, determinada pela função criada na relação entre leitor, texto, contexto e o Outro. A orientação para a vocalização do texto como modo de ensinar a ler incorpora a necessidade de bom desempenho público, razão pela qual o aprendente mais se aproxima do velho *recitator* que do leitor, porque pronuncia sem ter antes atribuído sentido ao pronunciado. Neste caso, não há locução, porque a estrutura da ação é configurada pela intenção de conseguir a boa pronúncia, de ganhar a clara fluência e a de apresentar a necessária rapidez. Novamente a aparência do fenômeno se sobressai à sua essência. Não está no centro da operação do leitor a transmissão de sentido, porque esse dado estará presente na estrutura de outra manifestação: a locução, isto é, a transmissão oral do sentido para o outro que participa de um jogo de interlocução.

A distinção entre a locução e sua negação – a não-locução –, não pode se manifestar no âmbito da presença ou ausência do traço material – a cadeia sonora, mas no âmago das operações intelectuais que pratica o leitor; esse traço novamente reside na atribuição de sentido, durante o ato de ler, e de sua transmissão, durante a atividade de fazer locução. Disto se infere que praticar a locução é transmitir oralmente o sentido já atribuído pelo leitor para um público que está à espera. Embora aparente na manifestação oral, a distinção se dá pelo modo como o locutor faz a locução, nos detalhes de sua voz, de seu olhar, de sua entonação, como se o sentido atribuísse tons sonoros e plásticos a cada conjunto de palavras lançado no espaço. Como a locução pode ser uma manifestação reconhecida por sua estrutura específica, deveria ser ensinada de acordo com a sua função, como atividade derivada do ato de ler, em vez de ocupar o lugar central, na tradição escolar, como ensino da leitura.

Um bom exercício para distinguir a locução da não-locução é o de observar os detalhes das ações públicas de vocalização do texto. Na não-locução do fiel em culto religioso, a pronúncia pode ser *tatibitate*; as conjunções não são compreendidas como conexões, nem a pontuação

como sistema de organização de sentido. Pela boca e mente de um leitor que não faz locução, não há pontuação que possa determinar níveis de entonação, nem os esforços das conjunções em sua árdua função podem ser respeitados. Pelo contrário, o locutor, por transmitir sentido, faz das porções de palavras blocos coesos encaminhados por entonação plural que antecipa os sinais de pontuação e espera, antes que apareçam, pelas conjunções. A locução, portanto, se tem o lugar na igreja, nas tribunas, nas escolas feitas por professores leitores de histórias para seus alunos, deve ter também o seu lugar como manifestação cultural a ser ensinada, mas sem que seja confundida com o ato essencial de ler, isto é, o de atribuição de sentidos ao texto escrito. Quais são as situações públicas de locução ou não, que podem ser analisadas? A do poeta nos novos saraus; a do cartorário lendo o termo de casamento diante dos noivos; a esposa lendo um trecho de uma notícia do jornal ao marido de olhos pregados no Fla x Flu; a leitura da ata da última reunião por uma secretária; a leitura do trecho bíblico por um fiel; a leitura de uma criança diante de um visitante para provar, a pedido dos pais, que sabe ler, e tantas outras existentes nos mapas das relações sociais.

O professor, na escola, pratica a locução, ou em alguns casos, a não-locução, mas acredita estar lendo e ensinando a ler. É por meio da locução que o professor pode orientar o aluno para as operações intelectuais; que pode ensiná-lo a estabelecer conexões entre o que conhece e o sentido proposto pelo texto; que pode, enfim, ensinar a ler e ensinar a ler literatura.

Para que o aluno aprenda a ler literatura é preciso ensinar a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver a beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar articulação da estrutura da narrativa e de seus componentes, mesmo que todas essas ações não tragam sensação de conforto, de prazer superficial e de sublimidade. No horizonte da leitura da literatura pode não estar o prazer, mas o medo com os textos sombrios de Andersen, a sensação estranha de infelicidade com o *Capote*, de Gogol; a revolta com um poema de Brecht; a dor da injustiça com *A mãe*, de Gorki; a dureza das alpercatas de Fabiano, em *Vidas Secas*. O prazer comum se localiza no reino das sensações e as sensações se insinuam no reino das respostas a perguntas sempre formuladas pelo leitor que conhece os caminhos do gênero. Para ler literatura, é necessário também saber ler para apreciar o valor estético

da obra. Não há como gostar, sentir prazer ou ter o hábito, se não houver perguntas a fazer, e respostas a encontrar. A estrutura do gênero, como o da literatura, fornece as indicações do modo como ele deve ser lido.

O ACERVO CULTURAL DO LEITOR E AS OPERAÇÕES COGNITIVAS

Um dos estudiosos mais conhecidos que usam a expressão *conhecimento prévio* é Frank Smith (1989). Seu livro *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* – um clássico na área – foi editado pela primeira vez em 1971, nos EUA. Seus pressupostos, ao lado dos de *Linguagem integral*, de Kenneth Goodman (1997) trouxeram intensos debates para a sociedade americana. No Brasil, a entrada dos princípios construtivistas na área de alfabetização trouxe também a visão psicolinguística de leitura de Smith, que influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com os estudos desses documentos, expressões como informação visual, informação não-visual, visão túnel, estratégias de leitura, identificação, reconhecimento de letras e palavras, e conhecimento prévio começaram a fazer parte do discurso do professor brasileiro. Embora seja *conhecimento prévio* a expressão mais conhecida e difundida, outras correspondentes podem ser encontradas, como conhecimento do mundo, teoria de mundo, acervo cultural do leitor, universo cultural, informações não-visuais, conhecimento anterior, estrutura cognitiva, e outras assemelhadas.

A nós interessa aprofundar um pouco mais o conceito de conhecimento prévio e de sua importância e a sua necessidade para a atividade de ler e de ler qualquer texto, entre eles, os de literatura infantil. Para isso, contudo, é preciso enveredar por outros conceitos igualmente importantes para o êxito da empreitada do leitor diante do texto: o de compreensão e o de previsão, ambos articulados ao conhecimento prévio amalhado pelo aprendiz de leitor em suas relações com os homens e com a cultura por eles produzida. Para melhor compreensão desses termos e com a intenção de provocar nossos próprios conhecimentos e concepções, vamos comentar algumas das afirmações de Smith (1989), vinculando-as aos estudos de Harvey e Goudvis (2007).

A COMPREENSÃO

As pesquisas e afirmações de Smith (1989) a respeito do conhecimento prévio destacam o conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural sob o qual são abrigadas estratégias de leitura que devem ensinadas às crianças. Ao propor o objetivo de ensiná-las a pensar em voz alta durante a leitura de histórias, Harvey e Goudvis (2007, p. 93) recomendam que a elas seja demonstrada a relação que o leitor faz com suas lembranças de natureza pessoal. Frequentemente, afirmam as autoras, “nós compartilhamos ficções realísticas ou memórias, porque esses gêneros nos trazem pensamentos e idéias que estão muito próximas da experiência do leitor.” Esse tipo de literatura provoca vínculos entre o que está na mente do leitor, como a experiência vivenciada em algum momento, com o que o escritor colocou no texto. Essa estratégia de leitura, articulada a esse tipo de experiência, faz parte das referências que o leitor encontra em seu universo cultural, isto é, nos conhecimentos organizados em sua mente.

Essa estratégia parte de um pressuposto básico defendido por Smith (1989): o de que a compreensão é a base da leitura e não a consequência dela. Em outras palavras, quer dizer que a compreensão não se dá após a leitura do livro de literatura, mas se manifesta como a intenção de atribuir sentido ao texto. No caso da literatura infantil, a intenção de compreender é a base que orienta a ação do leitor na utilização das estratégias apoiadas em seu conhecimento prévio que dizem respeito à trama, aos temas, às situações e aos acontecimentos que poderão ser encontrados na história. A intenção de compreender se coloca como objetivo para o leitor, por isso é necessário que aprenda a mobilizar todo o conhecimento de que dispõe sobre o assunto, com base em indícios iniciais, como o título, os comentários da quarta capa, os comentários de algum colega de sala, as indicações da educadora da biblioteca ou outra fonte qualquer. Para estabelecer a conexão entre esse conjunto de dados e o conhecimento prévio, necessária se faz a orientação do professor. Como afirmam Harvey e Goudvis (2007, p. 92) “quando começamos as instruções sobre estratégias com as crianças, as histórias ficam próximas de suas próprias vidas e de suas experiências; isso as introduz a novos caminhos de pensamento sobre a leitura”

A PREVISÃO

Smith (1989, p. 23), de seu lado, afirma que “a recordação do sentido que tiramos de experiências passadas é a fundação de toda nova compreensão da linguagem e do mundo”, isto é, as experiências passadas funcionam como ponto de ancoragem para as estratégias de leitura que procuram vincular o vivenciado com o fora escrito pelo escritor. De outra parte, todavia, o conhecimento de mundo em nossa mente não foi construído apenas pelas experiências vividas, mas também por outras relações mantidas com a produção cultural humana, seja por livros, por filmes, por programas de TV, por aulas, por histórias contadas. Para ler, o leitor mobiliza também esse conhecimento e com ele utiliza outra estratégia de natureza mais genérica, a previsão, articulada a outras específicas como as conexões entre textos-textos (HARVEY E GOUDVIS, 2007). Antes de estabelecer vínculos entre Harvey e Goudvis (2007) e Smith (1989), creio ser necessário avançar um pouco mais nos comentários sobre a estratégia de leitura de livros de literatura infantil conhecida como *previsão*.

Para Smith (1989), a previsão é o núcleo da leitura, por ser responsável pela ativação do conhecimento prévio e pela redução de alternativas durante o processo de compreensão. Ainda mais: fazer previsão não é fazer adivinhações inconsequentes. Ao serem tomadas essas afirmações como princípios de ensino do ato de ler, seria possível entender que a atitude de prever, antes, durante e ao longo da leitura, solicita que ela seja também ensinada para o aluno. Uma das grandes dificuldades que enfrenta o professor é a de ensinar atitudes, decisões, escolhas, isto é, ações intelectuais, porque sabe apenas ensinar o que é concreto, palpável visível e audível, como a vocalização do texto. Por essa razão, ensinar a ler, do ponto de vista da tradição escolar, limita-se a traduzir letras em fonemas, isto é, a traduzir o visível (as letras) para o audível (os fonemas), sem a preocupação de lidar com as relações sócio-culturais mais profundas que envolvem a atribuição de sentidos ao texto.

Ao iniciar a leitura de uma história ou de um texto acadêmico, o leitor deve aprender a tomar muitas atitudes, entre elas a de prever, pela razão muito simples de que a previsão traz para o texto o conhecimento organizado, com a extraordinária possibilidade de redução de alternativas, isto é, o aluno pode prever, de acordo com seu conhecimento, a ocorrência

de duas, três ou quatro possibilidades em uma história, ou o desenvolvimento de uma argumentação em um artigo, mas nada pode se manifestar aleatoriamente, como se a ocorrência de milhares de possibilidades fosse possível. Nenhuma criança consegue avançar na leitura se não fizer previsões para reduzir as possibilidades porque, somente assim, a atribuição de sentidos avança. Do mesmo modo, o leitor de textos acadêmicos deve aprender a reduzir as alternativas ao acompanhar, com a mobilização de seu conhecimento, a argumentação do autor.

A previsão é fundamental para compreender e é a atitude de tentar atribuir sentidos, isto é, a de ter a compreensão como base da atividade leitora, a que cria as condições para a previsão. A previsão sai à caça de sentidos, dos que estão na mente do leitor e dos que estão no texto. Se o leitor que está aprendendo a ler literatura infantil se debruça, todavia, sobre as palavras, uma a uma, jamais conseguirá tomar a compreensão como base de seu ato, nem a previsão como estratégia para redução de alternativas. “Realizamos previsões abrindo mente para o provável e desconsiderando o improvável. Previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis”, afirma Smith (1989, p. 35). Prever é, também, elaborar perguntas precárias e fugazes que criam expectativas de respostas. Ensinar a prever, a elaborar perguntas, antes e durante a leitura, para encontrar respostas ao longo de todo o processo, é tarefa do professor da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

Os leitores somente avançam em uma leitura se souberem fazer perguntas para o texto, com os indícios de que dispõem no início, e com os indícios que percebem durante o desenrolar da trama ou da argumentação. Essas perguntas só serão feitas se eles aprenderem a utilizar os conhecimentos prévios a partir dos quais elas podem ser elaboradas. Há, então, uma conexão entre o universo cultural do aluno leitor, (composto por experiências pessoais, experiências conquistadas por outras leituras e por informações coletadas por outros meios de informação e de comunicação), entre as previsões (que podem evitar a dispersão de sentidos), entre as perguntas (que são o núcleo da previsão), e por fim, com todas essas ações, que devem se articular com a atribuição de sentidos, base da leitura. O leitor prevê sentidos e os confirma pelos enunciados que tem diante dos olhos. Previsões acertadas são confirmadas e se constituem como base para

as próximas; previsões equivocadas são refeitas para servir como ponto de partida para novas hipóteses.

O DESEMPENHO DO LEITOR

Os leitores infantis que apresentam dificuldades para compreender uma história infantil são os mesmos que dizem não gostar de ler. Por trás dessa afirmação, é possível que haja outra, não explícita: a de que não saibam ler. Neste caso, como vimos comentando, não saber ler quer dizer não ter acervo cultural suficiente para atribuir sentido ao texto objeto da atividade leitora; ou, também, não saber mobilizar esse acervo para atribuir sentido; ou, ainda, não saber fazer previsões; ou não saber elaborar perguntas próprias para procurar respostas. Se o leitor não souber realizar essas operações intelectuais não poderá mesmo gostar de ler, nem poderá avançar uma página sequer de um livro de literatura infantil, nem ultrapassar a primeira de um artigo acadêmico. Aprender a ler não é uma prática natural; é uma prática cultural criada pelos homens e por essa razão deve ser conteúdo escolar.

Com perguntas e respostas, os alunos aprendem a fazer conexões. As conexões que têm como referência esse amplo universo – desde as pessoais às mais amplas, referentes às questões mundiais – são o motor da leitura. A atribuição de sentidos deixa de ser, deste modo, uma consequência para fazer parte de seu próprio processo e ser, ela mesma, parte intrínseca da leitura. A conclusão é clara: leitura e orientação pessoal para a atribuição de sentidos são indissolúveis; sem essa orientação não é possível prosperar o ato de ler. Ele pode ser, na aparência, uma ação de leitura, mas na essência não o é se a orientação para a atribuição de sentidos não estiver em sua base, nem se a atividade essencial estiver mascarada pela vocalização, mesmo a dita silenciosa. A respeito da importância do universo cultural para a leitura, Harvey e Goudvis (2007, p. 92) afirmam que

embora algumas lições enfatizem a compreensão da literatura e outros destaquem a construção do conhecimento prévio como um tópico de gênero particular, todas têm em comum um propósito: usar nossa experiência pessoal e coletiva para construir significados.

CONCLUSÃO

Minha pretensão, ao iniciar o artigo, foi a de desviar o olhar investigativo para aspectos que nem sempre estão muito claros para o analista das manifestações que circulam ao redor da produção da leitura. O desvio do olhar, todavia, é menos vigoroso se não houver a preocupação em desfolhar essas manifestações para compreender suas funções culturais, historicamente construídas, e a elas atribuir um nome que a distinga de outras semelhantes para, deste modo, orientar as ações metodológicas em sala de aula. Defendi a tese de que a escola, historicamente, debruçou-se sobre o ensino do sistema linguístico como objeto de escrita e de leitura, como se o conhecimento do objeto bastasse para introduzir o aluno nos atos culturais de ler, como se bastasse ao trabalhador conhecer a ferramenta, sem que fosse a ele ensinado o modo como pode ser utilizada na vida social.

Dei também importância ao conhecimento da estrutura e função do ato de ler para que isso pudesse orientar as ações metodológicas do professor na relação com o aluno, de modo que os traços distintivos das atividades pudessem ser percebidos além da aparência material, por se encontrar no reino das operações intelectuais orientadas pela atribuição e busca de sentido. Nessa linha de pensamento, aponte os traços convergentes entre leitura oral e silenciosa com o intuito de abalar os argumentos que sustentam suas naturezas dicotômicas, e, por outro caminho, provocar a reflexão sobre os discursos consensuais, defensores da formação do hábito, da criação do gosto e do desenvolvimento do prazer na relação do leitor com os livros de literatura, sem ensinar o aluno a ler a especificidade do gênero literário.

REFERÊNCIAS

- FIJALKOW, J. *Sur la lecture: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Molineaux: ESF Editeur, 2000.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

HARVEY S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. EUA: Pembroke Publishers Limited, 2007.

PARKES, M. Práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

SAMPSON, G. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

O TRABALHO CIENTÍFICO: ALGUMAS DISCUSSÕES PRELIMINARES

Luciana Aparecida de Araújo Penitente¹

Rosane Michelli de Castro²

INTRODUÇÃO

Neste texto, como indica o título geral, temos como objetivo apresentar algumas discussões preliminares propostas aos alunos das disciplinas “Pesquisa Pedagógica” e “Trabalho de Conclusão de Curso – TCC”, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Por se tratar de “algumas discussões preliminares”, certamente que outras tantas que decorrem desse primeiro momento, pelos limites de formatação impostos para a elaboração deste texto, não foram contempladas, sendo este, portanto, um texto introdutório de outros que esperamos apresentar na série de material didático a ser publicada periodicamente pela Editora Oficina Universitária da FFC – Unesp/Marília, mediante os quais esperamos contemplar o conjunto das discussões e conteúdos que constam nos planos de ensino das disciplinas mencionadas.

¹ Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília.

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília.

1 A PESQUISA E SEUS FINS

Uma série de preconceitos e pré-conceitos cerca a concepção de pesquisa. Vejamos algumas dessas ideias equivocadas:

- ◆ A pesquisa científica (que não é privilégio das cabeças geniais) é diferente de pesquisa escolar (que geralmente é apenas cópia ou repetição).
- ◆ A atividade de pesquisa tem a finalidade de produzir conhecimentos novos, já que se busca uma resposta aos problemas localizados, cuja solução tem um fim em si mesmo.
- ◆ Pesquisa é atividade de investigação capaz de oferecer um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já sabe a respeito dele.

Segundo Fazenda:

[...] qualquer que seja o problema, o referencial teórico ou a metodologia empregada, uma pesquisa implica o preenchimento de três requisitos: existência de uma pergunta que se deseja responder; A elaboração e descrição de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; A indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida. (FAZENDA, 1989, p. 27).

Pode-se, portanto, afirmar, em sentido geral, que investigar ou pesquisar significa buscar ou procurar respostas para alguma coisa, algum fato ou esclarecer dúvidas. Portanto, mediante a atividade de pesquisa desenvolve-se a ciência que é o caminho para se fazer avançar o conhecimento, a partir de um trabalho planejado, metódico, sistemático e de análise rigorosa.

O trabalho científico em geral, do ponto de vista lógico, é um discurso completo. Tal discurso, em suas grandes linhas, pode ser narrativo, descritivo ou dissertativo. No sentido em que é tratado neste texto, o trabalho científico assume a forma dissertativa, pois seu objetivo é *demonstrar*, mediante *argumentos*, uma *tese*, que é uma solução proposta para um *problema*, relativo a determinado *tema*. (SEVERINO, 2000, p.183).

Desse modo, podemos então dizer que o conhecimento científico resulta de uma atividade intencional que, partindo de um problema refe-

rente a um dado tema, vincula fatos, ideias e conhecimentos anteriormente adquiridos, articula o lógico e o real e estabelece relações na construção de um discurso argumentativo e demonstrativo. Algumas de suas características principais são:

- ◆ É obtido mediante procedimento metódico, racional e objetivo;
- ◆ Atém-se aos fatos, mas os transcende;
- ◆ É comunicável e verificável;
- ◆ É analítico, requer precisão, exatidão e clareza;
- ◆ É explicativo e permite generalizações.

A pesquisa é um procedimento intelectual usado para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato (objeto, problema). Com base em métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca conhecimentos específicos, respostas ou soluções ao problema estudado. No resultado de uma pesquisa não se deve atribuir verdade absoluta, pois as descobertas são sempre renovadas e toda análise sobre um fato apresenta várias implicações, tanto de ordem apreciativa quanto analítica.

Contudo, o pesquisador procura mostrar aquilo que está enquadrado no conhecimento empírico, visando explicar com segurança a validade dentro de suas descobertas, por meio do conhecimento científico.

A pesquisa surge quando se tem consciência de um problema e temos interesse em buscar sua solução. A indução realizada para alcançar essa solução constitui a pesquisa propriamente dita. Para tal, necessitamos da aplicação de procedimentos metodológicos com a intenção de desenvolver, modificar e ampliar conhecimentos que possam ser testados por meio das investigações e transmitidos. A pesquisa de cunho científico estabelece parâmetros necessários entre causa e efeito e suas constatações.

A pesquisa visa descobrir respostas para perguntas pelo emprego de procedimentos científicos, que são processos criados para aumentar a probabilidade de que a informação obtida seja significativa para a pergunta proposta, além disso, seja precisa.

Acima de tudo, a pesquisa é o resultado de uma atitude do ser humano diante do mundo que o cerca, do qual ele mesmo faz parte e,

portanto, busca entendê-lo, reconstruí-lo e, conseqüentemente, torná-lo inteligível. Por meio de novas descobertas, visa contribuir para o aperfeiçoamento e progresso da humanidade.

2 OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE

É possível, principalmente nas ciências humanas, a produção de um conhecimento objetivo, sem as marcas próprias do pesquisador?

[...] enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os 'qualitativos' conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. (ALVES, 1991, p. 55).

Para que a análise de qualquer tema fosse desapaixonada, seria necessário que o pesquisador mantivesse distância emocional de seu campo de pesquisa. Mas será possível, por exemplo, que um religioso ou religiosa, ao analisar as alterações comportamentais da sociedade contemporânea, ou a história da Igreja, ignore sua própria formação e história de vida? Ou uma professora abordar um tema referente à prática de sala de aula, sem um envolvimento com sua própria prática?

Segundo Alves (1991, p. 54), a hermenêutica

[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato precisando ser desvelado.

Nas pesquisas que utilizam prioritariamente abordagens qualitativas, o pesquisador é considerado o principal instrumento. Esta posição é objeto de divergência entre autores, em face de pressupostos de natureza epistemológica. Em geral, coloca-se em contraposição o paradigma positivista e o qualitativo.

No paradigma positivista, acredita-se na existência de uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente e os fenômenos podem ser fragmentados. Já no paradigma qualitativo, admite-se que a realidade é uma construção social da qual o pesquisador participa.

O conhecimento desta realidade pode nos preparar para trabalhar esta variável de forma que os resultados da pesquisa não sofram interferências além das esperadas. Nesse sentido, é preciso que o pesquisador tenha consciência da possibilidade de interferência de sua formação moral, religiosa, cultural e de sua carga de valores para que os resultados da pesquisa não sejam influenciados por eles além do que é possível. E é com base na concepção conhecida como idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que teve origem a abordagem de pesquisa qualitativa (final do século XIX), trazendo as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas derivadas da fenomenologia.

Vejamos o quadro a seguir:

<p>ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA (Dilthey)</p> <p>Busca dos fenômenos ultrapassa a relação causa/efeito e considera o contexto;</p> <p>Propõe a Hermenêutica: interpretação dos significados e relações humanas; (Weber)</p> <p>Compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações, no contexto.</p>	<p>INTERACIONISMO SIMBÓLICO: Enfoque no como ocorre a construção de interpretações/visões de mundo, a partir da participação dos sujeitos, nas relações sociais. Importância ao <i>SELF</i> – imagem de si mesmo, baseada nas relações que o indivíduo estabelece socialmente.</p>
	<p>ETNOMETODOLOGIA: Enfoque nos estudos dos métodos utilizados pelos sujeitos para a estruturação do dia-a-dia. Estudos das práticas cotidianas e do senso comum. (Influência da Sociologia).</p>
	<p>ETNOGRAFIA: Enfoque nos estudos da cultura dos grupos sociais (sistemas de significados construídos para explicar a realidade e a si mesmos; sistemas de símbolos de determinados grupos sociais. (Influência da Antropologia). A pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano (Naturalística-ecológica: afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa - pesquisa “<i>in loco</i>”).</p> <p>Qualitativo-fenomenológica: é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

3 A PESQUISA PURA E A PESQUISA APLICADA

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de

conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. São chamadas “puras” e “aplicadas”.

O grau de dificuldade de uma pesquisa não depende do fato de ser ela pura ou aplicada e sim, do grau de complexidade do objeto ou do problema em tratamento. Elas se completam e não se excluem.

A pesquisa sempre começa com alguma forma de pergunta ou de problema. Seu objetivo principal é descobrir respostas para essas perguntas através do emprego de processos científicos. Como toda atividade racional é sistemática, ela também requer que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam planejadas.

Pode-se considerar esse planejamento como a primeira fase da pesquisa, que envolve a formulação do problema e a construção de hipóteses. Pode ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas.

4 PRINCIPAIS ETAPAS DE UMA PESQUISA

O processo de pesquisa consiste em determinar algumas atividades a serem desenvolvidas que se relacionam e continuamente se sobrepõem, ou seja, não seguem necessariamente uma sequência estritamente determinada. As etapas são interdependentes e devem contemplar:

- ◆ Apresentação do objeto, sob a forma de formulação do problema;
- ◆ Descrição do planejamento de estudo;
- ◆ Objetivos;
- ◆ Especificação dos métodos de coleta de dados, instrumentos;
- ◆ Forma de análise dos dados;
- ◆ Apresentação dos resultados e
- ◆ Interpretação e conclusões.

As primeiras etapas influem nas seguintes, há interação de uma etapa com outras e frequentemente as etapas seguintes conduzem a uma reconsideração das anteriores.

A pesquisa é uma busca contínua de verdade, na qual respostas provisórias conduzem a um refinamento dos problemas a que se aplicam e dos processos pelos quais se obtiveram tais respostas.

O projeto de pesquisa só pode ser definitivamente elaborado quando se tem o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados.

5 OS PROCEDIMENTOS CIENTÍFICOS NA PESQUISA

Um trabalho de investigação científica deve conduzir-se de maneira logicamente ordenada. Inicia-se com a apresentação e delimitação do problema, acompanhadas de uma revisão literária relacionada com o assunto. Apresenta também a formulação de hipóteses e descrição da metodologia, dos procedimentos a serem adotados, instrumentos de coleta e forma de análise dos dados. Esses dados devem ser manipulados segundo um critério metodológico, de modo que, uma vez devidamente tratados, comportam análise e interpretação desenvolvidas em função de hipóteses previamente formuladas.

No campo da pesquisa, a intuição raramente proporciona condições adequadas, que favorecem os requisitos da precisão e da validade. Para que haja pesquisa científica, é preciso que se adote uma metodologia adequada ao problema ora estudado, compreendendo uma série de etapas que se complementam, mas que, no entanto, trazem uma sequência rigorosamente lógica, com certa rigidez quanto à seleção e tamanho da amostra, e um controle sistemático e constante no que se refere à validade interna e externa na técnica operacional do trabalho. Portanto, para que uma pesquisa seja considerada científica, tem que atender os seguintes requisitos:

- ◆ Tem que ser lógica e meticulosamente planejada;
- ◆ Seu objeto deve ser passível de mensuração;
- ◆ O critério de seleção da amostra deve permitir validade interna;
- ◆ O tamanho da amostra deve ser suficientemente grande para garantir uma margem mínima de erro;
- ◆ A delimitação do problema deve ser feita de maneira clara e precisa;
- ◆ A formulação da hipótese se faz de modo a permitir uma prova de significância;

- ◆ O instrumento de coleta não traz vícios de tendenciosidade;
- ◆ Os instrumentos de medida primam pela exatidão.

6 A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O tema de uma pesquisa é o assunto que se deseja desenvolver. Enquanto o tema é uma proposição mais abrangente, a formulação do problema é mais específica. Indica exatamente a dificuldade que se pretende resolver.

Assim, formular o problema significa dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade que se defronta e que se pretende resolver, limitando seu campo e apresentando suas características. Desse modo, tornamos o objetivo individualizado e inconfundível. O assunto escolhido será questionado pelo pesquisador, que o transformará em problema, mediante seu esforço de reflexão, sua curiosidade e sua experiência. A seguir, vejamos o que se deve ter em mente ao formular um problema:

- ◆ Formular o problema como pergunta, provocando a problematização do assunto;
- ◆ Deve ser claro e preciso;
- ◆ Ser empírico: a objetividade é uma característica importante;
- ◆ Ser suscetível de solução, portanto, é preciso ter domínio da tecnologia adequada;
- ◆ Ser delimitado a uma dimensão viável, não em termos muito amplos.

7 A FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES

A hipótese é a possível solução do problema, é uma proposição que se forma e que será aceita ou rejeitada somente depois de testada. Ela ou elas existem para sugerir explicações para os fatos que podem ser a solução do problema. Podem ser verdadeiras ou falsas, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica, que é o propósito da pesquisa científica.

Originam-se das mais diversas fontes; algumas da simples observação dos fatos, outras de pesquisas já realizadas, outras a partir de teorias e algumas da própria intuição. As hipóteses derivadas de teorias são as

mais interessantes no sentido de que proporcionam ligação clara com o conjunto mais amplo de conhecimentos das ciências. As hipóteses também possuem características importantes:

- ◆ Possibilidade de confirmação;
- ◆ Clareza;
- ◆ Simplicidade;
- ◆ Economia nos enunciados;
- ◆ Ser específico;
- ◆ Capacidade de explicar o problema;
- ◆ Não deve contradizer nenhuma verdade já aceita ou explicada.

8 CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS³

Para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual, é possível e necessário classificar as pesquisas com base em seus objetivos. Daí que as pesquisas podem ser classificadas em: exploratórias, descritivas e explicativas.

EXPLORATÓRIAS	DESCRITIVAS	EXPLICATIVAS
<p>Objetivo principal: aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Na maioria das vezes envolvem; levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o pesquisado; análise de exemplos que “estimulem a compreensão”.</p> <p>Na maioria, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.</p>	<p>Objetivo principal: descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis.</p> <p>Os estudos mais significativos: utilizam-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Quando se pretende ir além, por exemplo, determinar a natureza das relações, ou proporcionar uma nova visão do problema, ela se aproximará da explicativa.</p> <p>Geralmente assumem a forma de levantamento.</p>	<p>Objetivo principal: identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Aprofunda o conhecimento; explica a razão, o porquê das coisas.</p> <p>Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de uma descritiva, pois antes dos porquês, há uma fase de descrição detalhada.</p> <p>Nas ciências naturais: valem-se dos métodos experimentais.</p> <p>Nas ciências sociais: nem sempre podem ser rigidamente explicativas e, sobretudo na psicologia, revestem-se de elevado controle, chegando a ser chamadas quase experimentais.</p> <p>Geralmente se classificam como experimentais e <i>ex-post facto</i>.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

³ Neste tópico, apresentamos parte das discussões que são trabalhadas a partir do texto elaborado por Gil (1996).

Segundo Gil (1996), para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa, ou seja, um delineamento (permite a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação), onde se considera o ambiente, os dados coletados e as formas de controle das variáveis. O elemento mais importante para o delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser classificados dois grandes grupos de delineamentos:

- Aqueles que se valem das chamadas fontes de papel	- Aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas
Pesquisa documental: Vale-se de material que não recebeu tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos. Pesquisa bibliográfica: Boa parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica. Vale-se de material que já recebeu tratamento analítico: livros, publicações periódicas, impressos diversos. Diferença entre ambas: natureza das fontes.	Pesquisa experimental. Pesquisa <i>ex-post facto</i> : a partir do fato passado. Levantamento. Pesquisa de campo. Estudo de caso. Pesquisa-ação. Pesquisa participante.

Fonte: Elaborado pelo autor.

9 ALGUNS MÉTODOS DE COLETA DOS DADOS E INFORMAÇÕES

9.1 HISTÓRIA DE VIDA

A história de vida é um recurso metodológico vinculado à chamada História Oral. Dentre as formas em que a História Oral pode se manifestar destacam-se: a história de vida e o depoimento.

A história de vida é proveniente do Interacionismo simbólico de Mead e junto com a observação participante é o que melhor dá sentido à noção de processo, uma vez que ela busca compreender, no processo de interação, como se constrói a vida do ator. (MACEDO, 2006).

A história oral tem sido definida por alguns autores como metodologia, como técnica e como fonte para a pesquisa social, cuja base é a oralidade.

Como metodologia, ela contém, reúne, propõe princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, da investigação dos fenômenos da vida humana e social (TEIXEIRA, 2004).

Enquanto técnica, a história de vida propõe um conjunto de estratégias para a investigação, focando a oralidade e as diferentes formas de apre-

endê-la e registrá-la. Sendo assim, as entrevistas livres e semi-estruturadas, sejam elas gravadas ou filmadas, representam o seu principal instrumento de abordagem dos sujeitos de pesquisa. Além da preparação e da realização das entrevistas, tais técnicas exigem a transcrição, interpretação e análise dos dados coletados, atentando-se aos aspectos técnicos, à classificação e catalogação do material recolhido, ao seu arquivamento e conservação.

Quando gravadas, o material em que ficam registradas as entrevistas e depoimentos e suas respectivas transcrições tornam-se documentos que, por sua vez, tornar-se-ão fontes para a pesquisa de abordagem histórica ou outros tipos de estudo. Uma fonte ou documento produzido pelo próprio pesquisado, diferentemente de outras fontes já existentes, em que os pesquisadores levantam, identificam, contextualizam e classificam para a sua utilização e análise. Por isso, a história oral é também definida, por alguns pesquisadores como “Fonte” (TEIXEIRA, 2004, p. 155).

9.2 DEPOIMENTO

Quanto ao depoimento “[...] está intimamente ligado à técnica de história de vida, e deve ser utilizado quando o pesquisador quer atingir um lapso de tempo mais reduzido, mais localizado.” (GAIO, 2006, p. 98).

Pode ser definido como discurso que se enuncia como tal e está submetido ao julgamento da história, seja ela recente ou distante. Por essa especificidade, o depoimento aproxima-se do testemunho, e como tal se afirmar à medida que se reconhece haver entre o pesquisador e o depoente um contrato firmado.

Assim, pode-se pensar no depoimento como tentativa do pesquisador de criar uma fonte que conduzirá aos documentos mais adequados à sua pesquisa. Além disso, quem opta pela coleta de depoimento deverá estar consciente de que ele pode ser controlado pelos depoentes, conforme a versão ou visão do fato que se queira demonstrar.

9.3 ENTREVISTA

Marconi e Lakatos (1996) afirmam que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema. Para essas autoras, há diferentes tipos de entrevistas, que variam em conformidade com o propósito do entrevistador, a saber:

- ◆ Padronizada ou estruturada: é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao entrevistado são predeterminadas; realiza-se de acordo com um formulário; e com pessoas selecionadas conforme um plano.
- ◆ Despadronizada ou não estruturada: o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; em geral, as perguntas são abertas, e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. Marconi e Lakatos (1996) admitem a existência de três modalidades desse tipo de entrevista:
 - 1ª Focalizada: Há um roteiro a ser seguido, porém o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser;
 - 2ª Clínica: Trata-se de estudar os motivos, os sentimentos, a conduta das pessoas;
 - 3ª Não dirigida: Há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é, primordialmente, de incentivador.

Porém, de maneira simplificada, classifica os diferentes tipos de entrevistas em: dirigida, semidirigida e não dirigida.

9.4 OBSERVAÇÃO

É uma técnica que tem por objetivo obter informações a respeito de determinados aspectos da realidade, possibilitando ao pesquisador:

[...] identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 79).

Para Gaio; Carvalho; Simões (2008), a observação pode ser considerada quanto à sua estruturação como assistemática ou sistemática. A observação assistemática ou não estruturada caracteriza-se por estar voltada para os acontecimentos sem planejamento, ou seja, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto. Enquanto que a observação sistemática, ou estruturada, ocorre em condições controladas para responder a propósitos que foram definidos antecipadamente. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008).

Ademais, a observação também pode se diferenciar em relação ao tipo de participação na pesquisa, podendo ser considerada como participante ou não participante. Na observação não participante, o pesquisador tem contato com os sujeitos da realidade estudada, mas não se integra a ela, surge como um elemento que vê a realidade de fora. Enquanto que na observação participante, o pesquisador interage com os sujeitos da pesquisa, explicitando sua subjetividade (Idem, 2008).

9.5 QUESTIONÁRIO

Quem opta pela técnica do questionário tem que considerar o fim e o propósito a ser alcançado com o uso dessa técnica, selecionando questões que efetivamente representem o objetivo da investigação.

O questionário deve ser respondido pelo próprio entrevistado, sendo composto por perguntas abertas, aquelas em que o pesquisador tem liberdade para responder, e de perguntas fechadas, aquelas que restringem a liberdade de respostas, ou mistas, em que mesclam as duas opções (Idem).

O questionário pode ser aplicado de duas formas: mediante contato direto ou então, ser enviado pelos correios, garantindo sempre o sigilo, a ética e as informações a respeito de seu preenchimento.

9.6 FORMULÁRIO

Para Gaio (Idem), o uso do formulário caracteriza-se por fazer uso de um conjunto de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador, numa situação face a face com o entrevistado. As questões devem

ser organizadas das mais fáceis às mais complexas, referindo-se a uma ideia de cada vez e respeitando o nível de conhecimento dos sujeitos. Esse instrumento deve ser preenchido pelo próprio pesquisador, que poderá oferecer explicações a respeito de determinado questionamento. No uso do formulário considera-se o contato com o pesquisador, a flexibilidade por adaptar-se às necessidades de cada situação e a facilidade na aquisição de um número representativo de participantes. Por ser respondido pelo próprio pesquisador, é possível atingir a uniformidade nas respostas (GAIO; CARVALHO, SIMÕES, 2008).

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 53-61, 1991.
- FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GAIO, R. *Para além do corpo deficiente: histórias de vida*. Jundiaí: Fontoura, 2006.
- GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. O caminho da produção de conhecimento. In: GAIO, R. (Org.). *Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 147-171.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MACEDO, R. S. A etnopesquisa e a apropriação do método. In: MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 81-150.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TEIXEIRA, I. A. C. História oral e educação virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOVSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 153-165.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BALAN, J. (Org.). *Las historias de vida en las ciencias sociales: teoria y técnica*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1974.
- BARROS, A. J. S., LEHFELD, N. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- ENGERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDPUCRS, 1994.
- FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.
- _____. A evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004. p. 1-10.
- NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, n. 5, p.7-64, set. 1993.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SOBRE O LIVRO

Formato	16 x 23 cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Revisão/ Normalização:	Flávia Alves Calado Karenina Machado
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Assessoria técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Produção gráfica:	Giancarlo Malheiro Silva

2015

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
Unesp -Marília - SP

Formação docente

*Perspectivas teóricas e
práticas pedagógicas*

Ana Paula Cordeiro
Bernadete Benetti
Cynthia Graziella G. Simões Giroto
Dagoberto Buim Arena
Elieuz Aparecida de Lima
José Carlos Miguel
Luciana Aparecida de Araújo Penitente
Maria do Rosário Longo Mortatti
Maria Izaura Cação
Rosane Michelli de Castro
Rosane Michelli de Castro
Vandei Pinto da Silva

ISBN 978-85-7983-649-7

