



ACTAS

**Resumos da Semana Acadêmica dos
Cursos de Licenciatura**



Organizadoras:

Adriane Ester Hoffmann
Luana Teixeira Porto

**ACTA DA SEMANA
ACADÊMICA DOS
CURSOS DE
LICENCIATURA**



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

REITOR

Arnaldo Nogaró

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Neusa Maria John Scheid

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Michele Noal Beltrão

Diretor Acadêmico

Claiton Ruviano

Diretora Administrativa

Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Luiz Valentim Zorzo



**ACTAS DA SEMANA ACADÊMICA DOS
CURSOS DE LICENCIATURA
20 A 25 DE MAIO DE 2019
URI – FW**

Comissão Organizadora

Adriane Ester Hoffmann

Rosane De Fátima Ferrari

Vildes Mulinari Gregolon

Comissão Científica

Adriane Ester Hoffmann

Elisângela Bertolotti

Luana Teixeira Porto

Marinês Ulbriki Costa

Ana Paula Teixeira Porto

Organizadores dos Anais

Adriane Ester Hoffmann

Elisângela Bertolotti

Luana Teixeira Porto

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
CURSOS DE LETRAS

**ACTAS DA SEMANA ACADÊMICA DOS CURSOS DE
LICENCIATURA**

ORGANIZADORES

Adriane Ester Hoffmann

Luana Teixeira Porto



Frederico Westphalen
2019



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Adriane Ester Hoffmann; Luana Teixeira Porto

Revisão Metodológica: Responsabilidade dos(as) autores(as)

Revisão Linguística: Responsabilidade dos(as) autores(as)

Diagramação: Elisângela Bertolotti

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

A188a

Semana Acadêmica dos Cursos de Licenciatura (*recurso eletrônico*)

Acta Da Semana Acadêmica Dos Cursos De Licenciatura / organizadoras
Adriana Ester Hoffmann, Luana Teixeira Porto, Elisângela Bertolotti. –
Frederico Westphalen, RS : URI Westp, 2020.

ISBN: 978-65-89066-11-8

1. Educação 2. Brinquedoteca 3. Ensino Superior 4. Prática Pedagógica
5. Juventude do Campo I. Título II. Hoffmann, Adriane Ester II. Porto, Luana
Teixeira

C.D.U.: 378

Catlogação na fonte: bibliotecária Andréia Mazzonetto Zanon CRB 10/2626



URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

SUMÁRIO	6
APRESENTAÇÃO	9
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DE LINGUAGENS E IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NESSE PROCESSO ..	10
Hellen Boton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	
BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO LÚDICO- PEDAGÓGICA.....	30
Leidinara da Rosa da Silva; Rosane de Fátima Ferrari	
NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM ACADÊMICO	44
Bruno Ficanha Basso; Rosane de Fátima Ferrari	
A FIGURAÇÃO DO PERSONAGEM PÓS-COLONIAL EM <i>A PAZ DURA POUCO</i>, DE CHINUA ACHEBE	59
Ernani Silverio Hermes; Denise Almeida Silva	
PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM	71
Jéssica Lemes Queiróz; Juliane Cláudia Piovesan	
O SOFTWARE GEOGEBRA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O USO DA GEOMETRIA DINÂMICA E INTERATIVA.....	86
Jucelene Elvanger; Priscila da Costa; Josiane Camargo; Eliane Miotto Kamphorst	
ABOLICIONISMO E VIOLÊNCIA: VENCIDOS E DEGENERADOS, DE NASCIMENTO MORAES	101
Fernanda Pereira; Denise Almeida Silva	

ABOLICIONISMO, VIOLÊNCIA E RACISMO EM <i>ÚRSULA E AS VÍTIMAS ALGOZES</i>.....	109
Jean D. Thoni Oliveira; Denise Almeida Silva	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A JUVENTUDE RURAL	121
Luana Lurdes de Quadros; Luci Mary Duso Pacheco	
<i>OS RATOS</i>, DE DYONÉLIO MACHADO: DENÚNCIA DA SOCIEDADE E SEUS VÍCIOS.....	136
Marieli Paula Folharim Theisen; Raíssa Machado Ramos	
MÚSICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: UM MOMENTO DE ALEGRIA E DESCONTRAÇÃO.....	145
Guilherme Henrique da Silva; Juliane Claudia Piovesan	
MÚSICA E ANOS INICIAIS: REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO EDUCATIVO	169
Kelly Boeno; Juliane Cláudia Piovesan	
IRONIA E CRÍTICA SOCIAL: UMA ANÁLISE DO CONTO “O BRASILEIRO É BOM”, DE ANDRÉ SANT’ANNA.....	186
Elisângela Bertolotti; Bibiana Zanella Pertuzzati	
MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.....	194
Tailon Thiele; Camila Maria Spanevello; Eliane Miotto Kamphorst	
O CUIDAR E O EDUCAR E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA DA INFÂNCIA.....	203
Lia de Paula da Silva; Rosane de Fátima Ferrari	

**O SOFTWARE GEOGEBRA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O
USO DA GEOMETRIA DINÂMICA E INTERATIVA.....226**

Jucelene Elvanger; Priscila da Costa; Josiane Camargo; Eliane Miotto Kamphorst

**MODELAGEM MATEMÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
.....241**

Larine Theisen; Eliane Miotto Kamphorst

VIVÊNCIAS DAS LETRAS NO PIBID249

Gabrieli Krawczak; Karoline da Cruz Patias; Manoela Magalhães Pereira; Marinês
Ulbriki Costa

APRESENTAÇÃO

Estas Actas contêm trabalhos completos apresentados na Semana Acadêmica do Curso dos Cursos de Letras Português, Letras Inglês, Matemática e Pedagogia, que foi realizada de 20 de maio de 2019 a 25 de maio de 2019, pelos cursos de Graduação em Letras, Matemática e Pedagogia da URI, Câmpus Frederico Wesphalen.

Esse evento objetivou estimular os acadêmicos dos Cursos das Licenciaturas a realizar atividades extracurriculares que visem à complementação de sua formação; proporcionar contato com a pesquisa, possibilitando uma escolha consciente na sua formação continuada em nível de pós-graduação; propiciar aos acadêmicos atividades que relacionem o conteúdo estudado em aula com a experiência profissional de professores em seu cotidiano de trabalho; ampliar o conhecimento dos estudantes do curso a respeito dos possíveis campos de atuação e perspectivas acadêmicas dos mesmos; abrir um espaço para reflexão e debate sobre temas atuais da Educação; além de contribuir para a formação dos estudantes e para a atualização dos docentes da área.

Assim, reflexões, debates, pesquisas e estudos estão publicizados nestes Anais, que se constituem em registro de comunicações orais apresentadas pelos participantes do evento e que estão estruturadas em forma de artigos, como forma de contribuir para a consolidação das licenciaturas na Instituição e na região.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA ÁREA DE LINGUAGENS E IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NESSE PROCESSO

THE TEACHER TRAINING OF THE LANGUAGE AREA AND IMPLICATIONS
OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THIS PROCESS

Hellen Boton Gandin¹

Ana Paula Teixeira Porto²

RESUMO: O contexto educacional de hoje vem sendo modificado através das possibilidades que os recursos tecnológicos podem oferecer. O contato diário com a instantaneidade, mobilidade e a interatividade interfere lentamente o nosso modo de vida, e conseqüentemente essas modificações alcançam também o âmbito das práticas pedagógicas, principalmente porque são voltadas para os maiores usuários das redes móveis: os alunos. Diante disso, os profissionais docentes são desafiados a repensarem suas práticas, enriquecendo ainda mais o ensino-aprendizagem por meio da utilização de recursos audiovisuais, redes de informações, navegação entre telas interativas entre outras práticas. Mas os docentes de hoje estão preparados para essa realidade inovadora e desafiadora? Em vista disso, este artigo tem o objetivo de refletir as relações entre tecnologia e educação, tendo em vista a formação dos professores neste contexto de eclosão e difusão das tecnologias digitais. Para atender a esse objetivo, o trabalho, de natureza bibliográfica, analisa alguns documentos como: Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 e a Resolução N°2, de 1° de julho de 2015, bem como estudos bibliográficos que contemplam abordagens de José Moran, Pierre Levy e Renato Soffner para discutir a formação de professores da área de linguagens e as implicações das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Formação do professor.

ABSTRACT: The educational context of today has been modified through the possibilities that technological resources can offer. The daily contact with instantaneity, mobility and interactivity slowly interferes with our way of life, and consequently these modifications reach the scope of pedagogical practices, mainly because they are aimed at the largest users of mobile networks: students. Faced with this, teachers are challenged to rethink their practices, further enriching teaching and learning through the use of audiovisual resources, information networks, navigation between interactive screens and other practices. However, are today's teachers prepared for this innovative and challenging reality? In view of this, this article aims to reflect the relationship between technology and education, in view of the training of teachers in this context of outbreak and diffusion of digital technologies. In order to meet this objective, the work, of a

¹ Acadêmica do curso de Letras-Ingês, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), Universidade do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen, Brasil) hellengandin@gmail.com

² Doutora em Literatura Brasileira (UFRGS), docente da Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado – Literatura Comparada, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen, Brasil) anapaula@uri.edu.br

bibliographic nature, analyzes some documents such as: Resolution CNE / CES 18 of March 13, 2002 and Resolution No. 2 of July 1, 2015, as well as bibliographic studies that contemplate approaches to José Moran, Pierre Levy and Renato Soffner to discuss the training of teachers in the area of languages and the implications of digital technologies.

KEYWORDS: Education. Technology. Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional dos tempos atuais vem adentrando em um momento de reestruturação e de grandes desafios, decorridos principalmente pela mudança do perfil dos alunos, pelas propostas de novas metodologias de ensino, pelas inúmeras ferramentas digitais que permeiam ao nosso redor e que estão prontas para serem manuseadas. Isso tudo faz parte e é resultado da evolução do mundo tecnológico e aos poucos seus traços vêm conquistando espaço nas salas de aula, provocando mudanças metodológicas e curriculares no ensino.

O uso da tecnologia acarreta aos seus usuários inúmeras transformações. Os jovens, por exemplo, são os principais usufruidores da tecnologia e por isso um dos alvos dessas transformações, uma vez que nasceram no contexto de eclosão das tecnologias e permaneceram em constante contato com elas até hoje. Dessa forma, tornaram-se aptos a navegar entre as telas, receber e decifrar os estímulos audiovisuais, se conectar com diversas redes ao mesmo tempo, interagir instantaneamente com as redes de informações, entre outras práticas possibilitadas pelo mundo em rede.

O contato com a instantaneidade, mobilidade, interação, multitarefas e telas da era tecnológica são alguns dos fatores responsáveis pela mudança do perfil dos alunos e conseqüentemente interferem na realização das práticas pedagógicas, principalmente as que seguem o modelo tradicional de ensino e ainda não observam essas alterações contextuais. O uso constante de materiais impressos, aulas expositivas clássicas, aulas norteadas somente pelo livro didático são algumas das práticas que os alunos mais demonstram desinteresse em realizá-las, pois para eles essas práticas são consideradas desestimulantes por não usufruírem de dispositivos tecnológicos, haja vista que os alunos possuem familiaridade e interesse por manusear ferramentas audiovisuais e interativas em tempo real.

Contudo, a comunidade escolar nem sempre está pronta para lidar com essas mudanças, visto que o maior desafio aos docentes hoje é a transição das práticas pedagógicas tradicionais para as práticas inovadoras com a utilização dos recursos digitais, como forma de atrair os alunos a interagirem nas aulas, qualificando os processos de aprendizagem. Em vista disso, este artigo tem o objetivo refletir as relações entre tecnologia e educação, tendo em vista a formação dos professores neste contexto de eclosão e difusão das tecnologias digitais.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Dentre as inúmeras mudanças que vêm ocorrendo neste último século, uma que nos afeta é o avanço da tecnologia. Os seus impactos podem ser observados ao nosso redor, na instantaneidade das informações, na comunicação, nas relações humanas, no campo industrial e comercial, bem como na criação e modernização de diversos aparelhos. A tecnologia nos permite ir além, pois tudo se reconfigura, ganhando rapidez, agilidade; no caso de computadores, por exemplo, eles facilitam e por muitas vezes substituem inúmeras tarefas que até então estavam a cargo do ser humano.

Assim, com a criação dos computadores e com o desenvolvimento de dispositivos tecnológicos, é oportuno discutir acerca o termo “ciberespaço”, sobre o qual Lévy (1999, p. 27-28) atenta, afirmando que: “A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”. Para isso, Lévy (1999, p. 102) ainda caracteriza o termo ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, ou seja, o ciberespaço é uma nova forma de comunicação que tem suporte de propagação as fontes digitais, este processo é responsável pelas inúmeras mudanças da comunicação humana atualmente.

O ciberespaço hoje é o principal responsável pelas mudanças em meio a nossa sociedade, na qual as crianças já interagem desde cedo com as tecnologias digitais, proporcionadas por smartphones, computadores, tablets, etc, estes conectados à rede de internet. Essa situação explica alguns comportamentos humanos que se afluíram com a emergência das tecnologias digitais, como a necessidade de instantaneidade das

informações, a rapidez e agilidade nas relações, visto que no mundo virtual tudo acontece de forma rápida, acessível e instigante.

Segundo Moran (2000, p. 20):

Quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos. Adoram as pesquisas síncronas, as que acontecem em tempo real e que oferecem respostas quase instantâneas.

As tecnologias digitais alcançaram um âmbito ainda maior, pois com um pequeno aparelho celular conectado à internet dispomos de diversas ferramentas e possibilidades, como editar textos e imagens, combinar, manipular qualquer tipo de informação, salvar textos e editá-los, compartilhar notícias, enviar e-mail e mensagens de texto, ouvir músicas, possuindo a opção de salvá-las, criando assim, nossa própria *playlist*. Diante disso, Lévy (1999, p 158) aponta outras transformações que vêm ocorrendo devido à eclosão do ciberespaço:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos)

Assim sendo, com o uso das tecnologias digitais surgem novas formas de se obter informação, de interagir e de se comunicar, e esses processos tendem a aumentar e se inovar, em prol de suprir as nossas necessidades cada vez mais. O mundo virtual do ciberespaço e da cibercultura é o nosso presente, porém as mudanças vêm ocorrendo de tal forma, que nos projetam a pensar em um futuro ainda mais avançado tecnologicamente. A ideia de explanação acerca das tecnologias é evidenciada pelo autor Lévy (1999, p. 168):

O ciberespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade.

Esses avanços retratados pelo autor implicam principalmente com o contexto dos jovens na atualidade, visto que fazem parte de uma população ávida para experimentar, questionar, interagir coletivamente com as novas formas de comunicação e informação que dispomos. Isto porque as tecnologias propõem diferentes finalidades em comparação com as mídias clássicas, tornando-se o principal motivo pela aproximação dos jovens.

Com essa propagação em grande escala e pela facilidade de acesso às tecnologias, o mundo do ciberespaço alcança, sem esforços, as portas de nossas salas de aula. Soffner (2014, p. 221-222) contribui neste pensamento quando afirma que:

Vivemos a cibercultura, e deveremos nos habituar com suas características e peculiaridades, uma vez que são propostas novas relações com o saber, agora virtualizado, desmaterializado. As novas tecnologias de informação e comunicação alteram a maneira pela qual enxergamos o mundo. E mudam também a forma como lidamos com a informação, o conhecimento e as práticas educativas.

Atualmente, o termo tecnologia está cada vez mais empregado no contexto educacional, uma vez que com o acesso à internet, por exemplo, temos a praticidade de desenvolver pesquisas e leituras que modificam o processo de construção de conhecimento, o que até então só era possível no ambiente escolar com a presença ativa do professor. O aluno passa participante na sua construção de conhecimento, isso porque com a difusão da tecnologia ele acaba possuindo diversas fontes de informação que poderão saciar seus questionamentos.

Diante disso, a reestruturação do papel escolar, bem como das práticas pedagógicas atualmente é indiscutível. O aluno de hoje não agrega conhecimento da mesma forma que o aluno do século passado, a sua identidade está firmemente marcada pelas características de um mundo globalizado, conectado e que está em constante mudança a todo momento. Ou seja, a velocidade, o ser curioso, a multifuncionalidade, a busca por coisas novas e empolgantes, são alguns pontos que podemos encontrar em muitos jovens e criança inseridas em nossas escolas mundo a fora. Por isso, a tecnologia, no contexto pedagógico, tem muito a oferecer e ensinar como Moran (2000, p. 12) defende: “Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

O ciberespaço e suas possibilidades não ampliam somente o conceito de aula, como o autor apresenta, mas também oferece novos métodos de ensino, nos quais os alunos são desafiados a ir além do que é rotineiramente cobrado, pois as tecnologias digitais, por exemplo, dispõem de diferentes abordagens que requerem outras formas de discussões e tratamentos. Soffner (2014, p. 224) apresenta algumas concepções acerca dos fatores que as tecnologias da inteligência podem oportunizar no âmbito educacional:

O emprego das tecnologias da inteligência nos processos de ensino e aprendizagem pode se revelar um excelente meio para alcançarmos a excelência na educação. Pois são ferramentas que ampliam, facilitam e estimulam as faculdades cognitivas humanas – há que se fazer uso delas para modificar e ampliar as formas de ensinar e de aprender.

Diante dessa consideração, podemos apanhar como paradigma o gênero audiovisual, na qual estimula os sentidos da audição e da visão – vídeos e imagens – que possuem a capacidade de muitas vezes despertar a sensibilidade do ser humano. Moran (2000, p. 36) atenta a respeito quando diz que “A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”. E por fim, conclui:

Lê, vendo. A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. (p. 39)

Depois de aproximar as tecnologias, fruto de um mundo emergente do ciberespaço e da cibercultura, juntamente com o ato pedagógico atualmente, torna-se oportuno refletir sobre um questionamento feito por Lévy (1999, p. 172) e que implica seriamente na inserção de práticas tecnológicas em sala de aula:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno.

Para um bom uso das tecnologias no contexto escolar, é preciso que o professor busque entender as transformações que o mundo digital está propondo e que refletem também na construção de conhecimentos. Assim, segundo Lévy (1999, p. 171), o papel do professor também se reconfigura, perdendo a função de fornecer diretamente os conhecimentos com mero papel transmitir seus saberes, mas deve ser o incentivador e animador da inteligência coletiva, assumindo uma função mediadora da aprendizagem:

A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

O professor da atualidade possui como missão propiciar momentos em que o aluno possa trilhar o próprio caminho até o conhecimento, criando o hábito à pesquisa, por exemplo. Assim, o discente ganhará autonomia e, segundo Soffner (2014, p. 226), essas situações ainda reforçam a capacidade crítica e estimulam a inquietação e curiosidade dos alunos. Além de estimular a pesquisa, o professor deve auxiliar seus alunos a interpretar os dados, ferramentas e suportes que vêm surgindo por meio das tecnologias, como imagens, aplicativos, gêneros textuais da internet (blogs, e-mail, memes, vlogs, etc.). Moran (2000, p. 29-30) afirma que “a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor”, em razão disso os alunos precisam aprender com o auxílio professor a relacionar e contextualizar essas novas informações.

As mudanças diante do perfil dos alunos também são visíveis, as crianças e jovens de hoje são considerados sujeitos das telas, pois estão a todo momento lendo, decifrando os mistérios e códigos, e cada vez mais caminham em um rumo que os distanciam da leitura convencional dos livros impressos. Jogos *online*, filmes, séries e aplicativos fazem parte da realidade dos alunos, uma vez que dispõem de características atrativas a esse público como: suporte audiovisual, acesso fácil por meio de aparelhos celulares, respostas instantâneas e ainda em atualização constante, oferecendo mudanças, novidades e melhoria.

Diante desse novo perfil, Santaella (2013) apresenta o surgimento do leitor ubíquo, que, segundo ela, é o fruto da evolução da internet. O leitor ubíquo está em constante movimento, transita em meio as plataformas de redes sociais como, *Facebook*, *Twitter*, *Orkut*, *WhatsApp* etc e se conecta com as mais variadas redes móveis, como *smartphones* e *tablets* que não são dependentes de um acoplamento fixo, por isso facilitam a interatividade no dia a dia. A mobilidade da era digital permite ao leitor dialogar com as mais diversas formas de leitura da atualidade, nas quais poderá desempenhar diversas funções simultaneamente, em qualquer ambiente e em tempo real, pois, segundo Santaella (2013, p. 22), este movimento que envolve multitarefas em um mundo conectado e instantâneo é marcado principalmente perfil dos leitores ubíquos: “leitores para os quais não há tempo nem espaço para reflexão”.

Assim, Santaella (2013, p. 21) esclarece a originalidade do surgimento do leitor ubíquo quando aponta que “É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo”. Deste modo, ao analisarmos o perfil do leitor ubíquo, este que está em processo de discriminação na nossa sociedade por meio do avanço das tecnologias e suas ferramentas digitais, é necessário reestruturar e assim provocar mudanças no ambiente escolar, tendo como objetivo a aproximação da escola com as práticas de uma sociedade atualizada repleta de alunos em constante movimento.

Portanto, ao retornamos ao questionamento de Lévy (1999) de como manter as práticas pedagógicas atualizadas em meio a tantas mudanças tecnológicas, concluímos que o perfil do aluno e do professor sofreram mudanças, por isso é necessário repensar também a organização das salas de aula, visto que ainda mantêm o formato tradicional e são formadas por carteiras enfileiradas, lápis e papel e um quadro à disposição do professor. Utilizados neste contexto, a tecnologia e seus aparelhos digitais, como, projetores, lousa digital, *notebooks*, que ampliam as possibilidades e apresentam novas metodologias que inovam e enriquecem ainda mais as aulas. O termo sala de aula já carrega um teor pejorativo, visto que a aula não precisa acontecer necessariamente em uma sala exclusiva, pois o conhecimento pode ser construído em qualquer espaço, até mesmo em laboratórios de informática.

Ao ampliar o conceito de sala de aula, analisando as suas mudanças no contexto tecnológico e tendo em vista a utilização das novas ferramentas digitais, destacamos que metodologias de ensino também são alvo dessas mudanças, e hoje necessitam ser cada vez mais flexíveis e ativas. As metodologias ativas desafiam o professor a substituir os materiais impressos pelos recursos digitais da atualidade, visto que os materiais impressos geralmente disponibilizam aos alunos conteúdos já organizados e esquematizados, pontos para serem estudados, ou seja, não estimulam os alunos a desenvolverem a prática da pesquisa para construir os seus próprios materiais de estudo. Moran (2012, p. 33) contribui com a ideia quando afirma que:

Cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno, como a metodologia de projetos de aprendizagem ou a de solução de problemas. Essas metodologias tiram o foco do “conteúdo que o professor quer ensinar”, permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação. Os projetos podem estar centrados em cada área de conhecimento isoladamente (projetos dentro de cada disciplina) ou integrar áreas de conhecimento de forma mais ampla (projetos interdisciplinares).

Dessa forma, os professores devem buscar inserir em suas práticas pedagógicas as tecnologias digitais, não somente porque a proposta está sendo apresentada pelos documentos que norteiam a educação do país, como a BNCC, mas porque os professores são cidadãos do século XXI que também usufruem de diversas práticas tecnológicas, que se situam no universo de alunos que irão atender. Assim, as metodologias auxiliam o professor a mediar de forma satisfatória os momentos de aprendizagem no meio escolar e também a alcançar – juntamente com seus alunos – as novas competências e habilidades que o mundo virtual requer.

A eclosão das tecnologias vem modificando as formas de ensino, pois dispõem de novas ferramentas e abordagens e, segundo Moran (2012, p. 149), essas modificações implicam diretamente nas competências básicas que o aluno deve possuir:

As competências básicas serão cada vez mais as de saber escolher, avaliar as informações importantes para cada etapa da aprendizagem, as de relacionar tudo, de pôr em prática o compreendido teoricamente e organizar sínteses baseadas em práticas individuais e grupais. Outras competências necessárias serão as de saber conviver presencial e

virtualmente, interagir efetiva e eticamente com os colegas nas mais diferentes situações.

Porém, para que todas essas mudanças ocorram, é preciso que o professor busque a devida capacitação no campo das tecnologias, para que consiga desenvolver práticas educativas alinhadas à nova realidade tecnológica e digital, desenvolvendo e estimulando sentidos nunca antes descobertos por seus alunos, contando com o apoio das ferramentas tecnológicas. Segundo Moran (2000, p. 63):

O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

O desejo de ofertar um ensino de qualidade e que supra todos os desafios e demandas que a nova geração de alunos está propondo aos docentes, é um caminho árduo que se inicia desde o processo de formação do professor, em especial na formação do docente da área de Letras. Para entender as dificuldades encontradas neste percurso é necessário retomar e refletir sobre alguns pontos, como o papel do professor de Letras em consonância com a sua formação.

Primeiramente, com base no documento que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de letras, “Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002”, prevê algumas normatizações específicas válidas para as duas modalidades ofertadas pelo curso – bacharelado ou licenciatura, como a obrigatoriedade de o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional oferecido pelo curso de Letras explicitar: “c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas” (BRASIL, 2002, p. 1)

Além da Resolução de 13 de março de 2002 voltada para os cursos de Letras, dispomos também da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, na qual define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esses documentos, em alguns pontos, estão limitados em comparação com a gama de conteúdo que se espera para a Educação Básica, com análise da BNCC de 2017, por exemplo. Diante das datas de publicação de cada documento, pressupõe-se que muitas mudanças e inovações ocorreram durante o período, o que resulta na construção de novos saberes e conhecimentos e na criação de novos materiais, o que afirma a necessidade de reestruturação e atualização dos documentos.

A partir da análise das abordagens propostas pela BNCC de 2017 no que diz respeito à área de linguagens, observa-se que há uma emergência de textos da mídia e jornalísticos e uma notável diminuição de textos literários. As práticas estão cada vez mais atreladas ao estudo da linguagem corporal, visual e oral (produções de áudio), o que pode ser visto como um dos resultados decorrentes de novas perspectivas de formação na área de linguagens e da expansão das tecnologias digitais e que aos poucos vem tomando o espaço do estudo da língua e de sua gramática em si.

Além disso, o documento defende uma formação atrelada ao ensino da cidadania, das linguagens, das leis, ou seja, uma educação empenhada em formar cidadãos na qual não há espaço suficiente para o ensino e trabalho com a língua, que passa a não ser o principal objeto de aprendizagem da área. Dessa forma, o objetivo da BNCC é formar bons leitores e bons produtores de texto – não apenas de gêneros discursivos tradicionais e preferencialmente impressos -, mas também estarão aptos a manusear os recursos digitais inclusive os que se associam à produção e compreensão de gêneros discursivos de linguagens híbridas.

Diante disso, as resoluções³ relacionadas à formação de professores da área de Letras, as quais datam de 2002, acabam por não acrescentar significativamente em um dos principais assuntos da atualidade, que são as tecnologias digitais e os seus gêneros decorrentes conforme a BNCC propõe. Isso posto, podemos analisar que a resolução voltada para a formação do profissional de Letras vai diretamente de encontro com as propostas inovadoras da Base Nacional Comum Curricular, pois, como já citado, a resolução estabelece que é obrigatório o curso de Letras explicitar os conteúdos definidos

³ Trata-se da resolução de 2002 que define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras (BRASIL, 2002).

para a educação básica aos seus alunos, no caso das licenciaturas, porém o que gera inquietação é se esses futuros profissionais estão em contato com esses conteúdos básicos durante o processo de formação docente no curso. Esta reflexão torna-se pertinente principalmente porque uma formação docente de qualidade se constrói a partir da junção de diversos fatores, como, por exemplo, a oferta de conteúdos que estejam relacionados com as novas demandas da atualidade, entre estas as indicadas pela BNCC.

Uma formação de qualidade também visa a uma formação humana, pois além de dominar os seus conteúdos específicos, o professor atua juntamente com uma equipe gestora, com outros professores e o seu trabalho é realmente efetivado no convívio de seus alunos e na cooperação com os pais e familiares. Em meio a tantas relações, a formação do professor vai além e requer cada vez mais inúmeras experiências e habilidades, tendo em vista que muitas são aprimoradas, desenvolvidas e experimentadas no decorrer do processo de formação do docente, como o convívio em equipe, proatividade, trabalho em conjunto, resolução de problemas, inovação, criatividade, perfil questionador e crítico, pesquisador e o hábito de buscar constantemente por atualização e aprimoramento.

Esta gama de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer do curso, principalmente no que diz respeito aos estudos da área, que incluem conhecimentos específicos (língua e literatura). A formação pedagógica e as práticas de ensino, de acordo com a Resolução N° 2 (2015), se constituíram desde o nascimento do curso de licenciatura e permanecem até hoje na estrutura atual dos cursos de Letras. Segundo Porto e Porto (2018, p. 04):

A formação do profissional de Letras nasce associada à área de Ciências Humanas, asseverando um lugar de formação humanística voltada à apreciação das artes e ao ensino de línguas, tal como se propunha a formação na Europa, lugar em que essas disciplinas, juntamente com outros saberes, indicavam erudição, influencia e poder.

Além da relação com a área de Ciências Humanas, o processo de formação do profissional de Letras também faz um profundo percurso acerca dos estudos na área de linguística e língua, essas podem receber variações, pois os cursos de Letras oferecem diversas possibilidades de estudo, na qual o acadêmico poderá optar pela habilitação que deseja de acordo com a oferta disponibilizada pela instituição do curso.

Os cursos de Letras podem ser diversificados quanto às habilitações que ofertam, podendo preparar profissionais para o ensino da língua portuguesa e de literaturas de língua portuguesa nos casos de uma única habilitação ou, nos casos de dupla habilitação, voltar-se ao ensino das línguas portuguesa e estrangeira, como inglês, espanhol, italiano, alemão e francês e suas respectivas literaturas. (PORTO; PORTO, 2018, p. 07-08)

Diante disso, o profissional formado possui como papel fundamental dispor do domínio referente a língua e literatura de sua habilitação, estando apto a desempenhar o seu papel como educador de uma nova língua e cultura ou de sua própria língua materna. Segundo Porto e Porto (2018, p. 06), “a formação desses profissionais está relacionada ao conhecimento teórico sobre a língua, o que inclui estudo de diversas teorias que a descrevem sob diferentes perspectivas”. Por isso, o professor de Letras necessita buscar entender a sua realidade de docência, e acima de tudo refletir sobre sua prática pedagógica, procurando transmitir da melhor forma o seu material de ensino aos alunos, encurtando os caminhos de dificuldade, tornando compreensível a complexidade de sua formação e estudo durante a caminhada escolar dos alunos.

Porém, para desempenhar o seu papel com responsabilidade, comprometimento e competência, o professor precisa perpassar por uma formação de qualidade, que dê a ele sustentação para crescer profissionalmente e que o faça refletir sobre suas práticas docentes em quaisquer situações. A formação deve garantir o desenvolvimento das competências gerais e habilidades específicas para tornar o profissional apto a desempenhar a sua função como educador, como prevê a Resolução CNE/CES 18 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. A resolução N° 2 em seu Art. 4° também contribui a respeito da formação de qualidade, quando apresenta a ideia que:

A instituição de educação superior (...) deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).” (BRASIL, 2015, p. 5)

Para isso, é indiscutível a presença de uma estrutura que atenda esses requisitos, bem como uma grade curricular atualizada que proporcione o contato com diversos saberes e experiências e que instigue o profissional a se atualizar e buscar inovações acerca

de novos conhecimentos e metodologias de ensino, principalmente voltadas a tecnologia e os seus recursos digitais.

Essa ideia se consolida com algumas informações apresentadas na Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, quando a mesma cita em seu Art. 11 alguns recursos que devem se fazer presentes nos cursos de licenciaturas, dentre os quais se encontra as ferramentas tecnológicas, que garantem uma formação inovadora, preparando o profissional para os desafios da atualidade: “VII – recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação” (p. 09), bem como o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (p. 6).

Além dos recursos citados anteriormente, o professor em processo de formação precisa também usufruir de alguns saberes necessários para compreender a sua prática de ensino, assim, ele poderá refletir, repensar e reconfigurar conceitos findados e melhorar significativamente o seu papel como educador. Diante disso, no parágrafo 1° e 2°, no art. 2°, explicitam-se alguns conceitos básicos referentes a prática da docência, que resumem a amplitude dessa prática e que fazem a diferença quando vivenciados:

§ 1° Compreender-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2° No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3)

Todos esses fatores constituem uma formação de qualidade e por isso é necessário tomar conhecimento referente a eles e buscar entendê-los, tendo em vista a sua importância e essência no contexto educacional. A formação do professor possui forte ligação com os valores sociais, pois vai além de aprender um conteúdo e somente

apresentá-lo aos alunos, o professor cada vez mais é protagonista na formação humana dos alunos. Sua prática diária se entrelaça com os valores éticos, com o domínio dos conteúdos específicos, com a relação afetiva com os seres humanos e com o compromisso de auxiliar e propiciar a mudança por onde for.

Assim sendo, é compromisso também do professor a busca por atualização profissional, garantindo-se estar a parte de todos os avanços que são importantes para educação como num todo e também no que diz respeito as áreas específicas de cada profissional. Segundo a resolução nº 2 (2015, p. 14) no seu art. 16, a formação continuada é responsável pelo desenvolvimento do profissional e leva em conta: “II – a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia”. A busca por conhecimento deve ser o lema de vida do profissional docente, pois por meio do conhecimento atualizado constantemente suas práticas irão garantir uma educação de qualidade, na qual objetiva o compartilhamento de atividades inovadoras aos alunos.

O professor que está atento às mudanças que ocorrem ao seu redor e que busca por meio delas atualizar-se intelectualmente, soma-se as suas características o comprometimento e a dedicação acerca da sua função de ensinar, são marcas e atitudes que apontam uma formação inicial de qualidade. Ainda considerando a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 como alicerce da pesquisa, observamos no seu parágrafo 5º alguns princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que também garantem uma formação de excelência e que além disso, podem ser decisivos no desempenho profissional do docente em sua caminhada, como “V – a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (BRASIL, 2015, p. 04).

O ensino superior, na sua modalidade de licenciatura, se difunde nas práticas cotidianas da docência, além de poder possibilitar aos seus acadêmicos as experiências da pesquisa, ensino e extensão, as quais são decisivas aos que delas usufruem. A formação docente deve ainda proporcionar diversas características e dimensões a serem vivenciadas pelos futuros profissionais, que conseqüentemente enriquecem a formação e transformam significativamente o profissional e suas práticas pedagógicas, algumas delas são:

- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e processo de ensino-aprendizagem;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;
- VIII – desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas. (BRASIL, 2015, p. 07)

Uma boa prática docente é o resultado de todos os procedimentos e vivências citados até agora, ou seja, é a hibridização entre uma boa formação que leve em conta o desenvolvimento tanto do profissional como o humano, com o comprometimento e responsabilidade do professor em desempenhar de melhor forma o seu papel do educador, buscando sempre estar sempre atento a inovações. Dito isso, é relevante refletir sobre as inovações da atualidade que alcançam sorrateiramente o universo da educação e da vida profissional dos educadores, que é a emergência das tecnologias digitais e suas ferramentas.

Rui Fava (2018) contribui na ideia dos avanços tecnológicos do mundo moderno, no momento em que ele faz um apanhado geral sobre a evolução do mundo do trabalho e da educação, trazendo reflexões importantes acerca desses ambos mundos, como o avanço da inteligência artificial, que vem crescendo aos poucos, mas promete ser um elemento modificador e facilitador das ações humanas. Segundo Fava (2018), a inteligência artificial vem substituindo o homem em diversas funções, da mesma forma que o homem foi substituído parcialmente nas fábricas pelas máquinas mecanizadas, e dessa mesma forma, o autor prevê mudanças na educação, na qual se inclui a ideia de reinventar o conceito de escola, para que ela se transforme em um local de preparo as crianças e jovens essa nova realidade em mundo totalmente diferente e novo.

Mesmo depois de avanços significativos da sociedade por meio da tecnologia, a escola permaneceu, e segundo Fava (2018), ela ainda permanece a mesma, ou seja, com a mesma estrutura e metodologia. Porém, sabemos que, na medida que o ambiente vai se tornando mais veloz, mutante e cheio de novidades tecnológicas, as instituições de ensino também precisam buscar atualização. A escola precisa refletir a sociedade e manter dialogo com ela para que se alcance resultados positivos no processo de formação do cidadão.

Em meio as práticas diárias do ser humano, convivemos com as mudanças que as tecnologias proporcionam, porém elas exigem de seus usuários, sejam nascidos ou não nesta era, algumas características que são fundamentais para um uso efetivo de suas ferramentas, que são elas: a capacidade de interagir com o novo, de se sensibilizar, e de principalmente não ter aversão as mudanças, tendo em vista que o ser humano neste contexto possui a liberdade para criar e inovar infinitamente.

Dessa forma, a escola precisa trabalhar para formar alunos com as características necessárias, bem como preparando-os para as funções que as tecnologias ainda não alcançaram, desenvolvendo então, habilidades como: criatividade, resolução de problemas, empreendedorismo e imaginação. Nesta perspectiva, Ezequiel Silva (2003) contribui apresentando as mudanças na configuração do ato de ler no contexto da evolução e modernização da internet, que reflete automaticamente no ambiente de sala de aula, exigindo reconfigurações e mudanças metodológicas para atender a essa nova demanda, que é o letramento digital.

A tecnologia implica em muitas áreas, até mesmo nas práticas leitoras, em decorrência das novas plataformas de leituras disponibilizadas pelos recursos tecnológicos. Segundo Silva (2003), a comunicação humana da atualidade é um exemplo dessa intervenção tecnológica, isto porque hoje temos a possibilidade de nos comunicarmos por meio de aplicativos e ferramentas que permitem a comunicação ao longo alcance e em tempo real, o que resulta no surgimento de novas linguagens, gêneros do discurso e modificações linguístico-discursivas que são propícias em determinados ambientes virtuais.

Hoje, os textos digitais, as mídias, os multiletramentos, os elementos e recursos semióticos, novos gêneros audiovisuais, bem como os textos imagéticos, necessitam de uma leitura distinta e de práticas complexas de letramento para sua compreensão, e que segundo Silva (2003) vão além de uma simples alfabetização digital, o que acaba dificultando ainda mais a socialização e o compartilhamento de bens da cultura no âmbito virtual pelo país, em decorrência dessa complexidade acerca das novas linguagens.

Por fim, de acordo com essa nova demanda de âmbito tecnológico, que alcança o chão das escolas e das práticas educativas e que aos poucos vêm trazendo novas propostas metodológicas, novas habilidades que os professores precisam desenvolver, novos perfis de alunos entre outras mudanças, torna-se válida a reflexão trazida por Porto

e Porto (2018, p. 09) no que diz respeito à formação do professor de Letras neste contexto sedento por mudanças:

A formação do profissional de Letras, antes alicerçada, nos primeiros cursos, no estudo de línguas, literatura e didática, agora passa a requerer outros conteúdos, como o relacionado à exploração de tecnologias no processo de produção e recepção de textos e também nas estratégias de mediação da aprendizagem. Tal observação deveria, pelo menos no plano ideal, levar à incorporação da temática da tecnologia em abordagens teóricas e práticas, e principalmente na definição de disciplinas específicas para domínio do uso de recursos tecnológicos durante a formação acadêmica e ainda para a sua exploração como método de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, muitos questionamentos são plausíveis quando pensamos na formação do professor no contexto de eclosão e propagação das tecnologias, como: A formação do professor na área de Letras garante uma formação voltada para a tecnologia? Como que os cursos de Letras propõem uma formação de professores aptos a usarem as tecnologias e suas ferramentas? A formação tecnológica proporciona uma dimensão pedagógica e metodológica atrelada ao que se espera dos professores que atuarão nas escolas de educação básica? A presença de recursos tecnológicos garante mudanças efetivas na forma de ensinar e aprender? A maior parte dessas indagações já carregam consigo a própria resposta, e por vezes evidencia uma realidade preocupante em meio a educação e a formação docente.

Em suma, os professores que estão em atuação hoje vieram de uma formação diferente da atual e em um contexto diferente também, na qual as tecnologias ainda não eram tão acessíveis ou ainda inexistente. Já os professores que estão em processo de formação na atualidade, constituem uma nova situação. Em um levantamento de dados realizado pelas professoras Doutoradas Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, é possível observar a formação tecnológica presente nos cursos de licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, por meio da análise de 10 currículos pertencentes aos cursos de Letras indicados como os melhores do Brasil segundo o Ranking Universitário da Folha, do ano de 2017, o qual considera as avaliações do MEC, incluindo resultados do ENADE, como eixo central de classificação das graduações do país. Essa pesquisa foi publicada na revista Observatório em 2018, e com isso foi possível concluir que no contexto atual da formação docente há uma escassez de disciplinas específicas para a exploração e

abordagem das tecnologias e suas ferramentas, na qual os estudantes pudessem tomar o conhecimento teórico-prático de inúmeras metodologias e práticas que enriqueceriam a sua futura prática docente.

Assim, rememoramos o questionamento dado por Porto e Porto (2018, p. 26-27), na qual pontuam algumas consequências dessa formação deficitária do professorado na prática pedagógica nas escolas: “Como professores, na educação básica, poderão ensinar com metodologias que desconhecem? Como saberão usar dispositivos digitais nas escolas se durante a formação não tiveram acesso a eles e momentos de reflexão sobre suas potencialidades para formação de alunos são limitadas.”

A formação do professor deve estar atrelada as demandas sociais bem como os seus avanços, para que ele consiga desempenhar da melhor forma o seu papel em uma era tecnológica, com alunos nativos dessa era, manuseando as novas tecnologias digitais em prol de uma educação com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução N°2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 de julho de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de Março de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Ilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_-_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA. Acesso em: 20 out. 2018.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. **Cursos de Letras: o (quase não) lugar da formação tecnológica do professor. Observatório,** Palmas, v. 4, p.1043-1075, maio 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitor prosumidor: desafios da ubiquidade para a educação.** Campinas: Ensino Superior Unicamp, Abril – Junho, nº 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **A leitura nos oceanos da internet.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOFFNER, Renato Kraide; KIRSCH, Deise Becker. Educação na cibercultura: as tecnologias da inteligência e a prática educativa. **Revista Intersaberes,** Curitiba, v. 9, n. 18, p.220-228, jul./dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/666/405>>. Acesso em: 20 out. 2018

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO LÚDICO-PEDAGÓGICA

UNIVERSITY TOY LIBRARY: PEDAGOGICAL AND RECREATIONAL TRAINING

Leidinara da Rosa da Silva¹

Rosane de Fátima Ferrari²

RESUMO: O presente artigo é resultado do Projeto de Extensão “Brinquedoteca Universitária: formação lúdico-pedagógica”, que objetiva promover o espaço da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia, como um laboratório de estudo, pesquisa e extensão para os alunos e professores dos diversos cursos de licenciaturas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a fim de vivenciem na teoria e na prática a formação lúdica. A brinquedoteca é um ambiente organizado com jogos, brinquedos e materiais didáticos, que tem como base as Diretrizes do Curso de Pedagogia. Além da comunidade acadêmica que frequenta a brinquedoteca, também são recebidas inúmeras visitas de crianças, adolescentes e professores dos mais diversos municípios da região de abrangência da URI, que vem em busca de conhecimento, de novidade, de diversão, de interações lúdicas que oportunizem o desenvolvimento das competências, habilidades, conhecimentos, raciocínio, pensamento, criatividade, solidariedade e socialização. O resultado positivo destas práticas lúdicas evidencia que a criação de Brinquedotecas, especificamente nas Universidades, em cursos de formação de educadores, como de Pedagogia, possibilita a compreensão do real significado do processo de brincar da criança, bem como a ampliação dos estudos voltados às teorias e conceitos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender.

PALAVRAS-CHAVES: Brinquedoteca. Universidade. Pedagogia. Ludicidade.

ABSTRACT: These article is part of a extension project called “University Toy Library: pedagogical and recreational training”, that aim to promote the space Toy Library of the pedagogy college as a laboratory of study, research and extension for the URI - Frederico Westphalen Campus - higher education courses students and teachers, to give them the possibility to experience, in theory and practice, the recreational training. The toy library is a space organized with games, toys and teaching materials, that are based in the Pedagogy college guidelines. Besides the academic community that attends the toy library, the space is also visited by kids, teenagers and teachers from various cities that are in the coverage are of URI, that comes aiming to achieve knowledge, new things, have fun and experience recreational interactions that could develop new competences, skills, knowledges, reasoning, thinking, creativity, solidarity and socialization. The positive result of this recreational practices shows that the creation of the toy library, specifically in courses of formation of educators from Universities, like Pedagogy, enables the

understanding of the real meaning of the child's play process, as well as the enlargement of the studies of concepts and theories that support the discussions about the playing for learning.

KEYWORDS: Toy library. University. Pedagogy. Playfulness.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho visa proporcionar o entendimento sobre a importância da Brinquedoteca universitária no espaço universitário, objetivando ser um laboratório de ensino, pesquisa e extensão para os alunos e professores dos diversos cursos de licenciatura da instituição. O ensino a partir de aulas planejadas e organizadas, envolvendo os fundamentos teóricos metodológicos, métodos que permitem contextualizar a ludicidade de forma dinâmica, permitindo que os alunos estudem e vivenciem na prática os conhecimentos pedagógicos. A pesquisa desenvolvida pelos grupos de estudos e pesquisa, bem como por aprofundamentos realizados através de trabalhos monográficos. A extensão, pensada e desenvolvida para a comunidade de abrangência da Universidade, envolvendo a comunidade educativa das escolas municipais, estaduais e particulares.

A URI – Câmpus de Frederico Westphalen conta com uma brinquedoteca certificada pela Associação Gaúcha de Brinquedotecas e que funciona como um Laboratório lúdico, coordenado pelo Curso de Pedagogia, que atende aos acadêmicos, professores universitários, alunos e professores da educação básica. A Universidade é referência aos educadores das redes municipais, estaduais e privadas dos municípios de sua região, assim estendendo-se por, aproximadamente, 100 municípios do Rio Grande do Sul e oeste de Santa Catarina. Sendo a brinquedoteca uma possibilidade de formação, que atende a missão de formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas, favorecendo a construção do conhecimento através de vivências lúdicas, recebendo visitas de professores e alunos da comunidade.

A brinquedoteca é um espaço que proporciona estímulos para o brincar livremente, resgatando aspectos da infância, como a autonomia, a criatividade, a socialização e a espontaneidade. (SANTOS, 2004).

A brinquedoteca é um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como o objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade. (SANTOS, 1998, p. 97).

Por meio do brinquedo a criança faz reproduções de seu cotidiano, expressando como se sente, manifestando suas memórias, mas também criando coisas de seu imaginário, tais como: personagens, enredos, formas e objetos e também fazendo associações com o que já sabe e o que visualiza de novo. De acordo com Fernández (2001, p.81) “A aprendizagem criativa é um interjogo constante entre incorporar o real externo a esquemas já existentes e modificá-los: assimilação e acomodação”.

Daí a importância da brinquedoteca, como espaço lúdico, auxiliando no desenvolvimento integral da criança, levando em consideração a integralidade da criança, envolvendo aspectos cognitivos, físico-motores, sociais, afetivo-emocionais, que ocorrem por meio do brincar e da ludicidade, possibilitando a ampliação das capacidades e habilidades, de uma maneira lúdica, prazerosa e saudável.

Por meio do brinquedo a criança faz reproduções de seu cotidiano, expressando como se sente, manifestando suas memórias, mas também criando coisas de seu imaginário, tais como: personagens, enredos, formas e objetos. Daí a importância da brinquedoteca, como espaço lúdico, auxiliando no desenvolvimento integral da criança, levando em consideração a integralidade da criança, envolvendo aspectos cognitivos, físico-motores, sociais, afetivo-emocionais, que ocorrem por meio do brincar e da ludicidade, possibilitando a ampliação das capacidades e habilidades, de uma maneira lúdica, prazerosa e saudável.

Nesse sentido, Santos (2000 apud ADUR, POLOMANEI, 2014, p.9) destaca que:

Falar sobre brinquedoteca é falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito positivo, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades.

Esse espaço é destinado para todos os públicos, sendo essencial em meios escolares que visam a formação de futuros professores e de docentes que já atuam na área da educação, pois através de seus componentes é possível consolidar, desenvolver, conhecer e interagir com o público infantil por meio da ludicidade e de seus vieses.

As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade (SANTOS, 2000, p. 59).

Na instituição universitária, as interações dão-se em nível de formação, um processo de apropriação de conteúdos básicos para a atuação profissional, alia estudos teóricos e práticos que possibilita a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, no trabalho pedagógico.

2 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A brinquedoteca é considerada como um espaço necessário para resgatar o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, sua própria maneira de ser, construir a sua afetividade e fazer suas próprias descobertas por meios do brincar. “É na brinquedoteca que a construção do conhecimento é uma deliciosa aventura, onde a busca pelo saber é espontâneo e prazeroso, para as crianças de todas as idades.” (CUNHA, 2007, p.25). O brincar é uma atividade constante na vida de toda criança, algo que lhe é natural e muito importante para o seu desenvolvimento. O brincar é uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo.

É por meio da atividade livre, a criança desenvolve sua estrutura física e psíquica, permitindo que a mesma cresça livremente. Os brinquedos irão ajudar na realização das atividades que serão aplicadas. E assim a criança aprende com aquilo que lhe é natural, o brincar. As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem

grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social e a maneira como a mesma brinca reflete sua forma de pensar e agir. Negrine (1994, p.19) afirma que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Negrine (1994) também relata que o lúdico é uma atividade de grande eficácia na construção do desenvolvimento infantil, pois o brincar gera um espaço para pensar, e que por meio deste a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, que é natural em toda criança, desenvolvendo a solidariedade e a socialização.

De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações de seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do mundo real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

3 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA NO DESENVOLVENDO DA PESQUISA

O espaço da Brinquedoteca abriga diversas pesquisas e grupo de estudos teóricos e práticos sobre a ludicidade, atentando para os inúmeros benefícios que a ciência lúdica favorece no desenvolvimento integral dos alunos, bem como as contribuições geradas aos futuros profissionais da educação, através deste espaço lúdico.

Dentre as pesquisas desenvolvidas, encontram-se a busca por respostas as questões sobre o que é brincar? Respondidas pelos sujeitos de pesquisa como:

- Brincar é aproveitar da maneira mais deliciosa o lado bom e mágico da vida.

- Brincar é algo divertido que a criança goste, se sinta bem, feliz algo que ela faça por prazer. Desde os primeiros meses de vida a criança começa a brincar, ou seja, movimentar as mãos, os pés, a manusear objetos, depois, passa dar nomes aos brinquedos, e assim por diante. Então brincar é aprender, é dar sentido a tudo que está a sua volta.

- Brincar para mim é entender, e entrar no mundo da fantasia onde tudo pode tudo é permitido, é ir além da imaginação é se divertir.

O ato de brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. Seguindo neste pressuposto sabe-se que o brincar pode trazer inúmeros benefícios aos pequenos, pois que, é neste momento que as crianças, podem desenvolver a expressão dos sentimentos e a aprendizagem enquanto se divertem, bem como aos adultos, visto que Santos (2000, p. 58) afirma que

[...] o homem sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar um sentimento mais alegre à sua vida pela via da ludicidade, buscando na infância o gênese do prazer, resgatando a alegria, felicidade, afetividade, entusiasmo, recuperando a sensibilidade estética que alimenta e impulsiona o lúdico.

Sendo assim, o brincar sempre foi e sempre será prazeroso para quem o pratica e é acessível à todas as pessoas, não importando a classe social ou condição financeira nem a idade.

O brincar é uma atividade que não há necessidade de pedir para uma criança brincar isto é natural dela, o que acaba fazendo com que se torne um momento em que o professor pode explorar seus alunos em diversos aspectos sem eles perceberem que estão sendo avaliados/ estimulados, pode ser associado ao pensamento, à ação, comunicação, expressão.

Neste percurso Zorze (2012, p. 15) refere-se

Ao brincar as crianças interagem umas com as outras, estimulando assim sua criatividade, autoconfiança, autonomia e curiosidade, o que pode resultar em uma maturação da criança no que diz respeito a aquisição de novos conhecimentos. (ZORZE, 2012, p.15).

As pesquisas nos espaços como o da brinquedoteca são essenciais, pois ajudam os acadêmicos entenderem que em suas práticas, precisam incentivar seus alunos a brincarem, respeitando e compreendendo o processo de aprendizagem de cada um. Desta forma, prezando pela interação do lúdico com o currículo escolar e tornando o ambiente escolar prazeroso, pois a criança passa a encontrar a diversão na escola também por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo em vista que,

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e físico, pois, através das atividades lúdicas, a criança relaciona ideias, estabelece relações lógicas, forma conceitos, reforça as habilidades sociais, desenvolve a expressão oral e corporal, reduz a agressividade, constrói o seu próprio conhecimento e integra-se na sociedade. (CASTRO e CASTRO, 2010, p. 21).

A brinquedoteca universitária permite a aproximação com os acadêmicos, potencializando, assim seus conhecimentos por meio de disciplinas que contemplem os cursos de licenciatura, que prezam pela aprendizagem significativa e prazerosa, por instantes, em que os discentes conseguem desenvolver a linguagem, a atenção, o raciocínio e habilidades cognitivas e físicas, que auxiliarão em suas práticas pedagógicas.

Outra questão abordada em pesquisas envolve o que é brincadeira, sendo conceituada empiricamente como:

- Brincadeira é uma maneira de demonstrar a inocência nas mais variadas situações. Através da brincadeira podemos também aprender muito.

- Brincadeira tem que ser algo saudável, que gere amizade. Em que a criança a compartilhar.

- Brincadeira é aprendizado, é um momento lúdico que torna a infância muito mais envolvente, divertida, e que chama a atenção das crianças.

- Brincadeiras são as ilusões que nós, ou as crianças inventam e assim nos divertimos.

Lopes (2006) destaca a brincadeira como a ação de brincar e comenta que,

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais. (apud MACEDO, ALENCAR, BACARO 2017, p 2).

Assim, averigua-se a importância de respeitar os estágios da brincadeira da criança, pois embasam novos conhecimentos através do desenvolvimento de competências aprimoradas no momento em que a criança cria um laço afetivo com o objeto de interação. Desta forma, compreende-se a essência do movimento da pinça, por exemplo, que irá ajudar na escrita ou da contação de uma história que envolve trocas sonoras e instiga a imaginação e a curiosidade da criança por conhecer, saber o que irá acontecer com o personagem principal. É isto que gera o prazer por estar no ambiente escolar, é a brincadeira, o jogo, brinquedo, a criatividade, o mundo das histórias, o encanto de um mundo imaginário, onde tudo pode acontecer.

Sendo assim, possibilitar à criança que brinque, se expresse, crie, imagine, é fundamental para que elas tenham acesso a uma aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possuem, aumentando, dessa forma, a auto-estima, o bom humor e o prazer pelo ato educativo, o que acarretará em diminuição dos índices de evasão e repetência escolar. (AREND E SILVA, 2017, p. 8).

As ações lúdicas tornam-se alavancadoras do processo de ensino aprendizagem, pois ajudam compreender de forma divertida os símbolos representativos da língua portuguesa, essenciais para o processo de escrita, bem como o acompanhamento de professores que saibam dinamizá-lo com práticas interdisciplinares que considerem à alfabetização lúdica.

Como espaço para a formação e o desenvolvimento da ludicidade, as pesquisas visam compreender o que é uma brinquedoteca, obtendo como respostas dos sujeitos de pesquisa que compreende um,

- Espaço onde de maneira diferente, fazamos o aprender, de um jeito que atraia.

- Local onde as crianças brincam e aprendem com brincadeiras que geram conhecimento.

- Local reservado, preparado para se desenvolver trabalhos lúdicos, como músicas, teatro, contação de história. Pode ser mágico se bem preparado, que pode transformar a vida de muitas crianças, com brinquedos, brincadeiras.

- Espaço onde existem vários brinquedos e ali são usados para as crianças brincarem.

O espaço da brinquedoteca torna-se potencializador de novas aprendizagens, geradas por viés lúdico, em que é possível, construir conhecimentos, a partir do ato de brincar.

Para tanto, a brinquedoteca universitária deve vir ao encontro do que foi exposto acima, pois, a formação do educador infantil prima pela busca de novos conhecimentos, os quais são fortalecidos pela constante coleta de informações, a fim de transformá-las em práticas, que vão se aprimorando com as experiências vividas na prática pedagógica que a brinquedoteca proporciona.

Possuindo esta formação o professor saberá que deve proporcionar espaço para as crianças se expressarem em situações diferentes em que elas possam manifestar suas emoções. Para tanto, a formação lúdica além de proporcionar um melhor desenvolvimento ao professor durante sua prática diária favorece a articulação entre a formação teórica e a prática. Visto que, a formação lúdica exigirá isto do professor que a procura.

Neste sentido, Moreno (apud SILVA, 2010, p. 30), concorda que a formação lúdica é muito importante para os futuros professores e devem oferecer:

[...] um processo de formação, na qual os educadores possam voltar a serem crianças, recordando histórias vividas, amizades e brincadeiras, ou seja, recordar a própria infância. Sabendo que o brincar é de significativa importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, é primordial que o profissional da educação possua uma formação lúdica, para estar apto a trabalhar com a criança, para tanto o mesmo deve

conhecer e vivenciar o brincar e o jogar, para posteriormente proporcionar esta experiência aos seus alunos.

Desta forma, entende-se que a brinquedoteca universitária como laboratório de ensino, deve estar favorecendo estas experiências aos acadêmicos das licenciaturas.

4 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA EVAS PRATICAS EXTENSIONISTAS

As interações lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca proporcionam contribuições lúdico-pedagógicas, por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, dentro e fora da brinquedoteca, em ambientes formais e informais de ensino-aprendizagem, através da dinamização e da potencialização de habilidades sócio emocionais, motoras, físicas, linguísticas, psicomotoras e psicológicas, de forma envolvente e interdisciplinar, por meio do contexto e dos materiais que se encontram na Brinquedoteca.

São recebidas crianças dos mais diversos municípios, que se deslocaram até o espaço da brinquedoteca da Universidade, juntamente com seus responsáveis, para vivenciarem a ludicidade, através de jogos, brinquedos e brincadeiras, que encantam a todos que por ali passam.

A Brinquedoteca Universitária disponibiliza o espaço as escolas municipais, estaduais e particulares, dos municípios da região de abrangência da URI, em que os alunos deslocam-se até a Universidade com seus responsáveis para se divertirem no espaço, que é muito colorido, dinâmico, repleto de jogos, brinquedos e brincadeiras que envolve a todos que por ali passam de uma maneira lúdica e prazerosa, orientado por acadêmicos das licenciaturas potencializando assim a sua formação.

A Brinquedoteca Universitária é promotora de experiências e vivências de formação docente, possibilitando momentos de aprendizagem e de contato direto com alunos e professores, visando o enriquecimento do conhecimento dos acadêmicos, que vivenciam na prática, o que aprendem sobre os autores e conceitos em sala de aula.

Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-o e assimilando-o. Brincando e jogando a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com os seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do

brinquedo e do jogo, a criança assimila e constrói a sua realidade (JACQUIN, 1963, p.15)

Por meio do jogo, as crianças manifestam, espontaneamente, sua visão de mundo. No agir exploratório e lúdico transformando os objetivos, o ambiente e as regras que regulam o cotidiano, usando a fantasia a fim de compreender melhor o universo. O jogo estabelece uma forma de expressão que permite a reconstrução imaginativa das situações. Ao mesmo tempo, é também um recurso de aprendizagem que permite o levantamento de problemas e a descoberta de soluções.

As atividades são desenvolvidas e mediadas pelos acadêmicos e também pelos bolsistas que realizaram atividades na brinquedoteca com as crianças da escola na qual eles desenvolvem as atividades do programa.

Diante da importância da utilização dos jogos, brinquedos e fantasias, nas práticas desenvolvidas pelos alunos, constata-se que os recursos lúdicos, promovem a aprendizagem, de quem dinamizou ou participou das atividades, ou seja, a prática promove o envolvimento de todos aqueles que fazem parte de seu contexto e diversifica os processos de ensino-aprendizagem.

Conforme Santos e Cruz (1997, p.12) “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural”.

É de suma importância que o futuro professor já tenha esse contato, tendo em vista que essas atividades facilitam no momento da estruturação de planejamento, pois o acadêmico já conhece e compreende quais são as atividades mais adequadas para determinada faixa etária, devido ao contato possibilitado nas atividades extraclasse.

Segundo Santos e Cruz (1997, p.14).

A experiência com oficinas envolvendo jogos, brincadeiras e trabalho pedagógico devem ser vivenciada por aqueles que são ou serão responsáveis pela educação da criança, pois: O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do lúdico.

As ações possibilitaram um contato com os alunos da escola, conhecendo assim um pouco sobre o perfil dos alunos, por meios das brincadeiras e também de estabelecer relações/interações com os mesmos. Nez, Moreira (2013 apud FIGUEIREDO, 2010, p.78) enfatiza que:

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca.

É exatamente por esse motivo que a formação lúdica deve estar presente na capacitação de educadores, alterando o contexto educacional, tornando possível a mudança de perspectiva, abandonando-se o conhecimento de repetição e assumindo-se um saber produzido e um conhecimento em construção.

CONCLUSÃO

As ações realizadas pela brinquedoteca universitária são de suma importância, para o fornecimento de novas experiências aos acadêmicos, professores e alunos, por meio das atividades lúdicas, visando o desenvolvimento cognitivo, físico-motor, social, afetivo-emocional da criança, aprimorando suas capacidades e habilidades de uma maneira prazerosa e saudável, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização.

Por isso é importante que a criança explore livremente os espaços lúdicos dentro de uma brinquedoteca. As interações que o brincar e o jogo oportunizam, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, através do compartilhamento de jogos e brinquedos.

Brincar é sinônimo de aprender, com ele, a criança desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Por meio das atividades lúdicas, ela reproduz muitas situações de seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas.

Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação, entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do mundo real.

Neste percurso, a Brinquedoteca deve estar inserida nos espaços universitários, auxiliando na formação teórica, pedagógica e lúdica dos futuros educadores, a fim de que vivenciam e compreendam a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral da criança.

A brinquedoteca inserida no espaço universitário é fonte de qualificação docente, pois subsidia e possibilita que os acadêmicos tenham contato direto com o meio escolar e as crianças, através de jogos, brinquedos e brincadeiras, ainda nos primeiros semestres da faculdade, através de diversas atividades vinculadas aos cursos de graduação, tendo esse ambiente como um laboratório lúdico tendo esse ambiente como um laboratório didático-prático através da interação que ocorre com o público que visita o local.

REFERÊNCIAS

- FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. 1.ed Porto Alegre: artmed 2001.
- NEZ, Egeslaine; MOREIRA Janete Aparecida Nicastro. **reflexões sobre a utilização da brinquedoteca na educação infantil.** Disponível em:<
http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_19/Faed_19.pdf#page=129>.
Acesso em 10 jan 2019.
- JACQUIN, Guy. **Educação pelo jogo.** São Paulo: Flamboyant, 1963.
- SANTOS, Marli Pires dos.(org). **O lúdico na formação do educador.** 4. ed Porto Alegre, Vozes 2000.
- SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M da. **O lúdico na formação do educador.** 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Coord.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

_____ **A importância das atividades lúdicas na educação infantil.** Disponível em <https://www.pedagogia.com.br/artigos/a_importancia_das_atividades_ludicas/index.php>. acesso em 09 de jul de 2019

NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ACADÊMICO

NEUROSCIENCES AND HIGHER EDUCATION: SUBSIDIES FOR TEACHER TRAINING AND THE ACADEMIC TEACHING-LEARNING PROCESS

Bruno Ficanha Basso ¹

Rosane de Fátima Ferrari²

RESUMO: A pesquisa em evidência intitula-se “Neurociências e Educação Superior: subsídios para a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem acadêmico”, seu objetivo pauta-se em investigar as possibilidades de aplicabilidade das neurociências na educação, bem como analisar materiais científicos publicados nos mais diversos meios que abordem o processo de ensino-aprendizagem, subsidiando desta maneira a prática pedagógica docente. Sendo assim, realizou-se estudo exploratório, de natureza qualitativa, delineado por pesquisa bibliográfica e descritiva. As aproximações entre neurociências e educação constituem um tema atual que vem avolumando a produção científica e possibilitando um novo campo de intersecção entre neurologia, psicologia e pedagogia, através da neuroeducação. Ao mesmo passo, é presente a ideia de que as neurociências tratam-se da ciência mais dinâmica e revolucionária dos últimos tempos, uma vez que vem tentando desvendar os mistérios do cérebro por meio de diferentes perspectivas de pesquisa. Desta forma, no decorrer do texto são apontadas maneiras de propiciar um processo de ensino-aprendizagem eficiente, no qual instrui aos professores universitários, o conhecimento sobre os processos mentais/cognitivos que o cérebro faz, bem como alguns fatores que contribuem para que a aprendizagem seja assimilada e acomodada de forma significativa. Destaca-se que direcionar os conhecimentos das neurociências para a educação ainda é um paradigma novo, carecendo de pesquisas educacionais que validem sua importância, consistência e aplicabilidade. A partir disso, é plausível pontuar que, além de buscar os saberes referentes ao cérebro para ensinar e aprender, os professores vêm reconhecendo as neurociências com uma fonte segura de conhecimento que permite repensar as estratégias utilizadas na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociências. Neuroeducação. Prática pedagógica.

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Email: brunoficanha@gmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen. Prof. Orientadora do Artigo - Email: rosane@uri.edu.br

ABSTRACT: These research is called “Neurosciences and Higher Education: subsidies for teacher training and the academic teaching-learning process”, and aim to research of the possibilities to apply neurosciences in the education, as well as to analyze published scientific material in the most diverse medias that approach the teaching-learning process, thus subsidizing the pedagogical practice. Thus, was carried out a exploratory study, of qualitative nature, done through a bibliographic and descriptive research. The neurosciences and education approaches are a current theme that are increasing the scientific production and enabling a new intersection field between neurology, psychology and pedagogy, through the neuroeducation. Meanwhile, there is the idea that the neurosciences are the most dynamic and revolutionary science of our times, because are trying to uncover the mysteries of the brain by several researches. So, in this research are pointed some ways to promote a efficient teaching-learning process, that introduce to the college teacher’s the knowledge about the mental and cognitive processes of the brain, as well as some factors that contributes for what the learning be assimilated and accommodated in a meaningful way. Stands out that direct the knowledges from neurosciences to education still is a new paradigm, that needs more educational researches that prove it’s importance, constance and applicability. So, is possible to say that, beyond being searched knowledges to teach and learn, the teachers are noticing how the neurosciences are a trustworthy source of knowledge that allows rethinking strategies used in the pedagogical practice.

KEYWORDS: Neurosciences. Neuroeducation. Pedagogical process.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal das neurociências é entender o funcionamento do cérebro, seus atributos e conexões com os mais variados aspectos físico-motores, cognitivos, afetivo-emocional e social. Evidencia-se desta maneira que este campo científico tem muito a contribuir com a educação, já que está diretamente relacionado com os processos neurais de aquisição da aprendizagem e funcionamento da mente humana. Desta forma, é possível destacar que a aproximação entre as neurociências e educação é um campo promissor que está em plena construção, sendo ele chamado de Neuroeducação, envolvendo a neurologia, psicologia e pedagogia.

Ao considerar as neurociências, é plausível pontuar que são justamente os estudos que se direcionam a investigar os caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos, que tem chamado à atenção e interessado os educadores, na busca de uma melhor compreensão daquilo que envolve o principal objetivo da prática pedagógica: a aprendizagem.

A partir destes pressupostos mencionados, busca-se neste texto mostrar estratégias, que envolvem as neurociências, que contribuem para uma melhor aproximação do conhecimento com o aluno, aprimorando e instigando o desejo, a motivação, a memória, as conexões neurais, a atenção, a emoção, entre outros aspectos ligados a aquisição da aprendizagem. Estes recursos buscam apontar caminhos e maneiras de promover o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico, ativo, com significados e com relevância social para o aluno. Desta forma que estas atividades, que variam de uma simples interação entre alunos até atividades mais complexas, que exigem um alto grau de concentração, são indispensáveis em sala de aula, e não buscam substituir ou sobrepor outras estratégias, mas trabalhar juntamente com as demais na promoção de aprendizagens significativas.

Em suma, a neuroeducação apresenta-se como uma oportunidade para as pesquisas do campo neurocientífico desdobrarem-se em práticas pedagógicas adequadas e desta forma, a educação embasar suas ações não mais em opiniões, modas, ideologias, mas em evidências científicas sobre como o aluno aprende. Permite ainda, ampliar o capital de saberes dos docentes, para que estes apoiem suas práticas pedagógicas, tendo em vista o modo como se dá o funcionamento dos processos mentais envolvidos na aprendizagem: memória, emoção, motivação, atenção, entre outros.

2 DESENVOLVIMENTO

Os estudos das neurociências tornam-se um conhecimento necessário à formação de professores e a prática pedagógica, pois ao ampliarem a compreensão do funcionamento do cérebro, permitem um melhor entendimento acerca de quais são as técnicas e procedimentos adequados para ensinar e se fazer aprender. Contudo, direcionar os conhecimentos recentes das neurociências para a educação ainda é um paradigma novo e promissor. Tendo em vista essa premissa, a articulação entre as neurociências e a educação, pelo viés da neuroeducação, carece de pesquisas educacionais que validem sua importância, consistência e aplicabilidade, pois cabe ao docente do Ensino superior buscar e fortalecer as estratégias nesta área pedagógica para uma melhor aprendizagem.

Desta forma neste artigo será apresentado de forma sucinta, alguns recursos neurocientíficos que podem e devem ser usados durante a prática de ensino, pois estes auxiliam na aproximação e produção do conhecimento no aluno. Usufruindo destas dinâmicas de ensino, o docente não trabalhará com aulas massivas e cansativas, já que ambos os alunos e professores participarão de forma ativa e com proximidades aos conteúdos científicos que serão trabalhados.

Vale destacar que a missão de incluir os conhecimentos neurocientíficos na prática pedagógica, parte do planejamento do professor, que deve pesquisar, ler e interpretar os fatores desta ciência que contribui para o aperfeiçoamento da mente e do corpo humano. Para Basso e Ferrari (2018, p. 10), “a realização de cada tarefa educacional, mesmo diante dos desafios inerentes, é uma missão particular a ser realizada por cada educador e requer uma série de competências, sendo ainda necessária uma base teórica bem fundamentada”.

Ainda outro aspecto que se deve levar em conta é que as neurociências não buscam ocupar um espaço privilegiado na educação, tornando-se a única e principal estratégia para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim, é mais um método que pode juntamente com outros mecanismos auxiliar a prática pedagógica a conquistar seu principal objetivo, que é a aprendizagem do aluno.

Abreu e Masetto (1990) defendem também o uso das neurociências na prática pedagógica para um processo de ensino-aprendizagem ativo, porém confirmam em seus estudos que não basta apenas incluir esta nova ciência em seu planejamento, sendo necessário também envolver os alunos como pessoa, exigindo com que se relacione com seu universo de conhecimentos, experiências e vivências, formule problemas e questões de seu interesse e, por fim, entre em confronto com problemas práticos que lhe sejam relevantes. Além disso, os autores citados reforçam a ideia de que o acadêmico precisa participar com responsabilidade do processo de aprendizagem e, por conseguinte, ser capaz de transferir o que aprendeu em outras circunstâncias profissionais e situações da vida.

Para os autores citados, aquilo que é aprendido, de modo significativo e faz sentido para o aluno, é capaz de modificar além das estruturas cognitivas, valores, autoestima e comportamento. Sob ótica semelhante, toda a aprendizagem também precisa ser embasada por um bom relacionamento interpessoal entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, diálogo, colaboração, participação, trabalho em

conjunto, confiança precisam prevalecer na aula universitária, por isso, é preciso ter em vista que:

[...] o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações, não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 11).

Levando em consideração estas ideias e conceitos mencionados acima, serão apresentados a partir desta parte do texto, algumas estratégias que podem ser utilizadas durante a prática pedagógica, para a consolidação da aprendizagem no aluno. Vale destacar que estes recursos que serão citados estão, diretamente, envolvidos e mobilizam os principais fatores que contribuem para que este processo ocorra, sendo eles: memória, motivação, atenção, percepção, concentração, entre outros.

Os estudos de Tokuhama-Espinosa (2010 apud LISBOA, 2015) apontam 19 princípios da neuroeducação que podem e devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles:

- cada cérebro é único e unicamente organizado;
- cérebros não são igualmente bons em tudo;
- o cérebro é um sistema complexo, dinâmico e é modificado diariamente pelas experiências; a aprendizagem é um processo construtivista, e a habilidade de aprender perpassa por estágios do desenvolvimento conforme o indivíduo amadurece;
- a busca por significado é inata na natureza humana; cérebros tem um alto grau de plasticidade e se desenvolvem durante toda a vida;
- princípios da neuroeducação se aplicam a todas as idades;
- a aprendizagem é baseada em parte na habilidade do cérebro de se autocorrigir;
- a busca de significado ocorre através do reconhecimento de padrões;
- o cérebro busca novidade;
- emoções são cruciais para detectar padrões, fazer escolhas e aprender;
- o aprendizado é potencializado pelo desafio e inibido pela ameaça;

- o aprendizado humano envolve tanto a atenção focada, quanto a percepção periférica;
- o cérebro conceitualmente processa todas as partes ao mesmo tempo;
- o cérebro depende da interação com os outros para dar sentido às situações sociais;
- *feedback* é importante para o aprendizado;
- a aprendizagem depende da memória e da atenção;
- sistemas de memória diferem em *input* (entrada) e *recall* (recordar);
- o cérebro lembra melhor quando fatos e habilidades estão firmados em contextos naturais;
- a aprendizagem envolve processos conscientes e inconscientes;
- a aprendizagem engaja a fisiologia inteira (o corpo influencia o cérebro e o cérebro controla o corpo).

Outra autora que também contribuiu com a ideia de que a neuroeducação é possível é Guerra (2015), que apresenta em seus estudos 10 dicas das neurociências para a sala de aula. A pesquisadora afirma que não existem receitas infalíveis para aprender, mas estratégias pedagógicas que podem ser fundamentadas pelos conhecimentos neurocientíficos da aprendizagem e ajudar os professores a tornarem esse processo mais eficiente. É por isso que sugere a importância de:

- Estimular os sentidos: recursos multissensoriais ativam múltiplas redes neurais. Aprender sobre o corpo humano num museu informativo tem um efeito bem diferente daquele de apenas ler a matéria.
- Recontar, rever, repassar: a consolidação das memórias e sua preservação dependem da reativação dos circuitos neurais. Experiências e informações precisam ser repetidas para manter as conexões cerebrais relacionadas a elas.
- Despertar a curiosidade: o cérebro, por meio da atenção, seleciona as informações mais relevantes para o bem-estar e a sobrevivência do indivíduo e ignora o que não tem relação com a sua vida, seus desejos e necessidades.

- **Dormir bem:** enquanto dormimos, o cérebro reorganiza suas sinapses, elimina aquelas em desuso e fortalece as que são importantes para comportamentos do cotidiano do indivíduo.

- **Motivação:** desafios e mesmo pequenas situações de estresse transitórias e transponíveis, nas quais os alunos percebam que superaram um problema, ajudam a mantê-los estimulados e interessados em aprender mais.

- **Tempo das aulas:** aulas longas, sem intervalos e com conteúdos muito densos são mais propensas a distrações. Nesse caso, devem contar com a alternância de atividades (como perguntas que motivem a discussão e vídeos), de entonação de voz ou de posição do professor e pausas para descanso ou para contar um caso curioso.

- **Emoções:** são valiosas para a aprendizagem. Influenciam funções importantes como atenção e memória. O professor deve ser perspicaz em relação às suas emoções, às dos alunos e as da turma como um todo.

- **Ambiente:** a aprendizagem é um processo biológico que depende dos estímulos oferecidos. A empatia, o ambiente de segurança, o conforto, o apoio e a afinidade entre pares, nas turmas, são importantes.

- **Participação:** o aprendiz não deve se sentir apenas um receptor de informações. Precisa ter um papel ativo e o professor deve torná-lo figura central durante as aulas, reconhecer suas limitações e orientá-lo para superá-las.

- **Avaliações:** provas e notas deveriam funcionar como indicadores de que as estratégias de ensino e de estudo estão sendo eficientes ou não, e motivar a adoção de estratégias alternativas. O aluno precisa saber por que está errando e onde está falhando para poder refletir sobre como melhorar.

Um outro estudo elaborado por Weinstein (2016) e publicado pela Revista Neuroeducação, trouxe também 11 princípios voltados para o ensino de matemática que podem ser levados em consideração, não apenas nesta matéria, mas em todas as outras durante a elaboração do planejamento docente, sendo eles:

- Use a realidade e relacione conteúdos: utilizar situações da vida real, por exemplo: quantos votos tal político precisaria para conseguir ganhar a eleição no primeiro turno? Qual a mudança percentual de idosos na população em comparação há cem anos? Estes são exemplos bem simples que servem para mostrar que a matemática serve para resolver problemas. Ainda estas questões levantadas podem envolver as disciplinas de história e geografia, tornando as aulas mais atrativas e convidativas.

- Explicar, reexplicar e revisar: a instrução tende ser explícita e sistemática. Isso inclui oferta de modelos de resolução de problemas, verbalização do processo de pensamento, práticas guiadas, feedback corretivos e revisões cumulativas frequentes.

- Crie visualizações: introduza um novo conceito com exemplos concretos – só então evolua para as abstrações.

- Gráficos, vídeos e outras mídias: a tecnologia abriu diversas possibilidades para os docentes, desta forma torna-se possível usufruir das mesmas para criação de gráficos com situações que fazem parte da realidade dos alunos ou iniciar a aula com um vídeo ou outra notícia sobre um tema atual que permita problematizar com os conceitos a serem ensinados.

- Calculadora sim, por eu não? Aulas são curtas da perspectiva de explicar tudo que é necessário, mas longas quando o assunto é manter os alunos atentos e motivados. Assim, sempre que possível, estimule o uso de computadores para realizar o trabalho penoso, assim você conseguirá equilibrar o tempo empregado em cálculos versus o tempo dedicado ao desenvolvimento de conceitos;

- Um desafio para cada aluno: reforce a criatividade e a autoria. Evite propor as mesmas tarefas para todos os alunos. Ofereça tarefas customizadas. Use a tecnologia. Encoraje os alunos a usarem diversos meios criativos para descrever um conceito matemático (pode ser vídeo, uma animação, um diagrama ou mapa conceitual);

- Estimule-os a elaborar problemas: incentive os alunos a criar suas próprias questões e a desafiar os colegas. Essa atividade pode ser feita

usando o Google Docs ou Wiki para permitir o registro conjunto dos processos de pensamento e resolução de problemas;

- Mantenha um diário de aprendizagem: os alunos podem usar este recurso para escreverem sobre seu processo de pensamento acerca da matemática. Use os recursos tecnológicos. Esta atividade torna-se muito interessante, pois pode ser usado para esclarecer dúvidas e estimular a reflexão matemática;

- Teatro: pode ser uma estratégia para memorizar conceitos matemáticos, além de estimular os alunos a manifestar ideias e sentimentos acerca de um determinado assunto;

- Enxergar dificuldades e intervir: busque, desde cedo, identificar alunos com riscos para potenciais dificuldades matemáticas e ofereça intervenções para este grupo. Estas consistem em torno de 10 minutos para evocar fatos aritméticos básicos e praticar fluência aritmética, em todos os níveis de escolaridade;

- Contagens nos dedos: este é um recurso que pode ser utilizado para que o aluno desenvolva conhecimentos básicos acerca do número e quantidade, além de desenvolver a contagem e adquirir representações numéricas básicas.

Mietto (2012) além de apresentar alguns recursos para uso em sala de aula, cita também a importância destes como uma estratégia de aprendizagem, afirmando que:

O uso de estratégias adequadas no processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará, conseqüentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral de forma positiva e permanente com resultados extremamente satisfatórios.

Ainda a autora considera que para a aprendizagem ocorrer é necessário dois ou mais sistemas que funcionam de forma inter-relacionada, ou seja, é quando podemos aliar, por exemplo: a audição ao visual ou o sistema tátil. Pensando desta forma a autora formulou as estratégias que serão citadas, para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizado:

- Estabeleça regras: para que haja um convívio harmonioso de todos em sala de aula, fazendo com que os alunos sejam responsáveis pela organização, limpeza e utilização dos materiais. Opinando e criando as regras e normas adotadas, eles se sentirão responsáveis pela sala de aula;

- Faça uso de materiais diversificados: que explorem todos os sentidos, sendo eles: visual, tátil e auditivo. Exemplo de atividades: mural, cartazes coloridos, filmes, livros, material concreto e objetos de sucata planejados. A criação de músicas sobre conteúdos é uma forma divertida de aprender. Além disso, há uma riqueza de sites na internet que nos disponibilizam atividades muito ricas e prazerosas. A criatividade aflora e a aula se torna muito divertida;

- Reserve um lugar com almofadas e tapete: para momentos de descanso e reflexão. Relaxar após o trabalho prazeroso significa dar tempo para o cérebro escanear todo o conteúdo que vai ser assimilado, ativar o hipocampo (região responsável pelas memórias) e consolidar o que se aprendeu;

- Estabeleça rotinas: para que possam ser realizados trabalhos individuais, em dupla e em grupo. Rotinas estabelecidas reforçam comportamentos assertivos e organização. O trabalho em equipe é extremamente prazeroso, ativa as regiões límbicas (responsáveis pelas emoções) e como sabemos que o aprender está ligado à emoção, a consolidação do conteúdo se faz de maneira mais efetiva;

- Trabalhar o mesmo conteúdo de várias formas: possibilita aos alunos oportunidades de vivenciarem a aprendizagem de acordo com suas possibilidades neurais. Dê aos mais rápidos, atividades que reforcem ainda mais esse conteúdo, que os mantenham atentos e concentrados, para que aqueles que necessitem de maior tempo para realizar as atividades não sejam prejudicados com conversas e agitação dos mais rápidos;

- A flexibilidade em sala de aula: permite uma aprendizagem mais dinâmica e melhor percebida por todos os alunos. O professor que ministra bem os conflitos em sala de aula, que tem "jogo de cintura" e apresenta o conteúdo com prazer, mantém seus alunos "plugados" na aula.

Conseza (2018) traz em um artigo publicado pela revista Educação, um novo recurso que se encontra em evolução nos últimos anos, conquistando adeptos em diversas partes

do mundo, sendo este a prática do “mindfulness”, ou seja, meditação ou atenção plena. Mas afinal o que tem haver esta prática com a sala de aula? Neste artigo consta que esta ação exerce grande influência tanto em aspectos cognitivos, sócio afetivo e físico do aluno. Promovendo desta maneira o aprimoramento da atenção em classe, à regulação melhor das emoções e a aquisição de maiores habilidades nas inter-relações sociais.

Consequentemente, com o uso desta estratégia o ambiente escolar será mais harmônico e atrativo, pois ainda segundo o autor esta ação contribui para o conhecimento de si e dos outros, promovendo a diminuição da violência escolar. Além desta prática favorecer o que fora supramencionado, o aluno terá a oportunidade de refletir e repensar seus projetos de vida, que posteriormente podem ser usados em sala de aula.

Dentre todas as estratégias citadas, algo que chama muito a atenção e são exemplificados por vários autores, é a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, pois estes facilitam a aprendizagem, além de tornar a aula mais atrativa, pois sabemos que os alunos na atual sociedade estão diariamente em contato com esta fonte. O pesquisador David Perkins (2005 apud SHOLL-FRANCO; ARANHA, 2015) constatou que o uso sistemático de novas mídias, pode contribuir para a melhora das estratégias de pensamento já existentes em um indivíduo, bem como para estimular o surgimento de outras novas. As tecnologias, conforme o pesquisador colaboram para desenvolvimento de funções cognitivas mais elaboradas e para a formação e modificação de padrões neurais. Ainda, faz repensar a questão de que: “Se olharmos os computadores como mídias cognitivas, poderemos ver melhor seu potencial como ferramenta formal, ou seja, integrada ao processo instrucional.” (SHOLL-FRANCO; ARANHA, 2015, p. 47).

Neste viés, tem se explorado o uso pedagógico das novas mídias, por propiciarem um ambiente informacional mais vasto, podem promover um aumento e expansão da capacidade cognitiva. Sholl-Franco e Aranha (2015) vem contribuindo com essa ideia definindo que as tecnologias recentes, contribuíram para um processo natural de ampliação da capacidade de processamento da informação no cérebro, haja vista que:

A criação de ambientes de ensino tecnologicamente enriquecidos pode valorizar e expandir as possibilidades de apreensão do conteúdo, aproveitar e estimular o uso de diferentes tipos de inteligência, bem como reforçar o processo de armazenamento de informação (memória) ao ativar diferentes áreas cerebrais. Assim, o conteúdo lido, ouvido e visto tende a estabelecer uma rede de relação mais rica, facilitando o

registro mental dos conteúdos e a criação de variados arranjos para resgate da informação. Outros estudos mostram consistente melhoria também no grau de atenção, motivação e entendimento do conteúdo. (SHOLL-FRANCO; ARANHA, 2015, p. 49).

Com estas estratégias apontadas e defendidas por diversos autores conceituados da área neurocientífica, percebe-se a importância dos estudos para o melhoramento e compreensão de como ocorre a aprendizagem discente. Sendo ainda, possível visualizar que o cérebro é um órgão fantástico e misterioso, no qual suas regiões, lobos, sulcos e cavidades têm sua função em um trabalho em conjunto. Por isso, conhecer o papel do hipocampo na consolidação da memória, a importância do sistema límbico responsável pelas emoções, os mecanismos atencionais e comportamentais, entre outros aspectos neurocientíficos, torna-se fundamental para formação acadêmica. Isso posto, também é necessário inferir que: “Nada substitui as vivências, experiências, sensações; isto deve ser levado para a sala de aula. Nos preocupamos com a forma como ensinamos e esquecemos o ‘como se aprende’, ‘quão singulares são os indivíduos’”. (SILVA, 2010, p. 240). É justamente essa perspectiva, que traz a essência da articulação entre as neurociências e a educação, pois busca considerar o funcionamento mútuo e harmônico entre cognição, emoção e organismo, já que se tratam de fatores essenciais para que a aprendizagem seja construída de fato.

Sendo assim, destaca-se a importância das neurociências e suas contribuições para o entendimento do aprendizado, Oliveira (2014, p. 18) conceitua que: “[...] aprender não é absorção de conteúdos, mas exige uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas”. Nesta ótica, compreender como o Sistema Nervoso exerce a capacidade de selecionar e armazenar informações mediante ao processo de aprendizagem, torna-se o principal pressuposto que leva a educação a dialogar com as neurociências e poderá vir a contribuir com a prática pedagógica e, por conseguinte, com a formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com este texto que com as mudanças geradas a partir da sociedade atual, faz-se necessário cada vez mais, uma cultura de aprendizado que não meramente reproduza o conhecimento adquirido, mas que, sobretudo, seja capaz de gerar

conhecimento. Estes cenários contemporâneos também têm incentivado novas perspectivas para a área educacional, as quais pressupõe que, nos dias de hoje, saber não se remete mais, simplesmente, a capacidade de lembrar-se das informações ou até mesmo de decorar os conteúdos recebidos, mas se constitui na medida em que os conhecimentos são encontrados e utilizados em meio a situações reais.

Em suma, não é possível dissociar o cérebro quando se fala em aprendizagem, uma vez que é nele que ocorrem processos neurais, redes se estabelecem, neurônios se ligam e formam novas sinapses para garantir esse processo. Nesse sentido, os resultados das investigações neurocientíficas precisam se tornar de conhecimento, especialmente, do professor e da formação docente, pois quando ciente de alguns caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos, o profissional docente saberá quais as melhores estratégias a serem utilizadas, através da prática pedagógica, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude disso, para que estas estratégias ocorram de maneira esperada é necessária uma docência que remonta, sobretudo, a necessidade de profissionais intercambiáveis que sejam capazes não só reconhecer a importância dos achados neurocientíficos, mas que busquem otimizar seu uso, oferecendo ao acadêmico material significativo, a fim de que possa aprimorar a compreensão e construir a aprendizagem. Contudo, diante do que fora exposto, o conhecimento das neurociências é extremamente relevante, sendo assim, a ampliação da compreensão dessa ciência por parte da docência precisa ser cada vez mais fomentada, problematizada e questionada na formação de professores.

Seguindo esta lógica é possível afirmar com veemência que a compreensão das neurociências é uma iniciativa promissora na educação e a ampliação precisa ser incitada, uma vez que surgiram para serem grandes aliadas do professor na atualidade, possibilitando desvendar os segredos que envolvem o cérebro no momento do aprender e fazer perceber que o aluno não é simplesmente direito passivo, mas um ser único, pensante, atuante, que aprende de maneira subjetiva. O professor precisa saber e estar em posse desses novos conhecimentos, para que consiga desenvolver a principal meta para o século XXI, a efetivação da aprendizagem por meio de uma pedagogia ativa, moderna e contemporânea, atendendo as exigências do aprendiz nesse mundo globalizado, complexo e cada vez mais exigente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BASSO, Bruno Ficanha. FERRARI, Rosane de Fátima. **Neuroeducação e o fazer docente universitário: diferentes olhares voltados para a formação de professores e as práticas pedagógicas**, 2018, 20 f. Relatório do Bolsista/Estagiário – Câmpus de Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. **Neurociência e educação: uma articulação necessária para a formação docente**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300012&script=sci_arttext>. 2010. Acesso em: 25 jan. 2019.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSENZA, Ramon. Prática de mindfulness no ambiente escolar pode trazer benefícios a alunos e professores. **Educação**, São Paulo, jan. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/pratica-de-mindfulness-no-ambiente-escolar-pode-trazer-beneficios-a-alunos-e-professores/>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

FERRARI, Rosane de F.; CANSI, Adriana. Investigação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior. **Revista de Ciências Humanas**, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, vol. 6, n.7, p. 13 – 27, ago. 2006.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola: a educação reinventada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

LISBOA, Felipe Stephan. **O cérebro vai à escola: aproximações entre neurociências e educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIETTO, Vera Lucia de Siqueira. **A importância da neurociência na educação**. Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/04/importancia-da-neurociencia-na-educacao.html>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Uberaba: UNIUBE, 2011. Dissertação – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 2011.

SHOLL-FRANCO, Alfred; ARANHA, Gláucio. Tecnologia para aprender. **Revista Neuroeducação**, São Paulo, n. 5, Edição Especial, p. 42-49, 2015.

WEINSTEIN, Mônica Cristina Andrade. A neurociência ajuda a ensinar matemática. **Neuroeducação**, São Paulo, n. 8, p. 26-33, 2016.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula mais atrativa e efetiva. Tradução: Marcos Vinícius da Silva. Revisão técnica: José F. B. Lomônaco. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1. ed., 2004.

A FIGURAÇÃO DO PERSONAGEM PÓS-COLONIAL EM *A PAZ DURA POUCO*, DE CHINUA ACHEBE

THE POST-COLONIAL CHARACTER FIGURATION IN CHINUA ACHEBE'S
NO LONGER AT EASE

Ernani Silverio Hermes¹

Denise Almeida Silva²

RESUMO: O romance *A paz dura pouco*, do escritor nigeriano Chinua Achebe, focaliza, de forma bastante aguda, as questões relacionadas à pós-colonialidade, que por sua vez são o elemento balizador da constituição do personagem. A figuração do personagem, que compreende, segundo Reis (2013), os dispositivos retóricos, ficcionais e acionais que delineiam a figura ficcional, trabalha o pós-colonial por meio das dissidências culturais entre a antiga metrópole, Inglaterra, e a ex-colônia, Nigéria, bem como, as tensões entre a tradição e a modernidade. Assim, propomos uma análise da constituição do personagem pelo viés da teoria pós-colonial considerando as diferenças culturais, fruto do colonialismo, na figuração do personagem. Como aporte teórico, buscamos em Bonnici (2012) base sobre a teoria pós-colonial; bem como, em Forster (1962), Bordini (2006) e Brait (2017) referencial sobre personagem. A partir das articulações teóricas e da análise desenvolvida, observamos o personagem central do romance como constituído pela dualidade estabelecida pelos seus conflitos existenciais, o contraste entre o quem é e quem pretendia ser, colocados no contexto pós-colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Personagem. Narrativa. Literatura pós-colonial. Chinua Achebe.

ABSTRACT: The novel *No longer at ease*, by the Nigerian writer Chinua Achebe, focuses, in a very accurate way, on the questions related to post-coloniality, which is the marked element in character constitution. The character figuration, that is, according to Reis (2013), the rhetorical, fictional and acting devices which outline the fictional figure, deal with the post-colonial element through the cultural dissents between the old metropolis, England, and the former colony, Niger, as the tensions between tradition and modernity as well. Therefore, we purpose an analysis of character constitution through post-colonial studies considering cultural differences, colonialism heritage, and character figuration. As theoretical framework, we search in Bonnici (2012) elements about post-colonial studies;

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen; ernani.hermes@gmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen; dnsalmeidasilva@gmail.com

and in Forster (1962), Bordini (2006) and Brait (2017) references about character. From the theoretical base and the developed analysis, we notice the novel central character constituted by the duality defined by his existential conflicts, the contrast between who he is and who he intended to be, in the post-colonial context.

KEYWORDS: Character. Narrative. Post-colonial Literature. Chinua Achebe.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, sobre o romance *A paz dura pouco* (1964), de Chinua Achebe, busca investigar a constituição do personagem central da narrativa, Obi Okonkwo, em uma perspectiva pós-colonial. Isto é, nos interessa como se estrutura a figuração do personagem em relação aos enfrentamentos culturais entre a Nigéria, ex-colônia, e a Inglaterra, antiga metrópole, bem como, os contrastes entre os costumes, as tradições, e a modernidade.

Buscando sustentação teórica, primeiramente em Thomas Bonnici (2012), no que se refere às questões pós-coloniais. Ainda, recorremos aos estudos de Beth Brait (2017) sobre personagem, bem como E. M Forster (1962) que desenvolve a distinção entre personagem plana e personagem esférica e, por fim, trazemos de Maria da Glória Bordini (2006) as considerações sobre o personagem pelo viés dos Estudos Culturais, assim, entendendo a pertinência de investigar os desdobramentos da personagem contemporânea pelo viés culturalista e pós-colonial.

Nesse sentido, estruturamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, situamos o fazer literário de Achebe no panorama da teoria pós-colonial; em seguida, então, traçamos uma análise da construção do personagem pelo recorte citado. Observamos, então, que a matéria que erige a constituição da figura ficcional se estrutura pela dualidade, pelo constante processo de mudança do personagem, que é motivado pelo contexto de pós-colonialidade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Ficção De Chinua Achebe Sob O Signo Da Pós-Colonialidade

Como lembra Thomas Bonnici (2012, p. 11), “passaram-se já alguns anos desde que esvaneceu a presunção de que o império britânico jamais veria o pôr-do-sol”. A colocação de Bonnici nos apresenta a dimensão do colonialismo britânico: se estendia, territorialmente, de uma forma tão vasta ao redor do globo que em alguma das colônias sempre havia sol. Toda essa ocupação territorial acarreta, também, em um domínio cultural; isto é, a imposição da cultura do colonizador sobre o colonizado. Esta imposição está colocada sob a égide da violência e dominação, envolvendo, em primeiro plano, em um movimento de suplantar a cultura do colonizado. Resultando, nesse sentido, na tentativa de desconstrução da identidade cultural das colônias.

Esse cenário nos coloca diante de um dos tópicos centrais da crítica pós-colonialista que, nos termos de Bonnici (2009, p. 223), compreende a equação discurso e poder, isto é, “as forças políticas e econômicas, o controle ideológico e social subjazem ao discurso e ao texto”. Adiante, o teórico, à luz da teoria foucaultiana do discurso, pontua que “o discurso, escrito ou oral, jamais poderia estar livre das amarras do período histórico em que foi produzido”. Essas implicações de poder se colocam na literatura pós-colonial,

que pode ser entendida como toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos 15 e 21. Portanto, as literaturas em língua espanhola nos países latino-americanos e caribenhos; em português no Brasil, Angola, Cabo Verde e Moçambique; em inglês na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Índia, Malta, Gibraltar, ilhas do Pacífico e do Caribe, Nigéria, Quênia, África do Sul; em francês na Argélia, Tunísia e vários países da África, são literaturas pós-coloniais. (BONNICI, 2012, p. 19-20).

Essa produção literária se expressa por meio das quatro línguas coloniais – Inglês, Português, Espanhol e Francês – compreendendo as quatro nações de potencial colonialista, Inglaterra, Portugal, Espanha e França. As produções literárias das colônias – agora ex-colônias – apesar de suas diferenças se ligam pelo fio condutor da significação da experiência colonial.

Isto posto, recortamos para a reflexão proposta a produção literária de Chinua Achebe (1930-2013), escritor da Nigéria, ex-colônia inglesa. O escritor em questão apresenta uma vasta produção que circunda diversos gêneros: romance, conto, poesia e ensaio. Seus três primeiros romances e, também, os mais conhecidos são *O mundo se*

despedaça (1958), *A paz dura pouco* (1960) e *A flecha de Deus* (1964)³. Essas três narrativas apresentam visões sobre o poderio colonial britânico a partir do olhar africano.

No primeiro romance, *O mundo se despedaça*, traz o esfacelamento e a gradual desintegração da comunidade local. Vê-se aí o “despedaçar” da cultura Igbo, sendo, então, suplantada pelo domínio colonial. O segundo romance citado, *A paz dura pouco*, dá forma às consequências da dominação inglesa, que se apresentam após a independência da Nigéria. O terceiro romance citado, *A flecha de Deus* explora o choque entre os colonizadores ingleses e os povos nativos, propiciando, de um ângulo privilegiado, a alternância da visão dos colonizadores ingleses e do povo Igbo colonizado.

Temos, portanto, três momentos distintos da História colonial: o primeiro corresponde a colonização com a chegada dos britânicos, em *O mundo se despedaça*; o segundo expressa o colonialismo representado pelo choque entre ingleses e nativos em *A flecha de Deus*; e, por fim, o terceiro de pós-independência, com a nação procurando se redefinir, buscando sua identidade, com o seu povo buscando se entender nessa nova nação livre do poderio colonial, em *A paz dura pouco*.

Essa breve descrição nos faz entender o fio condutor do seu fazer literário: a transmissão da experiência colonial. Sobre isso, o próprio autor entende que “o escritor deve ser capaz de moldar a língua do colonizador para que possa transmitir a sua experiência específica” (ACHEBE apud. BONNICI, 2009, p. 237).

Considerando o exposto, torna-se visível que uma das implicações da crítica pós-colonial é o embate cultural entre colônia e metrópole e, a partir disso, as tensões entre a tradição, os costumes, e a modernidade representada pelo colonialismo. Esses elementos serão centrais para a análise do personagem que será desenvolvida por meio dos estudos pós-coloniais e a partir da ideia de figuração, trazida de Carlos Reis (2013), sendo que essa

designa um processo ou um conjunto de processos constitutivos de entidades ficcionais, de natureza e de feição antropomórfica, conduzindo à individualização de personagens em universos que as acolhem e com os quais elas interagem. (REIS, 2013, s/p.)

³ Os títulos originais, na Língua Inglesa, são *Things fall apart, No longer at ease* e *Arrow o God*; estes foram traduzidos para o Português Brasileiro como *O mundo se despedaça*, *A paz dura pouco* e *A flecha de Deus*, respectivamente.

2.2 Obi Okonkwo: Um Personagem Pós-Colonial

O romance *A paz dura pouco* inicia com a cena de um julgamento: o personagem, Obi Okonkwo, chega ao tribunal para ser julgado por ter recebido propina, ou seja, corrupção. Esse é o mote da narrativa, ponto pelo qual o narrador irá empreender o relato que se baseia em contar a vida de Obi. O protagonista, à primeira vista, fica inerte à situação, exceto quando o juiz diz: “Não consigo entender como um jovem com a sua educação e com um futuro brilhante pela frente pôde fazer uma coisa dessas” (ACHEBE, 2013, p. 10). A reação do personagem, até então indiferente, fez com que seu semblante mudasse repentinamente: “lágrimas traiçoeiras encheram os olhos de Obi”, todavia, “fez como as pessoas de seu povo quando enxugam o suor”. Isto é, por mais que a situação fosse desfavorável a ele e por mais desgastante que fosse, ele manteve a sua dignidade até o último instante.

É a partir desse momento específico da vida de Obi que o narrador irá relatar como ele chegou até esta situação: desde a sua ida para estudar na Inglaterra, até se envolver em um escândalo de propinas no serviço público nigeriano. O jogo temporal da narrativa opera neste sentido as voltas ao passado de Obi e o exato momento de seu julgamento. Desse modo, é construída a complexidade da figura ficcional, que se projeta pelo contraste entre quem o personagem pretendia ser e quem ele se tornou. E, desse modo, esse contraste, com todas as suas implicações sócio-históricas, é o sustentáculo da figuração da personagem.

Carlos Reis (2013) elenca os três dispositivos que compõem a ideia de figuração: dispositivos discursivos, dispositivos de ficcionalidade e dispositivos de conformação acional. No que se refere ao primeiro item, entende-se o próprio discurso do personagem que corrobora para a sua constituição; no segundo, entende-se os mecanismos ficcionais que configuram a imagem do personagem; e, por fim, o terceiro dispositivo compreende o próprio agir do personagem na diegese da narrativa.

Para além das questões de ordem sócio-históricas, não podemos deixar escapar os acontecimentos na vida pessoal corroboram para a constituição da figura ficcional, que são eles: a morte da mãe e a separação de Clara, como salienta o narrador,

o fato de ter perdido a mãe e de Clara ter saído de sua vida pouco tempo antes até o ajudou. Os dois eventos se sucederam num curto intervalo, embotaram sua sensibilidade e fizeram dele um homem diferente, capaz de encarar sem medo palavras como “educação” e futuro promissor”. Mas agora que o momento crucial havia chegado, ele foi traído pelas lágrimas. (ACHEBE, 2013, p. 11).

Este, então, é o homem que Obi se tornou: um funcionário público envolvido em propina, sem as pessoas de quem gostava e sentado em um banco de réu. Para delinear o itinerário existencial do personagem precisamos, portanto, adentrarmos nas tessituras da narrativa e nas articulações temporais arquitetadas pelo narrador.

A questão de quem Obi queria ser se constrói no texto pela exclusão de quem ele não queria ser: mais um dos velhos africanos corruptos que estavam no funcionalismo público nigeriano. Uma vez que

A teoria de Obi de que o serviço público da Nigéria ia continuar corrupto até que os velhos africanos no primeiro escalão fossem substituídos por jovens oriundos das universidades. (ACHEBE, 2013, p. 50).

Esse contraste entre os velhos corruptos e os jovens recém formados ilustra a questão existencial do personagem: o que ele buscava era ser diferente daquilo que era legitimado pelo *modus operandi*. Desse modo, o elemento distintivo, neste contexto, é a corrupção.

O discurso do personagem é um dos dispositivos que demarcam, formalmente, essa questão. Um episódio que ilustra isso compreende a um dado momento em que Obi está em um táxi e é parado em uma blitz: o taxista para não ser multado paga dois *shillings* – unidade monetária local – ao policial para não pagar a multa de dez. Obi diz que “ele [o policial] não tem direito de tomar dois *shillings* de você”, e o taxista rebate dizendo:

“É por isso que eu não gosto de levar gente instruída”, reclamou. “Só servem para criar confusão. Por que você mete seu nariz no que não é da sua conta? Agora o policial vai me multar em dez *shillings*”. (ACHEBE, 2013, p. 55).

A demarcação de evitar a corrupção projeta os predicados éticos e morais que balizam o ‘querer ser’ do personagem, o que implica em afastar de si toda e qualquer

forma de corrupção. Obi relembra, então, que “a Inglaterra tinha sido igualmente corrupta” (ACHEBE, 2013, p, 56). Logo, o termo de comparação colocado pelo discurso do personagem conota o estado de degradação ética em que se encontra a Nigéria sugerindo que este resulta da dominação colonial que corrompeu a nação.

O segundo ponto de análise compreende as tensões entre a tradição e a modernidade⁴. No romance, a tradição é representada pelo saber popular, o que fica claro no seguinte episódio:

[...] desviou de seu caminho só para atropelar um cachorro. Obi, com uma surpresa chocada, perguntou por que tinha feito aquilo. ‘Dá sorte’, respondeu o homem. ‘Cachorro dá sorte para carro novo. Mas pato é diferente. Se a gente mata um pato, vai ter um acidente, ou vai matar um homem. (ACHEBE, 2013, p. 26).

O saber popular, colocado no texto pelo atropelar o cão para dar sorte e evitar pato para se afastar do azar, é estranhado por Obi. Isto é, o personagem se afasta das tradições do seu país em decorrência, primeiramente, de ter vivido na Inglaterra por algum tempo e, também, dos efeitos da colonização que subjugou a cultura local, corroborando com o esfacelamento da tradição.

Essa tensão entre a tradição e a cultura local em confronto com os novos contextos culturais impostos ao nação colonizada, implica, diretamente, nos processos identitários. Isto porque faz com que os sujeitos não se reconheçam na sua própria nação, na sua própria cultura.

Tais redefinições culturais ocupam, então, local de destaque na construção da identidade do personagem, que ao voltar para a Nigéria não se reconhece em seu país de origem, isto porque

Foi na Inglaterra que a Nigéria se tornou para ele algo mais do que apenas um nome. Foi a primeira coisa importante que a Inglaterra fez por Obi. Mas a Nigéria para a qual voltou era, de várias formas, diferente da imagem que ele trouxera na mente ao longo daqueles quatro anos. Havia muitas coisas que não conseguira mais reconhecer, e outras – como as favelas de Lagos – que estava vendo pela primeira vez. (ACHEBE, 2013, p. 32).

⁴ Aqui, entende-se modernidade não como os movimentos modernistas, mas os novos contextos culturais que vêm, pelo colonialismo, em detrimento da tradição e cultura local das nações colonizadas.

Aqui o narrador apresenta a desconstrução da imagem da Nigéria feita pelo personagem: quando Obi saiu do seu país, carregava consigo uma imagem do seu país, que foi mudando ao pelo contato com a cultura da antiga metrópole, porém quando o mesmo retorna a sua nação, não a reconhece e, também, não reconhece a si mesmo. Essa situação de estranhamento decorre em virtude não apenas das mudanças físicas, representadas pelas favelas, mas do não reconhecimento da sua cultura e, conseqüentemente, o não reconhecimento de si no seu próprio país.

Outro elemento que constrói a tensão entre a tradição e a modernidade é a matéria religiosa: o contraste entre o cristianismo levado pelo europeu e as religiões africanas tidas como ‘pagãs’. Este ponto é demarcado pelo personagem do pai de Obi, que proíbe as histórias folclóricas por não serem cristãs. Como o personagem diz: “ Não somos pagãos’, disse ele. ‘Histórias desse tipo não são para pessoas da igreja’”. (ACHEBE, 2013, p. 72). O Sr. Okonkwo, nesse sentido, faz uma distinção entre “gente de nada” e “gente da igreja”: os primeiros os não cristãos, já os segundos os cristãos. Dessa forma, considerando a dimensão cultural da religião, observa-se o distanciamento do local em relação ao que é trazido e imposto pelo europeu.

No decorrer da narrativa, é retomado o dilema do personagem, que configura a sua dualidade, o ser e o querer ser, trabalhado na obra pela temática da corrupção. O personagem, como já exposto, não quer ser apenas mais um no corrupto funcionalismo público nigeriano. Todavia, Obi acaba por aceitar propina para que uma jovem consiga uma bolsa de estudos e

Outros vieram. As pessoas diziam que o sr. Fulano era um cavalheiro. Ele recebia o dinheiro, mas fazia a sua parte, o que era uma grande fonte de publicidade, e assim outros mais o procuravam. Mas Obi se recusava a aprovar quem não tivesse os requisitos mínimos, educacionais e de outros tipos. Nisso era inabalável. (ACHEBE, 2013, p. 192-193).

Assim, o personagem se desfaz de quem quer ser e integra, a partir de então, a massa corrupta que condenava. Essa dualidade – ser e querer ser – nos coloca diante da complexidade do personagem. Por assim ser, pode-se definir o personagem esférico, ou *round character*, terminologia explicada por E. M. Forster (1962) em *Aspects of the Novel*. São,

então, os personagens esféricos aqueles que surpreendem o leitor, que nos engendramentos da narrativa vão se transformando de tal forma que colocam-se ao leitor de uma forma bastante complexa, como é o caso, neste romance, do personagem principal.

Para além das tramas subjetivas do personagem, a temática da corrupção é pano de fundo para a discussão dos efeitos da colonização na nação colonizada. Isso fica claro no discurso de Joseph, personagem amigo de Obi:

O que é que você vai fazer com relação não só a si mesmo mas também a toda sua família e às futuras gerações? Se um dedo tem óleo, ele suja todos os outros dedos da mão. No futuro, quando todos formos civilizados, todo mundo vai poder casar com todo mundo à vontade. Mas esse tempo ainda não chegou. (ACHEBE, 2013, p. 90).

Joseph traz em seu discurso toda uma ideologia descolonial: ele pensa a atitude de Obi como um todo e as implicações para os que o cercam e para as gerações que virão. Isto porque eles precisam se livrar desse espólio negativo deixado pelos colonizadores que os ‘corromperam’. A ideia toma corpo com a expressão “quando todos formos civilizados”, ou seja, ainda se nutre a ideia de uma África selvagem – oposto da civilidade – que precisa ser desconstruída. Essa ideia implica, sim, em segregação, pois apenas nesse momento “todo mundo vai poder casar com todo mundo”.

Adiante, apresenta-se pela voz do Sr. Green, um funcionário europeu, o discurso colonial de que os nigerianos precisam dos europeus:

“Não há nenhum único nigeriano disposto a renunciar a um pequeno privilégio pelo bem do país. Desde os ministros até os funcionários subalternos. E você ainda vem me dizer que vocês querem governar a si mesmos.” (ACHEBE, 2013, p. 174-175).

Porém, Obi apresenta o contraponto:

“Não é culpa dos nigerianos”, disse Obi. “Vocês criaram essas condições confortáveis para si mesmos, quando todo europeu tinha automaticamente um cargo no alto escalão e todo africano automaticamente os níveis mais baixos. Agora que alguns poucos de nós fomos admitidos no alto escalão, vocês mudam de ideia e lançam a culpa em nós”. (ACHEBE, 2013, p. 175).

O que se coloca é uma inversão do discurso pela contradita, feita por Obi, de que a situação da Nigéria é herança da dominação colonial britânica: a corrupção, as desigualdades, os atrasos. Essa inversão do discurso, acaba, também, por inverter o poder: a voz dos sujeitos colonizados é colocada em primeiro plano no discurso literário. É, então, o africano falando de si mesmo, da sua experiência e da sua condição histórica: isto é voltar à gênese do projeto ficcional de Achebe, o malear da língua do colonizador para a transmissão da experiência dos sujeitos colonizados.

Em sequência o narrador aponta a volta de Obi a suas convicções:

“Outros vieram. As pessoas diziam que o sr. Fulano era um cavalheiro. Ele recebia o dinheiro, mas fazia a sua parte, o que era uma grande fonte de publicidade, e assim outros mais o procuravam. Mas Obi se recusava a aprovar quem não tivesse os requisitos mínimos, educacionais e de outros tipos. Nisso era inabalável.” [...] Dizem que as pessoas se habituam a essas coisas, mas não era assim que ele se sentia, nem de longe. Cada ocorrência era cem vezes pior que a anterior. (ACHEBE, 2013, p. 192-193).

O que o narrador expõe é que por mais que o personagem estivesse envolvido de forma bastante aguda nos esquemas de corrupção, tentara não naturalizar o ato; isso, no ensejo de se manter firme, mesmo que minimamente, as suas convicções éticas. Na equação do ‘ser’ e do ‘querer ser’, este fato acentua a forma complexa de como o personagem se constitui na narrativa por meio dos seus predicados éticos.

A crítica literária Beth Brait (2017, p. 76) usa a metáfora do narrador como uma câmera, por meio da qual o leitor constrói a imagem do personagem. A figura ficcional, portanto, é visualizada “pelo poder dessa câmera capaz de descortinar, progressivamente, as formas que vão materializando a personagem”. Pontuamos isso, por ser, evidentemente, um elemento que corrobora para a construção do personagem por meio das diversas vozes da narrativa.

O narrador, em vias de fechar a narração, faz uma síntese da vida de Obi:

A principal consequência da crise da vida de Obi foi levá-lo a examinar, pela primeira vez, de forma crítica a linha mestra de seus atos. E ao fazer isso revelou muita coisa que ele só podia classificar como pura fraude. Por exemplo, a questão das vinte libras mensais que pagava à União de sua cidade natal e que, em última análise, estava na raiz de todos os seus problemas. Por que Obi não engoliu seu orgulho e aceitou os quatro

meses de carência que lhe foram oferecidos, embora de má vontade? Por acaso uma pessoa na sua condição podia se dar ao luxo desse tipo de orgulho? Não havia um provérbio de seu povo que dizia que, nem por orgulho ou etiqueta, um homem devia engolir o catarro? (ACHEBE, 2013, p. 177).

O motor das ações que levaram aos conflitos pessoais e as ações que delinearão a trajetória do personagem é o orgulho. Este, todavia, se coloca como o desejo de liberdade, de não dever nada a ninguém, de provar a si mesmo e aos outros que não necessitava de caridade. Essa percepção colocada pelo narrador é dada apenas ao leitor, o que faz com que os outros personagens não entendam essa dimensão:

Todos perguntaram por quê. O juiz, homem culto, como vimos, não conseguia entender como um jovem de bom nível de instrução etc. etc. O homem do conselho britânico e até os homens de Umuofia não sabiam explicar. E temos que supor que, apesar de toda a sua segurança, o Sr. Green também não sabia. (ACHEBE, 2013, p. 194).

Maria da Glória Bordini (2006) destaca que o personagem atual envolve o leitor de forma bastante aguda, até mesmo causando efeito de identificação. A autora constrói essa ideia enquadrando a literatura contemporânea pela lente dos Estudos Culturais, como o campo que acolhe objetos culturais advindos da margem da sociedade; o que acarreta, nesse sentido, em um resgate de uma multiplicidade de vozes, pontos de vista e um hibridismo entre gêneros e elementos diegéticos, o que acaba por exigir um leitor ativo, que une essa diversidade de elementos.

No caso de *Obi*, observa-se uma dinâmica de construção do personagem estruturada pela complexidade, pela pluralidade de vozes e perspectivas que formam a figura ficcional, bem como o contraste entre a cultura nigeriana e inglesa. Assim, o leitor é quem vai unindo os vários elementos que constituem o personagem e, por conseguinte, acaba reconhecendo seus próprios dilemas existenciais.

CONCLUSÕES

Para este trabalho, buscamos auxílio teórico na crítica pós-colonial, nos estudos culturais e na narratologia, com vistas de entender o processo de construção do personagem central do romance *A paz dura pouco*, Obi Okonkwo. Por essa perspectiva, observamos a configuração de um personagem complexo e balizado pela dualidade, isso

que se torna perceptível pelo seu discurso, pelos recursos ficcionais e por sua ação na diegese narrativa, tendo como força motriz a pós-colonialidade. Isso que se coloca na narrativa por meio da dualidade existencial que subjaz as tramas subjetivas do personagem, os contrastes culturais próprios do contexto pós-colonial e as tensões entre a tradição e a modernidade.

Isso, sem deixar escapar a multiplicidade de vozes e elementos que vão compondo a imagem da figura ficcional e, em consonância a isso, a forma como esse bojo se coloca para o leitor, que pelo viés dos estudos culturais, envolve muito mais o leitor conduzindo para uma relação de identificação entre leitor e personagem. Consideramos os estudos culturais em vista do projeto político desse campo de reflexão de se dedicar a produções culturais de grupos historicamente marginalizados, no caso, a literatura pós-colonial africana. Para além disso, os desdobramentos a personagem por essa área enfocam a relação da figura ficcional com o leitor, que no ato da leitura reconhece os seus próprios conflitos existenciais nas pessoas de papel.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. **A paz dura pouco**. Trad. Rubens Figueiredo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2012.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica pós-colonialistas**. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3ª ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 223 – 238.

BORDINI, Maria da Glória. **A personagem na perspectiva dos estudos culturais**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-142, set. 2006.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FORSTER, E. M. **Aspects of the novel**. 1st ed. Basckerville: Pelican Books, 1970.
REIS, Carlos. *Figuração*. 2013. Disponível em:
<<https://figurasdaficcao.wordpress.com/2013/08/02/figuracao-2/>>. Acesso em 15/05/2018.

PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APREDIZAGEM

PEDAGOGICAL PRACTICE BASED ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES: THE CONTRIBUTION OF TDIC'S IN THE TEACHING-APPRAISING PROCESS

Jéssica Lemes Queiróz¹

Juliane Cláudia Piovesan

RESUMO: O artigo faz parte dos estudos da disciplina de Prática de Ensino PED III do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen, que tem por objetivo elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica de ensino integrando as tecnologias digitais de informação e comunicação à comunidade educativa, a partir das necessidades da utilização dessas ferramentas no processo educativo. Destaca-se que as inovações tecnológicas que se modificam à todo momento tem mudado o modo de se relacionar das pessoas e afetado de forma determinante o processo de ensino-aprendizagem. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple as tecnologias ativas e mantenha o papel do ensinar pedagógico. Ao longo deste trabalho foram realizadas visitas às Instituições de Ensino, observando o cotidiano de um professor, respeitando a sua dinâmica e conteúdo, buscando formas de utilização das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Após esse processo de observação, foi elaborado um planejamento pedagógico, a partir do diagnóstico realizado, contemplando o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em uma aula aplicada juntamente com a turma observada anteriormente. Consequentemente, desenvolveu-se o relatório da atividade ressaltando os pontos positivos e/ou negativos do uso dessas tecnologias no ambiente escolar. A realização da prática com tecnologias foi desenvolvida na cidade de Frederico Westphalen. Conclui-se que as tecnologias são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e se torna um facilitador da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Educação. Prática.

ABSTRACT: The article is part of the studies of the discipline of PED III Teaching Practice of the Pedagogy Course of the Integrated Regional University of Alto Uruguay and of the Campus Missions of Frederico Westphalen, whose objective is to elaborate and develop a pedagogical proposal of teaching integrating the digital technologies of information and communication to the educational community, based on the needs of the

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Email: jessica.lemesqueiroz@hotmail.com
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Email: juliane@uri.edu.br

use of these tools in the educational process. It should be noted that technological innovations that change at all times have changed the way people relate to each other and have affected the teaching-learning process in a decisive way. The challenge is how to insert into the school a communicative ecosystem that contemplates active technologies and maintains the role of pedagogical teaching. Throughout this work, visits were made to teaching institutions, observing the daily life of a teacher, respecting their dynamics and content, searching for ways of using TDICs in the teaching-learning process. After this process of observation, a pedagogical plan was elaborated, based on the diagnosis made, contemplating the use of the TDICs (Digital Information and Communication Technologies) in a class applied together with the previously observed class. Consequently, the activity report was developed highlighting the positive and / or negative points of the use of these technologies in the school environment. The realization of the practice with technologies was developed in the city of Frederico Westphalen. It is concluded that the technologies are fundamental in the teaching-learning process and it becomes a facilitator of the pedagogical practice.

KEYWORDS: Technologies. Education. Practice.

1 INTRODUÇÃO

As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) se propagaram de forma tão significativa que criou um novo desafio para a educação. Normas e leis já asseguram que as tecnologias digitais devem ser inseridas no currículo das instituições de ensino superior na modalidade licenciatura, justamente pensando na formação dos novos educadores que adentram o quadro educacional e precisam estar preparados para essa era tecnológica. Infelizmente, muitas vezes, a realidade entre o que se idealiza e o que se pratica não são parâmetros que andam muito próximos, levando em consideração que há uma grande quantidade de professores no cenário educacional que são “imigrantes digitais”.

A expansão das tecnologias digitais nos últimos anos foi tão expressiva quanto o avanço da indústria ou da robótica. As transformações culturais que as TDIC's trouxeram para a sociedade foram inúmeras, e não seria diferente no contexto educacional como retrata Pierre Levý (1999, p. 19):

AS TELECOMUNICAÇÕES GERAM ESSE NOVO DILÚVIO POR CONTA DA NATUREZA EXPONENCIAL, EXPLOSIVA E CAÓTICA DE SEU CRESCIMENTO. A QUANTIDADE BRUTA DE DADOS DISPONÍVEIS SE MULTIPLICA E SE ACELERA. A DENSIDADE DOS LINKS

ENTRE AS INFORMAÇÕES AUMENTA VERTIGINOSAMENTE NOS BANCOS DE DADOS, NOS HIPERTEXTOS E NAS REDES. OS CONTATOS TRANSVERSAIS ENTRE OS INDIVÍDUOS PROLIFERAM DE FORMA ANÁRQUICA. É O TRANSBORDAMENTO CAÓTICO DAS INFORMAÇÕES, A INUNDAÇÃO DE DADOS, AS ÁGUAS TUMULTUOSAS E OS TURBILHÕES DA COMUNICAÇÃO, A CACOFONIA E O PSITACISMO ENSURDECEDOR DAS MÍDIAS, A GUERRA DAS IMAGENS, AS PROPAGANDAS E AS CONTRAPROPAGANDAS, A CONFUSÃO DOS ESPÍRITOS.

As telecomunicações, segundo o autor, não trazem à tona apenas funcionalismo e praticidade, mas uma gama imensa de aparatos tecnológicos que se multiplicam e crescem de forma desordenada e acelerada. A rede de dados e links, as imagens, propagandas e exposições, são destacadas como agentes participantes desse dilúvio exponencial e explosivo.

Por estes motivos este estudo objetivou abordar o uso das TDICs na educação, sendo que está estruturado em seu referencial teórico, cinco tópicos que foram desenvolvidos de acordo com essa temática, no âmbito educacional, sendo esse um assunto propício para pesquisas pedagógicas, que poderão auxiliar e amenizar a privação de alguns profissionais da educação quanto ao uso desses aparelhos tecnológicos.

Nesta está apresentada a teoria das TDICs e como pode ser um instrumento significativo em sala de aula para auxiliar as práticas pedagógicas e usufruir da maneira correta esse mecanismo revolucionário que está ao nosso alcance.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC'S) NA PRÁTICA DOCENTE

O texto trás nos parágrafos seguintes um aporte teórico sobre a relação das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC's) com a educação. O papel do professor, da escolas, dos alunos frente a essa nova era tecnológica e que está mudando tanto a sociedade.

Ao final do artigo, é relatada uma prática envolvendo essas tecnologias e sua contribuição para a formação pedagógica enquanto acadêmica.

2.1 A cibercultura no espaço educacional

Pierre Lévy (1999) conceitua os termos “ciberespaço” (intitulado pelo autor como “rede”, intercomunicação mundial dos computadores) e “cibercultura” (tudo aquilo que se desenvolve dentro/a partir do ciberespaço: técnicas, formas, culturas, etc.). Nesse sentido é possível perceber que as termologias utilizadas por ele ou por outros autores diferenciam-se, porém, nascem de uma única vertente. Vejamos esses para Lévy:

Como uso diversas vezes os termos "ciberespaço" e "cibercultura", parece-me adequado defini-los brevemente aqui. O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 23).

Para Lévy (1999) esses dois termos precisam ser explicados de forma mais clara e minuciosa para que, o não especialista nessa nova área tecnológica possa entender com clareza daquilo que tanto se fala e que são termos diferentes dos habituais. A cibercultura pode ser entendida como o espaço onde acontece a socialização entre as pessoas, a participação e o interesse fazem com que elas criem autonomia, ao mesmo tempo em que se comunicam. E a sociedade foi inserida nessa era digital. A cibercultura serve como um mecanismo de suporte para os professores e alunos em sala de aula, também criando conexões entre os mesmos.

A vasta gama de informações que o ciberespaço proporciona, cria uma grande transformação na vida das pessoas. Para Lévy (1999) a “rede” criada pelos computadores do mundo todo e todos os mecanismo tecnológicos desenvolvem as faculdades cognitivas de professores e alunos.

Dessa forma, o termo cibercultura é entendido como uma imensa rede de conexões entre pessoas do mundo, de diferentes culturas e etnias, tornando-se uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

As inovações tecnológicas que se modificam a todo o momento, têm mudado o modo das pessoas se relacionarem e afetado de forma determinante o processo de ensino-

aprendizagem. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple as tecnologias ativas e mantenha o papel do ensinar pedagógico.

De maneira simples, pode-se dizer que cibercultura é uma característica da cultura contemporânea. Atualmente todos os processos sociais no trabalho, lazer e atividades particulares são mediados por dispositivos eletrônicos digitais. O sujeito ou aluno que tem acesso à esse ciberespaço tem a capacidade de desenvolver um pensamento crítico porque pensa a partir do seu mundo e é capaz de interagir com o mundo do outro. Isso se dá pelo fato do sujeito instruir-se de maneira autônoma e ser o protagonista do seu processo de pesquisa.

As TDIC's tem permitido uma ampliação nos processos pedagógicos, sendo assim, a educação online tem rompido paradigmas da educação tradicional que preconizava um pensamento linear voltado ao professor como o centro da sabedoria. Diante disso professor trabalha diante de múltiplas inteligências e de alguma forma, com um pensamento organizado em rede devido ao fato de que o ciberespaço da realidade dos alunos se torna semelhante por aquilo que pesquisam.

Ao mesmo tempo em que a cibercultura traz benefícios positivos à prática docente é necessário se ter um olhar diferenciado para a formação continuada de professores que possa possibilitar a eles o acesso à uma visão dessas possíveis práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Assim, as TDIC's terão seu papel pedagógico aplicado de forma correta, auxiliando no processo de construção do conhecimento.

2.2 A expansão das tecnologias digitais

O crescimento demográfico juntamente com as tecnologias digitais também se torna uma espécie de “bomba”, sendo que o aumento desordenado da população em pouco menos de 100 anos ressalva duas soluções opostas destacadas Lévy (1999). A guerra, desencadeada pelo “animal agressivo” que o humano se tornou, não se importando se causa mal ou bem ao próximo. E a exaltação do indivíduo, como forma de agradecer essas telecomunicações emergentes e criar infinitas possibilidades de interação, cooperação, parceria entre pessoas de diferentes etnias, classes sociais e culturas. É a transformação dessa inundação humana tão imensa em algo produtivo e facilitador, a

partir de uma rede aberta em que todos possam ser autores e que possam ajudar o outro e reconhecer a importância do outro que faz parte de sua vida.

Lévy (1999) desenvolve a metáfora da arca de Noé, com o intuito de nos falar que, assim como Noé, olhou além do seu horizonte, além de si mesmo, e foi capaz de preservar e ajudar inúmeras espécies diferentes da sua, nós também necessitamos ter esse olhar além-mar para com as telecomunicações. Assim, é possível observar a metáfora como algo subentendido que precisa ser desvendado, como cita Levý (1999):

No meio do caos, Noé construiu um pequeno mundo bem organizado. Face ao desencadeamento dos dados, protegeu uma seleção. Quando tudo vai por água abaixo, ele está preocupado em transmitir. Apesar do salve-se quem puder geral, recolhe pensando no futuro. "E Jeová fechou a porta por fora" (Gênesis 7, 16). A arca foi fechada. Ela simboliza a totalidade reconstituída. Quando o universo está desenfreado, o microcosmo organizado reflete a ordem de um macrocosmo que está por vir. Mas o múltiplo não se deixa esquecer. O dilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar. (LEVÝ, 1999, p. 20).

Em meio a essa rede aberta imensa, existem inúmeras pessoas com vidas, trabalho, histórias diferentes das nossas e a cibercultura é capaz de fazê-los se aproximar do outro, exaltando sua existência e sua totalidade como indivíduo. É preciso imaginar um Noé modesto e sua arca sendo algo totalizante, mas que causa trocas intotalizáveis.

Partindo do âmbito das ações cotidianas, é impossível separar o ser humano de suas coisas materiais. As atividades do homem desenvolvem-se principalmente como seres ativos e pensantes, junção de entidades materiais e artificiais indissolúveis, ideias e representações e outras inúmeras ações praticadas de forma constante e interativa com o meio em que se situam.

Como escreve Levý (1999) as diversas tecnologias carregam consigo conceitos bastante variados, pois, não é possível generalizá-las de forma que se tornem um único pensamento. Cada uma tem sua utilidade, foram pensadas de formas diferentes e desenvolvem propostas que causam resultados distintos. O espaço tecnológico surgiu

para facilitar a vida do ser humano e prepará-lo para um futuro em que tudo será movido/gerado pelas tecnologias digitais.

2.3 A apropriação e uso das TDICs na educação

Os elevados impactos que as tecnologias digitais causaram no mundo inteiro fizeram com que, nos mais variados âmbitos da sociedade tivessem que se ajustar a esse novo estilo de vida. Uma dessas dimensões é a educação, sendo que apenas o caderno e o lápis não estão mais sendo suficientes para sanar todas as necessidades sobre os conteúdos estudados em sala de aula devido ao fato de que, as crianças estão cada vez mais conectadas a diversos conteúdos.

Partindo do pressuposto da inserção das mídias digitais no campo pedagógico, se faz necessário fazer uma observação sobre como esses mecanismos facilitarão e contribuirão no trabalho docente, como cita Fofonca (2012, p. 16):

Nesse sentido, podemos considerar que há um panorama positivo no futuro para que tal integração ocorra. Isso se dá pelo fato das TIC serem vistas como ferramentas de busca, acesso e domínios advindos dessa integração são absolutamente necessários na sociedade contemporânea. Desta forma parte-se do princípio que as TIC são vistas como conteúdos curriculares, ou seja, como objeto de ensino e aprendizagem. E é partindo deste contexto que se avalia esta integração como positiva, pois aponta a integração das TIC ao currículo escolar.

Corroborando com as palavras de Eduardo Fofonca (2012) podemos perceber o cunho pedagógico a qual as TDIC's estão envolvidas, não sendo apenas uma ferramenta de auxílio do professor, mas sendo parte do currículo escolar e que está integrado no dia a dia do aluno.

Moran (2007) afirma que hoje temos novas tecnologias que influenciam no ensino e no contexto educacional, porém, devem ser aplicadas diante de uma mediação pedagógica, pois, não se trata apenas de usá-las apenas como recursos tecnológicos, mas em prol da aprendizagem dos alunos e da educação.

A realidade em que vivemos é de um novo momento social onde há novas ferramentas tecnológicas, e conseqüentemente o professor possui um novo aluno em sala de aula. Esse aluno (em sua maioria) que tem celulares, notebook, internet, acesso a

softwares, ou seja, ele vive um contexto diferente, um novo contexto social. Levar esses recursos das TDIC's para a sala de aula é fundamental. Mas esse aluno que está diante das tecnologias aprende mais? Não necessariamente. Apenas o acesso aos aparatos tecnológicos não são suficientes, é preciso voltá-los para a prática pedagógica para que haja um objetivo nesse uso e que esse objetivo seja elaborado e pensado a partir daquilo que o aluno já sabe e que tem acesso.

De alguma forma, o aprender dessa nova geração se torna mais semi-presencial, sendo que essa apropriação do uso das TDIC's já é algo tão comum que o aluno pesquisa por conta própria, tira dúvidas de forma virtual e até mesmo, recebe e desenvolve atividades orientadas enviadas pelo professor.

Existe uma diferenciação entre educação e ensino. Educar para Moran (2007) é transformar a vida em processos permanentes de aprendizagem. A educação vai muito além do ensino. O ensino é voltado para a aquisição de técnicas que seja fundamental para a realização de uma determinada função profissional. Nós educamos não apenas para uma maneira de desenvolver algo, mas sim, integramos o ensino e a vida do educando.

Nesse processo de ensino-aprendizagem não ensinamos o aluno apenas a conhecer. Não ensinamos apenas técnicas e conteúdos, mas sim sobre o ser ético, sobre como uma ação é baseada em uma reflexão. Esse é o principal do educador hoje, proporcionar uma educação que realmente sirva de suporte para o aluno.

Moran (2007) se preocupa justamente para que os professores não se esqueçam dessa essência da educação ao utilizarem as TDIC's, ressaltando para que nunca percam o contato entre pessoas humanas que a sala de aula proporciona. Logo, já fica claro que as tecnologias estão sendo utilizadas para ensinar situações aos alunos e que facilitam muito esse processo.

Os alunos precisam querer aprender e participar para a aprendizagem ocorra. Para isso, é importante desenvolver esse uso da informação juntamente com os conteúdos escolares. É necessário o ato de conhecer essas informações e utilizadas a favor de si próprio. Para Moran (2007) conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e saber expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral.

2.4 O uso da TDIC no trabalho pedagógico

O uso das TDICs como incremento no trabalho pedagógico ocorre de forma múltipla e significativa, levando a escola a esperar possibilidades simbólicas de utilização desse meio tecnológico como forma de revolucionar o trabalho em sala de aula. Assim como o professor é aprendiz das técnicas de utilização das tecnologias, o aluno é protagonista nessa troca de conhecimentos que ora surge resultante dessa ação.

O desafio da escola é capacitar os professores para que se sintam preparados a explorar essa tecnologia de forma que contribua com o seu trabalho e agregue ainda mais significados aos conteúdos que já são conhecidos pelos anos de trabalho.

O uso das TDIC's tem proporcionado ao professor uma prática mais dinâmica em sala de aula. Dessa forma, é necessário sempre pensar qual é o objetivo dessa ação pedagógica frente ao educando. Importante também, são os professores, coordenadores, gestores, se reunirem e pensarem sobre a realidade da escola em que estão inseridos e qual o papel frente a essas tecnologias.

As escolas precisam apropriarem-se dessas tecnologias ou não conseguirão encontrar um enlace no diálogo com os alunos, pois trabalharam em realidades diferentes. O entendimento que a educação pode fazer dessas tecnologias é muito importante para o processo pedagógico. As crianças e jovens do século XXI, em sua maioria, estão conectados no mundo cibernético quase que a todo momento, e aí vem os questionamentos das instituições de ensino: como usar as TDIC's como algo dinâmico para um público que já as domina?

Para Moran (2007) numa sociedade da informação e da comunicação é preciso tornar a aprendizagem cada vez mais possível para o aluno. Além de desenvolver habilidades de raciocínio, é preciso trabalhar no aluno suas habilidades emocionais. O aluno muitas vezes está desmotivado ou tem o pensamento de que ele não aprender, então mesmo que a aula seja dinâmica e chamativa esse educando, muitas vezes, não terá um bom aproveitamento. Conhecer cada aluno e suas limitações é fundamental.

O que é essencial também é o conhecimento dos professores sobre essas tecnologias da informação e da comunicação, sendo necessário que eles tenham vivências positivas desse uso em suas formações pedagógicas para que se sintam motivados a utilizá-las e a aprender aquilo que ainda não conhecem. Nesse sentido,

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015 p.16).

As tecnologias digitais já são uma realidade nas escolas e necessitam ser utilizadas de forma correta no espaço pedagógico. Dessa forma é possível listar alguns benefícios que as TDIC's agregam ao trabalho pedagógico. O primeiro é a equidade, que consiste em levar o acesso a qualquer aluno, independente de sua classe social ou nível de vulnerabilidade. Depois falamos da personalização do ensino que ocorre de maneira rápida acompanhando o avanço da ciência, em que as aulas se tornam mais dinâmicas e interativas tornando o aluno um pesquisador. E o mais importante é que cada aluno descubra a sua melhor maneira de aprender.

Ao apresentar para a escola essa pedagogia mais dinâmica está se oferecendo uma educação de qualidade aos alunos, sendo que o professor precisa ter o apoio necessário para o incremento de suas aulas e os alunos podem se beneficiar, aumentando sua aprendizagem, bem como sua autonomia para a pesquisa e as descobertas.

As tecnologias aproximam a educação do universo dos alunos e isso faz com que o professor seja um mediador da realidade desse educando, com os conteúdos a serem trabalhados, além de conhecer melhor aqueles que estão sob o seu auxílio. As TDIC' também preparam o aluno para uma formação mais qualificada para as profissões presentes e para as do futuro, sendo que saem da escola com um conhecimento mais aprofundado sobre esses aparelhos tecnológicos tornando-se diferenciados no mundo do trabalho.

A tecnologia não resolve todos os problemas, mas oportuniza uma melhor solução deles. É preciso mesclar o ensino presencial e o online para que o verdadeiro papel da educação não se perca nesse caminho.

2.5 A identidade e a atuação do pedagogo nas TDICs

É perceptível que os professores estão vivenciando desafios constantes para integrar a tecnologia no currículo escolar com propostas que privilegiem a autonomia, a

cooperação e o trabalho em equipe. É importante, nesse contexto, a valorização das vivências e das reflexões sobre a prática, para oportunizar aos professores que tomem consciência de que o processo educativo deve ser constantemente pensado e planejado, pois ele é dinâmico e não estático, e que os alunos utilizam as TDICs no seu dia-a-dia, razão pela qual, também, elas precisam ser incorporadas nas práticas pedagógicas.

Ziede (2016) cita que diversos problemas elencados por professores contribuem para a não utilização desses mecanismos tecnológicos, sendo que, muitas vezes, eles não se sentem preparados para utilizar as máquinas até mesmo por vergonha de estarem desatualizados dentro desse sistema cibernético:

Pelas falas dos professores e pelos estudos dos pesquisadores sobre o tema, percebemos que os desafios dos professores no uso da TDIC são os mesmos na maioria das escolas. P6. O primeiro problema é que a escola não tem o número suficiente de computadores. P13. Outro ponto é que a internet muitas vezes é lenta e falta de assistência. P20. A principal dificuldade está no fato de que alguns professores de sala de aula ainda não têm capacitação necessária para preparar uma aula destinada a este fim, ou seja, não frequentam ou não tiveram interesse em participar de cursos voltados para este recurso, mesmo estes cursos sendo ofertados gratuitamente pelo órgão responsável pela educação digital, o NTE. P22. Falta de conhecimento de alguns professores, medo do novo. Falta de equipamentos ou equipamentos desatualizados. Há anos estamos ouvindo o mesmo discurso, enquanto os alunos participam de redes sociais, têm celulares com os quais produzem vídeos e fotos, escrevem mensagens, jogam e se comunicam com seus pares, porém, todo esse potencial é pouco utilizado nas escolas. (ZIEDE, 2016, p. 8).

Diante deste cenário, é necessário que se faça formações continuadas sobre as tecnologias para que os professores se sintam preparados a utilizar de jogos, sites e aplicativos para agregar ainda mais em suas aulas. Não apenas capacitá-los para a dimensão pedagógica mas também, para o cotidiano, em que poderá a utilizar a tecnologia como algo facilitador de sua vida.

A identidade do pedagogo ou de professor das outras licenciaturas vai se modificando conforme a sociedade necessita. É necessário que o docente saiba que sua profissão, muitas vezes, necessita se adaptar aos moldes que a sociedade impõe não por questões particulares como política, estética, religião, mas por transformações que o mundo vem sofrendo e que a educação precisa acompanhar.

Morin (2011) explica que a identidade de cada ser humano pode ser modificada conforme o ambiente em que ela está inserida e as condições adversas a está exposta:

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; As culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico; As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na verdade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora. (MORIN, 2011, p. 51).

Diante dos argumentos citados, é necessário entender que a atuação do professor e sua identidade se modificam de acordo com a necessidade que a sociedade vive. Quanto às tecnologias o perfil do pedagogo hoje precisa ser dinâmico e inovador para dar conta de suprir todas as dúvidas e inquietações que a tecnologia traz para as crianças.

Essas mudanças no sistema educacional dependem também do novo perfil de professor e esse perfil necessita de alguns critérios como: professores que tenham curiosidade, docentes que tenham desafios e estimulem seus alunos, educadores que se relacionem com seus alunos por meio do diálogo sendo flexíveis, professores que sejam humildes para ensinar o que sabem, mas para estarem abertos a aprender aquilo que não sabem, muitas vezes, a partir da ideia dos alunos. Esse processo também depende de administradores, diretores, gestores, para que o professor consiga realizar com competência o que as tecnologias podem proporcionar. Mas o protagonista da história é o aluno.

2.6 Proposta pedagógica do uso das TDICs

O desenvolvimento da prática iniciou-se no dia 8 de abril de 2019 com o pedido de permissão da escola para que a mesma pudesse ser realizada. Após a autorização da Instituição de Ensino para a aplicação da aula, foram feitos três dias de observação na turma para possível planejamento da atividade posteriormente. As observações deram-se entre os dias 15 a 17 de abril de 2019.

A turma escolhida para a aplicação da atividade foi uma turma de 4º ano com 20 alunos em nível avançado de aprendizagem e muito homogênea quanto ao conhecimento.

A professora titular da turma estava de licença maternidade, e no período de realização da prática estava sendo atendida por outra professora da escola.

Como ponto inicial para o planejamento da prática conversei com a professora responsável pela turma sobre a proposta da atividade e sobre o conteúdo curricular que a docente sugerisse que fosse abordada na aplicação da aula. O conteúdo solicitado pela professora foi a ortografia correta de palavras e, após, tivemos uma semana para planejar a atividade e esboçar as ideias para ela e a coordenadora pedagógica da escola.

A prática se deu então em dois momentos importantes. O primeiro foi enviar o tema de casa de forma online e o segundo a aplicação do jogo referente às respostas obtidas dessa tarefa de casa. No dia 24 de abril de 2019 os alunos levaram para casa um bilhete explicando que o tema de casa seria acessar o blog “Ideias Pedagógicas” criado pela acadêmica em uma disciplina vinculada à esta. Ao acessar esse site, os alunos clicaram na aba “Tema de casa – 4º ano” e observaram uma história em quadrinhos (sem fala) e criaram uma produção textual de 20 a 25 linhas.

Os alunos entregaram essa tarefa no dia 26 de abril de 2019, concluindo a primeira parte da atividade. Seguindo com o planejamento, levei as produções textuais para casa e as corriji, sendo que as palavras que as crianças escreveram incorretamente, fizeram parte do jogo criado na plataforma Kahoot, a qual foi aplicado na turma.

A execução do jogo aconteceu no dia 29 de abril de 2019 em que os alunos levaram para a sala de aula seus aparelhos de celular ou tablet. Basicamente o jogo se deu em três rodadas, duas com 7 perguntas e a última com 10 perguntas, em que uma palavra era ditada e os alunos deveriam escolher a alternativa em que essas palavras estivessem escritas corretamente. Os jogadores iam acumulando pontos e ao final de cada rodada o jogo formava um podium com os três mais rápidos para responder e que obtiveram maiores acertos.

A realização dessa prática concluiu-se com o registro de todas as 24 palavras ditadas no caderno de português. Os alunos foram convidados a acessar o blog Ideias Pedagógicas juntamente com seus pais para conferirem fotos e a execução do jogo conforme postado no site. A escola julgando muito criativa e dinâmica a prática realizada, também fez uma matéria sobre a atividade e postou no site da instituição para o acesso de todos da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação fazem parte da vida das crianças que ora iremos ser docentes e cabe ao professor ser o mediador dessa era tecnológica a favor da educação. Como cita Levý (1999) “o futuro dos sistemas de educação está diretamente relacionado à sua formação na cibercultura e a sua mutação contemporânea na relação com o saber”, é na escola que o direcionamento pedagógico para essa rede tecnológica começa.

É preciso inserir os alunos na busca, na pesquisa, na procura por aquilo que ainda não foi dito. Nas palavras de Jean Piaget (1976) destacando que “a principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores” é possível perceber o quão responsável é o docente pelo desenvolvimento de seu aluno. Na vivência desse mundo cibernético os seres humanos estão cada vez menos afetivos, e muitas vezes é o professor que percebe e transmite carinho para com seus aprendentes.

Os alunos são capazes de fazer e criar situações jamais imaginadas pelo professor, e é por isso que as tecnologias digitais avançaram tanto. Para que os alunos que estão na escola hoje, sejam os criadores de descobertas que a sociedade necessita, mas que ainda ninguém inventou.

Inserir o educando na busca, na pesquisa, na interação com o meio tecnológico também é dar oportunidade para aqueles que não estão mais estreitamente relacionados com os aparelhos tecnológicos, ora por condições financeiras, ora por que alguns são “imigrantes digitais”, se tornando também aprendentes desta tecnologia. As TDIC's vieram para transformar a vida das pessoas para melhor, mas para isso é necessário fazer bom uso dessa transformação, principalmente na área da educação.

A realização dessa prática foi relevante, pois, possibilitou uma relação entre teoria e prática no campo de experiência profissional. Ao planejar e pensar no que seria apropriado para a realidade da turma foi possível perceber o olhar carinhoso que o professor precisa ter frente com os alunos. Cada um aprende de uma maneira e compreende o mundo de uma forma singular. E cabe ao planejamento flexível do

professor abrigar todas essas diferentes habilidades e desenvolver cada um para que a aula flua e seja bem aproveitada.

Concluo esse estudo com um sentimento de satisfação e dever cumprido por ter conseguido realizar tudo conforme o planejado. Aprender a cada dia com todos ao nosso redor e principalmente com os alunos é uma dádiva incrível, pois, seres tão pequenos têm o poder de nos mostrar, com tanta experiência, o que não percebemos.

REFERÊNCIAS

CANALLE, Edilson Marino; CARVALHO, Aline Fernanda Wodonos de. PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da; SILVA, Andreza de Oliveira Meireles da; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **Tecnologias Digitais na Educação Básica: desafios e possibilidades**. V. 14 N° 2. 2016.

FOFONCA, Eduardo. **Comunicação e Educação: Conexões em tempos de sociabilidade e convergência digital, o jornalismo e os blogs em sua dimensão educativa**. Curitiba, PR, CRV, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª edição. Campinas, SP : Papirus 2007.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas - Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Volume II). SOUZA, Carlos Alberto de; e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34. 1999. 264 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1976.

RICHIT, Adriana. **Percursos da formação de professores em tecnologias na educação: do acesso aos computadores à inclusão digital**. In.: RICHIT, Adriana (org.). *Tecnologias digitais em educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação de professores e prática docente*. Curitiba, PR: CRV, 2014. P. 11- 33.

ZUBLER, Éliidi Preciliana Pavanelli; JESUS, Dánie Marcelo de. **As TDIC e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores?**. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2016.143.08/5826>. Acesso em: 10/04/2019.

O SOFTWARE GEOGEBRA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O USO DA GEOMETRIA DINÂMICA E INTERATIVA

GEOGEBRA SOFTWARE: AN ACTIVE METHODOLOGY FOR THE USE OF DYNAMIC AND INTERACTIVE GEOMETRY

Jucelene Elvanger¹

Priscila da Costa²

Josiane Camargo³

Eliane Miotto Kamphorst⁴

RESUMO: Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando o uso do software GeoGebra como uma metodologia ativa para o ensino da Geometria. O software GeoGebra é um software de geometria dinâmica, livre e o seu download pode ser feito em qualquer sistema operacional, inclusive em smartphones. Este software pode ser abordado em diversos tópicos durante as aulas de matemática, tais como geometria, álgebra e cálculo. E, engana-se quem pensa que o GeoGebra pode ser utilizado somente na Educação Básica, pois o software também pode dar um suporte incrível aos discentes e docentes do Ensino Superior. Sua interface é atual e conta com diversos recursos. É de fácil acesso e utilização, para que todos possam aproveitar da melhor forma possível cada mecanismo oferecido. Além de contar com as janelas de visualização e de animação em 2D e 3D. Isso tudo pode contribuir para que tenhamos uma aula diferenciada, instigando os discentes a participarem ativamente das aulas e incentivando a construção e o desejo do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Software Geogebra. Ensino de Geometria. Metodologias Ativas.

ABSTRACT: This work was carried out from a bibliographical research addressing the use of Geogebra software as an active methodology for the teaching of Geometry. Geogebra software is a dynamic, free geometry software and its download can be done on any operating system, including smartphones. This software can be approached in several topics during math classes, such as geometry, algebra and calculus. And, it is foolish to think that Geogebra can only be used in Basic Education, because the software can also

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. elvangerjucelene@gmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. prisciladacosta71@gmail.com

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. josicamargo2017@outlook.com

⁴ Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. anne@uri.edu.br

give an incredible support to the students and teachers of Higher Education. Its interface is current and has several features. It is easy to access and use, so that everyone can make the most of each mechanism offered. In addition to having windows visualization and animation in 2D and 3D. This can all contribute to our differentiating class, encouraging students to participate actively in class and encouraging the building and desire for knowledge.

KEYWORDS: Geogebra Software. Teaching of Geometry. Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de todo o legado histórico de evoluções no campo da Educação, o ensino e a aprendizagem de Matemática, nas escolas de educação básica de todo país, continua sendo alvo de severas críticas decorrentes da falta de domínio de saberes matemáticos básicos, evidenciada, especialmente nos baixos desempenhos dos estudantes em avaliações de larga escala.

Com isso a utilização de recursos digitais no ambiente escolar constitui de uma série de tarefas que são necessários mudarem para se fortalecer á medida em que há uma considerável extensão entre os avanços tecnológicos na produção de softwares educativos livres e a aceitação, compreensão e utilização desses recursos pelos docentes, pois através de softwares os discentes irão se interessar pela aula, pincipalmente pelas aulas de matemática e no conteúdo de geometria uma vez que poderão visualizar as figuras e sólidos no software GeoGebra que possui a janela de visualização 3D, na qual os educandos avistaram melhor os conteúdos trabalhados com mais facilidade.

Muitas vezes os docentes não possuem conhecimentos necessários para utilizar tecnologias nas aulas, tais como o computador e a lousa digital, visto que compreende o livro didático como uma importante ferramenta, mas que ele só traz ao discentes um conjunto de fórmulas, nomes e definições de geometria, devido as grandes transformações tecnológicas é importante que os docentes realizem formação continuada para manter-se atualizado com as tecnologias.

Para aprimorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes os educadores buscam novas metodologias ativas, tais com, softwares educacionais, sala de aula invertida e o ensino por meio de projetos interdisciplinares. Essas ferramentas

contribuem para o ensino-aprendizagem com facilitadores da aprendizagem, visto que promovem o desenvolvimento de habilidades, estimulam o raciocínio lógico matemático para a construção de novos conhecimentos.

O uso das tecnologias no processo educacional deve sempre alcançar os objetivos traçados pelos docentes e sempre tomando cuidado para que o uso seja feito de maneira correta, também deve ter o uso de didática e metodologias que sejam significativas, afim de que promovam o ensino nos educandos de maneira construtiva e prazerosa. Diante desse contexto, o GeoGebra é uma ferramenta que utilizando nas práticas pedagógicas se transforma num recurso importante, por se tratar de um software dinâmico que permite ao discente a interação nos conteúdos matemáticos que o software apresenta , desenvolvendo o pensamento crítico e autônomo.

Desta maneira, o importante é que os professores façam o uso de metodologias ativas durante as práticas pedagógicas, essas atividades diferentes auxiliaram os educandos no decorrer de sua formação escolar, fazendo com que os alunos utilizem esse raciocínio lógico para desenvolver atividades em que os discentes têm que pesquisar, procurar os conteúdos e não só o professor transmitir o conhecimento como, por exemplo, o software GeoGebra, as estações por rotação e a sala de aula invertida.

Os docentes de matemática ao planejar suas aulas podem utilizar somente o método tradicional, o qual antigamente era só decorar o máximo para a prova e também o professor era o detentor do conhecimento, mas o tempo foi passando e a educação passou por mudanças diante da evolução da sociedade, assim o professor também pode usar metodologias ativas, as quais fazem com que os discentes aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam por si mesmo.

2 O ENSINO DA GEOMETRIA E O USO DE TECNOLOGIA

A tecnologia tem poder de transformação na sociedade e na vida do ser humano. Ela é capaz de fazer com que o homem mude seus pensamentos e sua maneira de pensar, sentir e também de agir, interferindo nas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos.

No ensino de geometria os alunos apresentam muita dificuldade seja para visualizar, comparar e calcular determinadas figuras planas ou até mesmo os sólidos

geométricos, visto que a geometria está presente no nosso dia a dia, na natureza, nos cenários arquitetônicos antigos e atuais, em eletrodomésticos e outros. Os educandos por apresentarem dificuldades com esse conteúdo é importante que os docentes utilizem em suas aulas metodologias diferentes, para que eles possam visualizar, entender e calcular melhor as figuras e sólidos que são ensinados os discentes.

Para Baldin,

em particular, no ensino da disciplina Matemática, considerada um dos pilares da educação básica, o surgimento de vários excelentes programas com fins educacionais traz uma perspectiva muito animadora de metodologias diferenciadas que podem levar mais significativos e alegrias ao ensinar e aprender essa importante matéria. E o momento atual exige treinamento criterioso dos professores ativos e preparação sólida dos licenciandos. (2002, p.7).

Vivemos em uma sociedade que está em constante evolução tecnológica, o docente concorre diretamente com as tecnologias que estão presente no ambiente escolar e o seu dever é usar como recurso didático uma vez que os alunos querem atividades diferentes nas aulas, diante disso os desafios e responsabilidades da atividade docente em qualquer disciplina ou área do conhecimento, denotam a necessidade de uma formação inicial e continuada qualificadas e ainda, a importância da formação de um docente comprometido com sua prática, bem como ciente da necessidade de aprofundar cada vez mais seus conhecimentos, para que assim aprenda a levar em conta aspectos da evolução histórica dos conceitos, a bagagem cultural que os alunos trazem consigo e a abordagem interdisciplinar.

Deste modo, tornar-se-á possível, fazer com que os educandos percebam o significado daquilo que estão aprendendo, podendo assim assimilar e utilizar em seu dia-a-dia, em diferentes contextos, os recursos oferecidos pela Matemática. Daí justifica-se a necessidade da formação continuada de docentes.

A utilização de softwares de geometria dinâmica durante o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de geometria pode trazer vários fatores de contribuição, principalmente na visualização geométrica. Diante disso, cabe ao professor, responsável direto pela transposição didática, contextualizar os saberes científicos a partir da proposição de situações ou problematizações que levem o aluno a discutir, refletir e estabelecer relações, a fim de desencadear um objeto de saber a partir do seu

conhecimento e contexto, bem como, visualize um significado, ou seja, um sentido para aquilo que vai aprender.

Para ter uma didática diversificada nas aulas de matemática principalmente, são inúmeras as possibilidades metodológicas que podem auxiliar o trabalho docente, dentre elas, destacamos alguns exemplos como o emprego das atuais tendências da educação matemática Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, etnomatemática, modelagem matemática e jogos didáticos.

O ensino de geometria possui vários aliados como os softwares educativos, nos quais se encontram diversos recursos que pode ser usados nas instituições escolares, que podem favorecer o processo de construção de conhecimento do educando e aproximando com o dia a dia.

Conforme Nascimento,

o GeoGebra está rapidamente ganhando popularidade no ensino e aprendizagem da matemática em todo o mundo. Atualmente, o GeoGebra é traduzido para 58 idiomas, utilizado em 190 países e baixado por aproximadamente 300.000 usuários em cada mês. Esta utilização crescente obrigou o estabelecimento do Internacionais GeoGebra Insitute (GII), que serve como uma organização virtual para apoiar GeoGebra locais iniciativas e institutos. (2012, p.128)

A utilização do GeoGebra no conteúdo de geometria tem grande importância, pois através desse software os alunos irão manusear e visualizar, o que é um vértice, uma aresta, uma face, por exemplo, de um cubo uma vez que por meio dos livros didáticos eles não visualizam completamente a figura trabalhada porque não tem como manusear.

As tecnologias são recursos didáticos que, usadas de modo adequado podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos discentes, sendo esta uma realidade que traz inúmeros benefícios. Da mesma forma, ela é uma das ferramentas mais práticas e facilitadoras, em que o discente pode ver mais claramente o seu processo junto a disciplina.

Ela proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando e se desvalorizando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos competentes, bem como dinâmicos.

Compete aos professores, visualizarem nesse recurso, uma ferramenta que pode potencializar sua aula e contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos. A matemática necessita gradativamente disso, afinal a utilização de softwares e jogos online faz com que os alunos tenham mais interesse pela disciplina, desenvolvam seu raciocínio lógico e sua criatividade, não ficando uma aula muito puxada e complexa para eles.

O professor, ao utilizar essas novas tecnologias, deve levar em consideração dois aspectos. Um deles é que ele não pode resolver o desinteresse do discente utilizando software, pois antes de querer passar isso para o aluno, o professor precisa dominar essa ferramenta. O outro aspecto é a necessidade do domínio dos conteúdos, em que isso irá auxiliar na agilidade da construção/aperfeiçoamento do conhecimento, para que o aluno possa investigar e analisar os seus conceitos e propriedades. O docente precisa planejar da maneira correta suas aulas, sem achar que basta apenas dominar o uso da informática educativa, para que assim, suas aulas tornem-se eficientes e mais eficazes.

De acordo com Barbosa,

a atmosfera gerada pela Geometria Dinâmica é importante por fornecer a possibilidade de construção de situações em que se estimule a justificativa do aluno; além disso, esses softwares possibilitam que o aluno experimente situações diversificadas por diferentes processos ao visualizarem a figura geométrica. (2010, p.3-4).

Um exemplo de software de geometria dinâmica é o GeoGebra, no qual o educando tem a possibilidade de movimentar e simular determinadas situações que não poderiam ser resolvidas por meio do papel e do lápis. A partir do software GeoGebra são diversas as possibilidades de trabalhar com os conceitos de geometria e algumas propriedades. Por ser um software dinâmico tem alguns benefícios para o ensino-aprendizagem uma vez que os discentes podem pontilhar, esconder, alterar as cores das linhas e engrossar os elementos dos desenhos.

Contudo Morán destaca o quanto é importante o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (2015, p.18)

Quando se tem o uso de metodologia ativas o docente deixa de lado um pouco das metodologias tradicionais, visto que a utilização das tecnologias e das metodologias ativas faz com que o professor foque na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Para que haja sucesso na aprendizagem alguns elementos são fundamentais, tais como atividades em grupos que combinam caminhos pessoais com participação significativa nas atividades, jogos e a criação de desafios que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprenda com a interação, tudo isso usando as tecnologias adequadas para que tenham um maior conhecimento do que estudado.

Contudo o ensino de geometria com o uso de tecnologia contribui para a aprendizagem dos alunos de forma diferente uma vez que a utilização de tecnologias nas aulas traz os alunos para a aula, pois um software é importante trabalhar nas aulas através das tecnologias os alunos se interessam pelas aulas e auxiliam para que possam ter mais entendimento do conteúdos principalmente de geometria.

2.1 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

O ensino de geometria nas escolas da rede pública é trabalhado de maneira eficiente deixando de lado a realidade dos educandos, muitas vezes os docentes trabalhando com as fórmulas as quais os alunos decorram e nunca mais vão lembrar-se para que server e pra que irão utilizar no seu dia a dia a geometria.

Conforme Smart,

o ensino de matemática nunca mais será o mesmo, em virtude da ciência da computação; o ensino de geometria nunca mais será o mesmo, em virtude da computação gráfica. O professor de geometria que aprender computação gráfica perceberá o quanto é fundamental o mais novo campo de aplicação da geometria. Ao mesmo tempo, a atitude do professor em relação á geometria também mudará, em virtude da maneira como a geometria é utilizada na computação gráfica. A geometria tornou-se uma matéria especialmente prática no currículo de matemática, pois muitos conceitos geométricos são essenciais para a computação gráfica (1994, p.40).

Com isso o ensino de geometria com o uso de metodologias diferenciadas e ativas é de fundamental importância uma vez que trazer para as aulas de geometria um compasso, um esquadro e outros materiais, com esses materiais é possível desenhar

algumas figuras geométricas, mas o uso de um computador que possui um software de geometria dinâmica como, por exemplo, o GeoGebra interessará mais os educandos.

A utilização de metodologias ativas os educandos tem mais autonomia para estudar os conteúdos trabalhados antecipadamente em casa com a presença dos pais auxiliando os filhos no for do seu alcance, através dos materiais que é fornecido pela escola, tais como textos, vídeo aulas e entre outros, por meio da sala de aula invertida as relações aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno criam o hábito de compartilhar as informações para solucionar as questões e projetos em conjunto. A aula invertida é importante para que o aluno aprenda fazendo, aprendam juntos e aprendam com o seu ritmo.

Segundo Nascimento,

a definição de Geometria Dinâmica e Interativa (GDI) é a implementação computacional da “geometria tradicional”, aquela usando as tecnologias régua, compasso e esquadro (TRCE). O termo “Dinâmico” do nome pode ser mais bem entendido como oposição à estrutura “estática” das construções da geometria tradicional. E o termo “Interativo” é que após o aluno realizar uma construção, ele pode alterar as posições dos objetos iniciais e o programa redesenha a construção, preservando as propriedades originais. (2012, p.128-129)

O docente quando utiliza a metodologia ativas é considerado o mediador entre o conhecimento e o aluno, pois através das metodologias o papel do professor seria como um orientador e curador. Orientar o uso da tecnologia, orientar a classe, os grupos e cada discente, estimular a colaboração entre os colegas e tirar as dúvidas. Curador que escolhe o que é relevante no meio de tanta informação e ajuda acompanhando o registro das informações no caderno, observando e avaliando se o aluno compreendeu o conteúdo. Mas para ter profissionais assim é preciso que eles sejam bem preparados, remunerados e valorizados. Porém, não é o que está acontecendo na maioria das instituições de ensino.

A matemática passou e vem passando por grandes transformações, assim os meios de comunicações e as tecnologias estão avançando cada vez mais, por isso utilizar essas ferramentas durante as aulas de matemática auxilia os discentes no seu processo de ensino aprendizagem, principalmente quando o conteúdo for de geometria, nesse conteúdo o docente pode usar o software GeoGebra que faz com que o aluno visualize o que esta estudando e também atrairá a atenção do educando.

Diante disso, o professor não possui todo o conhecimento necessário para estimular a construção de conhecimento junto aos seus alunos. Nessa perspectiva, Penteadó afirma que:

Para muitos professores, o computador é um mito, ou seja, existe a ideia de que ele é um instrumento muito poderoso e que exige pessoas altamente qualificadas para manuseá-lo, o que provoca medo, insegurança e calafrios no primeiro contato. Há o medo do desconhecido, medo de mostrar incompetência perante os colegas, medo de danificar a máquina e causar prejuízos, medo de não conseguir desenvolver as competências em informática (2000, p.29).

Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas como os softwares auxiliam diretamente a aprendizagem, sendo de extrema importância nas instituições de ensino, tanto para o professor quanto para o aluno, ocorrendo assim uma ampla relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo as metodologias ativas que os docentes fazem o uso durante as aulas são de extrema importância para que os discentes consigam desenvolver melhor seu raciocínio lógico matemático, pois com essas atividades diferentes os educandos tem que ir a busca do conhecimento pesquisando e procurando uma vez que o professor é o mediador do conhecimento.

2.2 O GEOGEBRA UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GEOMETRIA

O GeoGebra foi criado em 2001 a partir da tese de Markus Hohenwarter. Embora tivessem diversas ferramentas tecnológicas, ainda dispomos de muitos empecilhos para conseguir de fato a utilização das mesmas. Uma ferramenta que auxilia os conhecimentos matemáticos, gratuito, dinâmico e de multiplataforma para todos os níveis de ensino, nesse software pode ser utilizado nos conteúdos de geometria, álgebra, cálculo e estatística. Por ser livre permite os professores e educandos à possibilidade de investigar e explorar os conteúdos para ter um conhecimento matemático construído por meio de metodologias ativas.

Conforme Santos,

O software Geogebra, é programa configurado a partir de propriedades matemáticas, constituído com a finalidade da universalização do conhecimento no ambiente escolar. É um aplicativo dinâmico que faz a junção de conceitos de geometria e de álgebra em uma interface gráfica, que promove a construção de vários conceitos no campo matemático (2014, p.2).

No ensino de geometria é importante que o discente visualize as determinadas figuras e para que isso ocorra à utilização do GeoGebra pode contribuir com o ensino-aprendizagem, pois através das janelas de visualização 2D e 3D eles podem manusear e perceber como que é cada figura, a sua representação algébrica e vice-versa.

A incorporação na sala de aula com a utilização das tecnologias nas atividades pode favorecer o desenvolvimento de novas capacidades e competências que estimulam a curiosidade, a exploração e o aumento da autoestima dos discentes. Essas competências não ficam restritas só ao ambiente escolar, mas podem contribuir para a atuação dos alunos na sociedade em que estão inseridos.

De acordo com Morán, o processo de ensinar e aprender consiste em,

um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de perceber (2015, p.23).

Muitos professores utilizam a sala de aula invertida, por ela trazer aos alunos um conhecimento diferenciado, pois através da sala de aula invertida os alunos terão que ir a busca do conhecimento pesquisar e procurar. O ensinar hoje requer que o professor procure por atividades diferentes como, por exemplo, o uso de software no ensino de geometria o GeoGebra.

Para Sampaio,

a interação aluno-objeto também é destacada e, em nosso caso, entende-se que o software GeoGebra oferecerá oportunidade de exploração, por exemplo, de objetos espaciais. O aluno a partir das explorações feitas elabora, num movimento investigativo, conjecturas e hipóteses em relação às propriedades do objeto explorado. Com isso, o uso da tecnologia digital não será apenas uma ferramenta, mas sim um modo de

integração que abre possibilidade de aprendizagem para que o aluno possa produzir conhecimento (2016, p.5).

O software GeoGebra 3D permite focar o ensino de geometria relacionando a álgebra com os elementos geométricos e de cálculo de medidas, por ele ser software livre também permite situações didáticas nas quais seja possível a construção de elementos espaciais que, por meio de exploração, favoreçam a visualização.

O ensino-aprendizagem da geometria por meio do uso GeoGebra é uma metodologia ativa que se torna mais dinâmica e interativa as aulas fazendo com que os discentes tirem suas próprias observações e desperta a busca generalizações matemáticas, as propriedades geométricas das figuras vão aparecendo a partir da movimentação da construção feita no GeoGebra, mas para que isso ocorra cabe ao docente estar atualizado e preparado em relação ao software e ao conteúdo que muitas vezes são surpreendidos com a facilidade que os educandos têm de aprender novos recursos ao explorar o software.

Por isso é importante ter um espaço físico no qual se dispõe de uma grande variedade de materiais e recursos que podem contribuir para a compreensão e construção de diferentes conceitos matemáticos, bem como, propicia um ambiente favorável para a realização de atividades práticas, permitindo à manipulação de materiais concretos, a experimentação, a investigação e à apropriação de conhecimentos matemáticos.

De acordo com Pellegrin, não é só o GeoGebra que dispõe de uma atividade diferenciada, mas também o uso de matérias que podem ser feitos as construções do ensino de geometria,

além desses softwares terem as tecnologias usadas, habitualmente, para o ensino da geometria tais como a régua, o compasso e o esquadro, as construções feitas podem ser movimentadas, o que não é possível no ensino da geometria tradicional. Assim, quando elaborados os movimentos, as propriedades originais da figura construída são mantidas, e as construções não se deformam. Todavia, quando ocorre deformação da figura através da movimentação da mesma, há algo de errado na aplicação dos conceitos e propriedades geométricas na construção da referida figura (2015, p.6).

Com isso utilizar nas aulas de geometria também outros materiais como, por exemplo, o compasso, régua e esquadro nas construções geométricas auxiliam os discentes no conhecimento de determinadas figuras geométricas.

Existem diversos softwares matemáticos, que permitem um estudo muito mais aprofundado de conceitos e propriedades Matemáticas, além de proporcionarem uma melhor assimilação das mesmas, pela facilidade de visualização e interatividade que possibilitam. Esses, desde que bem planejados e selecionados de acordo com o conteúdo abordado, podem promover aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, resultado positivo no aprendizado. Cândido e Rodriguez afirmam que,

[...] utilizando um software, pode ocorrer um estímulo que faça com que os seus alunos se interessem mais pelas aulas, pois esses não apenas irão ouvir as explicações do professor, mas verão o que ele está ensinando por meio de imagens construídas (CÂNDIDO; RODRIGUEZ, 2014, p.04).

Durante uma aula através de softwares, os alunos, certamente, estarão interagindo na investigação e elaboração do saber, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, além de fixar ou assimilar novos conceitos. Ademais o estudante pode visualizar imagens e representações com muito mais facilidade que no quadro negro, caderno ou através de desenhos, uma vez que ficam limitadas as representações estáticas.

O software promove demonstrações mais claras, dinâmicas e até mesmo em três dimensões, o que possibilita o aumento da visibilidade dos conceitos matemáticos. Borba (2010, p.03) afirma que,

Os softwares educacionais têm a capacidade de realçar o componente visual da Matemática atribuindo um papel importante à visualização na educação Matemática, pois ela alcança uma nova dimensão se for considerado o ambiente de aprendizagem com computadores como um particular coletivo pensante.

O uso desses recursos permite a realização de construções com rapidez e precisão, permitindo ao aluno realizar análise do comportamento gráfico de funções, bem como, possibilita a movimentação da figura ou elementos da mesma, na abordagem da geometria. Isso facilita a visualização de detalhes e a compreensão de conceitos e propriedades, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de várias representações semelhantes.

Portanto, o GeoGebra possibilita que o ensino-aprendizagem da geometria se torna mais dinâmico, pois utilizando as tecnologias durante as aulas os discentes irão perceber algo de novo e se interessaram para estudar uma vez que o professor auxiliaram

no que eles tiverem dúvida sobre o software e não ser só um transmissor do conhecimento em que o aluno é só recebe o conhecimento, as tecnologias quando usadas de maneira correta no transcorrer das aulas torna-as mais interessantes, atrativas, dinâmicas e interativas.

CONCLUSÃO

Portanto as evoluções atingem diretamente a vida em sociedade e exigem que a educação se adeque as mudanças, principalmente no que diz respeito às inovações tecnológicas, que estão ganhando cada vez mais espaço, não somente na comunidade, mas também dentro do âmbito escolar, onde é extremamente importante que a realidade seja trabalhada e visualizada. O uso das tecnologias quando utilizadas de maneira correta traz grandes contribuições e facilidade não somente para os discentes, mas também para o professor que deve buscar novas metodologias e técnicas que estimule a aprendizagem dos alunos, a fim de que o aluno consiga enxergar o sentido do conteúdo trabalhado.

Entre tantas ferramentas diante da educação atual, o software GeoGebra é uma ferramenta simples e indispensável e de grande eficiência no estudo da geometria, onde é possível visualizar figuras em 2D e 3 D, fazendo com que assim o aluno consiga enxergar as suas propriedades e aplicabilidade, auxiliando no processo da construção da aprendizagem e desenvolvendo a autonomia pela possibilidade de refletir e criar soluções. O uso do mesmo agrega metodologia, conhecimento e apresenta excelentes resultado nas aulas de matemática, não somente pela sua dinamicidade, mas também por estar entre as tecnologias e desenvolver um estudo mais significativo e prazeroso.

O intuito principal da utilização do software GeoGebra é dar aos alunos meios que possibilite compreender melhor o mundo matemático e não somente deter-se a memorização de fórmulas e de estratégias de ensino para estudar. E diante de tudo que foi exposto, observa-se o quanto é necessário que seja repensado o modo de ensinar Matemática de forma que inclua-se nas aulas metodologias ativas de conhecimentos matemáticos para tentar dinamizar as aulas. Fornecer um conhecimento mais aprimorado é imprescindível e demonstra através da prática, que os professores devem utilizar desse mecanismo com mais frequência e com isso aliar a teoria da prática, estando associadas para mudar a rotina das aulas a fim de se resgatar o interesse pela disciplina em questão.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Yoriko Yamamoto. **Atividades com Cabri-Géometre II para crsos fe Licenciatura em Matemática e professores do ensino fundamental e médio.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BARBOSA, Andreia Carvalho Maciel et al. O uso de softwares educativos no ensino da Matemática. **X Encontro Nacional de Educação Matemática–ENEM**, 2010.

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Softwares e Internet na sala de aula de Matemática.** Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação matemática Cultura e Diversidade - X ENEM - Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010. Disponível em: <<http://www.re.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/marceloxenem.PDF>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

CÂNDIDO, Laise Aparecida; RODRIGUES, Silva Regina Viel. **Implicações do uso da informática na sala de aula de Matemática.** Disponível em:<<http://legacy.unifacef.com.br/novo/3fem/Inic%20Cientifica/Arquivos/Laise.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, Eimard GA do. Avaliação do uso do software GeoGebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola. **XII Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor, ISSN**, v. 8457, p. 2012, 1808.

PELLEGRIN, Patrícia Garlet Stefanello De. **O ensino de geometria por meio da arte e da tecnologia.** Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134150>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

PENTEADO, Miriam. Possibilidades para a formação de professores de matemática. In: BORBA, Marcelo C. & PENTEADO, Miriam (org). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão.** São Paulo: Olho d' água, 2000.

SAMPAIO, Raissa Samara. **Ensino de geometria e visualização: possibilidades com o GeoGebra 3D.** Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd6_raissa_sampaio.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

SANTOS, Alex da Silva dos. **Tecnologia a favor da educação matemática: geogebra e suas aplicações.** Disponível em: <periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/download/146/144>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

SMART, James R. **Implicações das aplicações da computação gráfica ao ensino de geometria.** In: LINDQUIST, Mary Montgomery. (org.). *Aprendendo e ensinando a geometria.* São Paulo: Atual, 1994.

ABOLICIONISMO E VIOLÊNCIA: VENCIDOS E DEGENERADOS, DE NASCIMENTO MORAES

ABOLITIONISM AND VIOLENCE: NASCIMENTO MORAES' VENCIDOS E
DEGENERADOS

Fernanda Pereira¹

Denise Almeida Silva²

RESUMO: O presente trabalho pretende analisar as diferentes formas em que a violência é expressa no romance *Vencidos e Degenerados*, de Nascimento Moraes. O romance é uma das raras obras da Literatura Brasileira que retratam com profundidade a Abolição e seus desdobramentos. Primeiramente publicado em 1915, a obra discute as consequências da assinatura da Lei Áurea no dia 13 de maio de 1888, com a abolição da escravatura no Brasil. Embasam o trabalho duas concepções de violência, teorizadas por Marilena Chauí (2007) e Johan Galtung (1990), a fim de possibilitar a análise de como a violência é expressa ao longo do romance. Fazendo uma crítica social, Nascimento Moraes antevê prematuramente que o fim da escravidão não faria mudança significativa na situação precária dos alforriados, quase todos analfabetos e sem ofício. Conclui-se que a obra aponta, na maior parte das ocorrências, para a violência de gênero e étnica; a violência direta é justificada pela estrutura de sua sociedade, que legitima sua cultura. Assim, em *Vencidos e Degenerados* encontra-se o racismo institucionalizado a partir da negligência e violação do branco para com o negro.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Abolição da Escravatura; *Vencidos e Degenerados*; Nascimento Moraes.

ABSTRACT: This work intends to analyze the different forms in which violence is expressed in Nascimento Moraes' novel *Vencidos e Degenerados*. The work is one of the rare ones in Brazilian literature that deeply portrays abolition. First published in 1915, the book discusses the consequences of the signing of Lei Áurea on May 13, 1888, when slavery was formally abolished in Brazil. In order to allow the analysis of how violence is expressed throughout the novel, two conceptions of violence are referred to, based on Marilena Chauí's (2007) and Johan Galtung's (1990) thought. Through social criticism, Nascimento Moraes prematurely anticipates that the end of slavery wouldn't make any significant change in the precarious situation of the emancipated slaves, being almost all

¹Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Acadêmica do curso de Graduação em Letras – Inglês; Bolsista PROBIC-FAPERGS. fernandaluvjnd@gmail.com

²Docente do Departamento de LLA da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Graduação e PPGL – Mestrado em Letras. Doutora em Literatura Comparada (UFRGS). dnsalmeidasilva@gmail.com

of them illiterate and jobless. Data analysed demonstrated that most of the occurrences of violence in the novel are related to gender and ethnicity; direct violence is justified by the structure of society itself, which legitimizes its own culture. Thus, violence depicted in *Vencidos e Degenerados* points to the practice of institutionalized racism and the neglect and violation of the black slaves by the white majority,

KEYWORDS: Violence; Abolition of slavery; *Vencidos e Degenerados*; Nascimento Moraes.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende oportunizar a investigação da expressão da violência na obra *Vencidos e Degenerados*, de Nascimento Moraes. Apresenta-se, então, o contexto histórico em que o romance se encontra, e ressaltamos seu valor sócio-histórico, uma vez que é uma das poucas obras que retratam a abolição da escravatura brasileira a partir do ponto de vista dos escravos libertos e seus descendentes. Para melhor compreensão do que é a violência e como ela é representada na obra, recorreremos ao pensamento de dois autores: Marilena Chauí (2007), filósofa brasileira que reflete sobre a relação entre violência e ética, e Johan Galtung (1990), sociólogo norueguês cujo pensamento acerca da inter-relação essencial entre as formas de violência, representada pela figura de um triângulo, mostra-se oportuno enquanto ferramenta para a investigação da natureza dos atos violentos em *Vencidos e Degenerados*. A partir do pensamento desses autores, faz-se a análise de como a violência é expressa, considerando-se, também, o contexto histórico da narrativa e os agentes e pacientes da violência.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 *Vencidos e Degenerados*, de Nascimento Moraes, informações introdutórias

José do Nascimento Moraes nasceu em São Luis do Maranhão em 19 de março de 1884, e veio a falecer em 22 de fevereiro de 1958. O autor foi poeta, romancista, cronista, jornalista e ensaísta. Também, segundo o portal da literatura afro-brasileira Literafro (2019), alcançou o cargo de presidente da Academia Maranhense de Letras e o de professor do tradicional Liceu Maranhense, aonde chegou a ser professor de Ferreira Gullar e José Sarney. Nascimento Moraes lutou no meio jornalístico, diversas vezes

fazendo uso de pseudônimos, contra o mesmo racismo que se tornou um obstáculo a ser superado para obter seu reconhecimento profissional e literário.

Durante sua carreira, Moraes usou a temática do racismo de forma crítica, e tem como maior destaque o romance *Vencidos e Degenerados*, publicado no Maranhão pela primeira vez em 1915. A narrativa discute as consequências do dia 13 de Maio de 1888 no Brasil, dia da assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravatura. Fazendo uso do registro jornalístico o autor cria o retrato sócio-histórico do Maranhão após a abolição, expondo suas dificuldades e decadência. Destacamos que esta é uma das raras obras da literatura brasileira que dá enfoque à abolição e seus desfechos, ainda mais sob o olhar do negro.

Tendo inspiração e ponto de partida nas mudanças políticas e sociais maranhenses pós abolição, Moraes constrói uma leitura histórica diferente sobre a presença dos africanos escravizados e seus descendentes na sociedade em questão. Usando da escrita expressa a partir da fala popular da época, e de personagens que representam seu contexto histórico e contribuem para o desenvolvimento da narrativa, o autor trabalha através das dualidades: livres e cativos; pobres e ricos; pessoas de famílias tradicionais e pessoas de famílias sem importância social; e assim por diante (LITERAFRO, 2018).

2.2 Violência: conceitos introdutórios

Ao pensar em violência como tudo que vai contra a natureza e liberdade humana através da força física ou psicológica, como o faz a filósofa Marilena Chauí (2007), percebemos que há diversos acontecimentos na narrativa da vida das personagens de *Vencidos e Degenerados* repletos de violência. No ensaio intitulado “Contra a Violência”, Chauí destaca:

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, trata-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é trata-lo não como humano e sim com coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (CHAUÍ, 2007).

Para que o sujeito seja considerado ético, faz-se preciso que ele seja racional e consciente de suas ações, e, sendo ser responsável, responda pelas mesmas de acordo com a moral e a ética estabelecida anteriormente pelo seu contexto social. Assim, o agir ético é caracterizado por definições de bom ou mau, justo ou injusto em um determinado contexto social, nos remetendo à maneira como Nascimento Moraes dualiza os conflitos das personagens, dividindo-os entre ricos e pobres, senhores de escravos e escravos, por exemplo. Desta forma, vemos que, como a ética, a violência varia e é estabelecida de acordo com a cultura e tempo de uma sociedade. Chauí (2007) deduz, a partir deste conceito de ética, que a violência se constitui através de tudo que vai contra a espontaneidade, segurança e liberdade de um indivíduo. Segundo a autora no “Ensaio: Ética e Violência”, existem 5 significados gerais da violência:

- 1) tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito;
- 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. [...] Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (CHAUÍ, 2006).

Já Johan Galtung, sociólogo norueguês, vê a violência através do insulto às necessidades humanas básicas, e tais necessidades incluem o viver, bem-estar, identidade/significado e a liberdade. Então, o autor divide a violência em três aspectos culturais inter-relacionados, a *violência cultural*, a *violência estrutural* e a *violência direta*.

A violência direta é um processo de violência direcionada, podendo ser física ou não. A violência estrutural é um ato indireto sedimentado na estrutura de uma sociedade através de um processo de estratificação social, aonde há um dano na satisfação das

necessidades humanas básicas. A violência cultural se manifesta através de aspectos de uma cultura que são usados para legitimar a violência direta ou a estrutural. Pelo fato de existir esta relação entre as formas de violência, Galtung sugere que os três tipos supracitados podem ser representados pelos três ângulos de um triângulo. Tal imagem busca enfatizar que os três tipos de violência estão conectados uns aos outros, e se legitimam entre si. Existe uma semelhança entre os conceitos de Galtung e Chauí, embora formulados a partir de contextos e momentos distintos: ambos destacam a desumanização e negação de direitos básicos humanos como a base da violência.

2.3 A expressão da violência em *Vencidos e Degenerados*

Embora tenha uma narrativa de maior enfoque nos detalhes dos acontecimentos e não tanto na construção dos personagens, Nascimento Moraes consegue retratar uma sociedade repleta de violência, ainda que para que possa ser percebida seja preciso um olhar atento aos detalhes: explicitamente a violência narrada refere-se ao matar e torturar, mas outras formas como desnaturar, intimidar, excluir, violar, oprimir e constranger também são encontradas no texto.

A narrativa começa no dia 13 de Maio de 1888, quando os abolicionistas maranhenses e pessoas de todas as classes sociais se reúnem na casa de José Maranhense, na rua São Pantaleão, enquanto aguardam o telegrama que confirma a abolição da escravatura no Brasil. O personagem central da obra, João Olivier, é um jornalista mestiço que trabalha criando crônicas sobre a sociedade local, e é na figura de Olivier que se encontra a personificação dos elementos contrários à escravidão. Devido à forma de narrar os fatos de Nascimento Moraes, repleta de longos diálogos e descrições, é possível ao leitor perceber com clareza a sociedade conservadora, medíocre e racista que é descrita no romance.

Ao realizar um estudo acerca da violência expressa na obra, faz-se preciso uma análise de quem a sofre e quem a pratica, e quais são os tipos de violência expressos. Dos 27 episódios analisados, foram identificados 9 tipos de violência – mais uma vez, partindo dos conceitos de Marilena Chauí (2006), percebemos a ação de 17 agentes e 15 pacientes. Partindo das violências de maior ocorrência, destaca-se o desnaturar, que ocorre 8 vezes, em episódios aonde houve, por exemplo, discriminação para com negros, em especial

negros libertos, que permaneceram na extrema pobreza após a abolição. Quando Paletó Queimado diz que os negros libertos logo pereceriam por serem de raça inferior, que não trabalha nem respeita a ninguém está, na verdade, desnaturando essa população.

O matar é encontrado em 4 casos, dentre eles as mortes do tenente-coronel Magalhães e do escravo Alfredo. Também em 4 casos, o ato de intimidar se mostra na forma de ameaça a Olivier, e intimidação feita por uma senhora de escravos que, ao descobrir que o marido tem interesse em uma das escravas a espiona e tortura. Do excluir, existem 3 episódios, todos girando em torno da recusa do governo em dar apoio e educação aos negros libertos, marginalizando-os. São considerados como instância de violar casos como o desrespeito à dignidade e necessidades dos escravos que, ao serem libertos, enlouquecem – fato que compartilha, também, a noção de desnaturar.

Estas são todas as formas de opressão, como também o é o preconceito opressivo da sociedade maranhense para com Armênia, por não se submeter às necessidades/vontades dos homens. Ainda, existem duas violências de menor ocorrência: o constranger e o torturar. O constranger foi encontrado em 2 casos, um deles sendo o momento em que Armênia é subjugada por todos e tem todas as “portas da cidade fechadas” para si. Embora esse episódio se relacione, também, a intimidar, oprimir e excluir, é preciso destacar como uma forma de constrangimento, pois a personagem se recusa a envolver-se sexualmente com os homens, razão pela qual eles a difamam e acabam por expulsá-la. Torturar, como ato físico, é materializado quando Lousada, senhor de escravos, tortura seus escravos por puro prazer.

Percebe-se, então, que a violência em *Vencidos e Degenerados* apresenta destaque ao desnaturar e violar. Mesmo que não de maneira explícita, Nascimento Moraes consegue trazer a lume as inquietudes e a decadência de uma sociedade não somente violenta e violadora como também racista – estando a violência e o racismo interligados. Quanto aos agentes e pacientes, percebe-se que a maioria dos que sofrem a violência é negro ou de descendência negra. Sofrem pelo simples fato de serem negros, o que dimensiona a falta de comprometimento do governo ao libertar os escravos, sem ajudá-los em sua cidadania. Também há o arraigamento do preconceito e da desumanização em dois extremos: contra o negro em geral, e contra a mulher – seja ela negra, ou não.

CONCLUSÕES

A violência pode ser encontrada em variadas formas e expressões, fazendo com que haja a necessidade de um estudo mais focado em seu conceito. Para tanto, trabalhamos com as definições de Marilena Chauí e Johan Galtung, para melhor compreensão da obra e como a violência é nela expressa. Ambos autores destacam que a violência é o ato de violar qualquer direito civil, ético e moral do ser humano, havendo uma variação na sua expressão conforme o tempo e espaço em que se encontra.

Segundo Galtung (1990), a violência pode começar em qualquer um dos vértices do triângulo direto-estrutural-cultural. Havendo a institucionalização da violência através da cultura, a violência direta também se torna institucionalizada, dando início a violências como a escravidão, a desnaturação de homens e mulheres negros, e à violência direta também difundida na sociedade, mascarada como senso comum. Percebe-se que dentro da obra existem diversos momentos em que a violência encontrada não é somente física ou psicológica, mas sim ambas, representando uma desnaturação do humano, como na marginalização das raças mais escuras dentro de um contexto de abolição não pensada nestas, mas sim nos interesses dos brancos.

No contexto em que Nascimento Moraes desenvolve sua narrativa, quem mandou na abolição através de seus próprios interesses foi o branco, sob a fachada de que tudo que estava sendo feito seria pelo bem do negro. Há de se destacar que o autor dá enfoque às consequências de uma abolição desleixada, de uma sociedade branca que não dá o mínimo suporte ao povo escravizado após dar-lhe, apenas, a falsa “liberdade”. Mesmo que a libertação dos escravos seja um grande marco na História brasileira, o autor não deixa esquecer que, ao passo em que escravos eram libertos, também eram negligenciados por uma falsa cidadania, sendo privados de uma educação e ascensão social através de empregos.

É preciso, também, levar em consideração as relações entre os agentes e pacientes da violência no romance. Mesmo tratando-se na maioria das vezes da violência de gênero e etnia, o autor consegue representar a violência a partir de um contexto aonde a violência direta é justificada pela estrutura de sua sociedade, que legitima sua cultura. Assim, em *Vencidos e Degenerados* encontra-se o racismo institucionalizado a partir da negligência e violação do branco para com o negro. Moraes criou um retrato histórico sociológico de

extrema importância para a compreensão do que foi a abolição e quais foram suas consequências enquanto protagonista em uma sociedade decadente.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Contra a violência.** Fundação Perseu Abramo. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>>. Acesso em: 25 set. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Ensaio: Ética e Violência.** Fundação Perseu Abramo. *Teoria e debate.* Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 26 set, 2018.

GALTUNG, Johan. **Cultural Violence.** *Journal of Peace Research.* 1990. Vol. 27. Nº 3. Páginas 291 – 305. SagePublications. 1990.

MORAES, Nascimento. **Vencidos e degenerados.** 4ª ed. São Luís: Centro Cultural Nascimento Moraes, 2000.

NASCIMENTO MORAES. **Literafro** – o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/339-nascimento-moraes>>. Acesso em: 10 abri, 2019.

O NEGRO olhar sobre a sociedade maranhense, **Literafro** – o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/336-o-negro-olhar-sobre-a-sociedade-maranhense-critica>>. Acesso em: 10 abri, 2019.

ABOLICIONISMO, VIOLÊNCIA E RACISMO EM *ÚRSULA* E *AS VÍTIMAS ALGOZES*

ABOLICIONISM, VIOLENCE AND RACISM IN *URSULA* AND THE VICTIMS OF SOMETHING

Jean D. Thoni Oliveira*

Denise Almeida Silva**

RESUMO: A defesa do abolicionismo e a expressão da violência são discussões abordadas nos romances *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, e *As Vítimas Algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo. Contudo, a forma com que cada obra apresenta seus pontos de vista é divergente. A partir disso, esta comunicação estuda a forma com que os autores expõem seus ideais abolicionistas e representam a violência em suas narrativas. Base teórica para a análise literária é encontrada em Joaquim Nabuco (1883), Marilena Chauí (2013) e Irme S. Bonamigo (2016). Conclui-se que os pontos de vista apresentados por Maria Firmina dos Reis e Joaquim Manuel de Macedo trazem motivações e perspectivas diversas, a partir de compreensão divergente sobre o abolicionismo, a qual repousa, por sua vez, em concepções diversas sobre a natureza do negro. Tais posicionamentos não representam apenas diferenças no campo das ideias, mas foram planejados para impactar a sociedade quanto à natureza do negro e à necessidade da abolição de forma a reforçar estereótipos negativos sobre o negro (Macedo) ou a criar empatia por ele (Reis).

PALAVRAS-CHAVE: Abolicionismo. Violência. Romance. *Úrsula*. *As Vítimas Algozes*.

ABSTRACT: The defense of abolitionism and the expression of violence are discussed in the novels *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis, and *As Vítimas Algozes*, by Joaquim Manuel de Macedo. However, the way in which each work presents its points of view is divergent. From this, this communication studies the way in which the authors expose their abolitionist ideals and represent violence in their narratives. Theoretical basis for literary analysis is found in Joaquim Nabuco (1883), Marilena Chauí (2013) and Irme S. Bonamigo (2016). It is concluded that the points of view presented by Maria Firmina dos Reis and Joaquim Manuel de Macedo bring different motivations and perspectives, based on a divergent understanding of abolitionism, which, in turn, rests on different

* Acadêmico do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: jean.integrado@gmail.com

** Doutora em Letras pela UFRGS e professora do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

conceptions about the nature of black people. . Such positions do not only represent differences in the field of ideas, but were designed to impact society as to the nature of the Negro and the need for abolition in order to reinforce negative stereotypes about the Negro (Macedo) or to create empathy for him (Reis).

KEYWORDS: Abolitionism. Violence. Romance. Ursula. The Algoz Victims.

1 INTRODUÇÃO

O processo abolicionista no Brasil foi uma construção que levou quase um século para se consolidar e efetivar os seus objetivos, ou ao menos os principais deles, como o fim do trabalho e exploração escrava. Após conquistar e invadir as novas terras descobertas, os portugueses necessitavam de uma mão-de-obra fácil para explorar os recursos aqui encontrados. Dessa forma, por mais de dois séculos milhares de escravos foram capturados em sua terra natal, nesse caso, a África principalmente, retirados de sua cultura e ambiente, trancafiados em navios e ao chegar nesse novo mundo foram explorados de forma desumana no trabalho. Ao receber esse tratamento abusivo e insensível, a população negra teve sua cultura e sua identidade apagada de forma cruel, já que, segundo as teorias racistas da época, sua condição subumana retirava o seu direito de ir e vir de forma livre. Contudo, os processos abolicionistas e os movimentos em defesa dos escravos no século XIX iniciaram um processo importantíssimo na abolição da escravidão no Brasil e no resgate dos direitos da população negra.

Levantaram-se, então, uma série de discussões e embates pró- e contra o abolicionismo que dividiram e puseram em confronto opiniões divergentes. Havia, naturalmente, uma grande porcentagem de defensores do sistema escravocrata, que por muito tempo resistiram aos ideais de liberdade pregados e exigidos pelos abolicionistas. Entre seus defensores estavam principalmente os grandes proprietários, fazendeiros e aristocratas da época, pois com o fim da exploração daquele tipo de mão-de-obra eles seriam os principais afetados. Contrapondo essa resistência estavam os abolicionistas que, usando principalmente os direitos humanos como argumento, lutavam incansavelmente pela conquista de direitos, pela liberdade e pelo resgate da cultura negra, tão agredida e subjugada por tanto tempo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Ideologias racistas e abolicionismo

Enquanto movimento de defesa de minorias, o abolicionismo combateu a escravidão e as ideologias apoiadas em teorias racistas do século XIX, nas quais buscava fundamento, contando para isso com apoios da Igreja e de teorias racistas então consideradas como científicas. De um posto de vista religioso, afirmava-se que os negros eram um povo inferior, desprovido de bondade, humanidade e até mesmo de alma, ou seja, estariam em um patamar inferior no que diz respeito à vida e direitos humanos, o que tornava a dominação aceitável (MAGNOLI, 2009). A Igreja Católica buscava atenuar a crueldade e a visão brutal da escravidão justificando-a com seus princípios ideológicos e misticismo. Conforme argumenta Anderson José Machado de Oliveira argumenta,

a legitimidade que a Igreja via na escravidão e o caráter indissociável desta à colonização fica evidente já na primeira bula que Roma edita ratificando a expansão portuguesa. Na *Dum Diversas*, de 1452, o sumo pontífice não só autorizava o monarca português a conquistar e submeter sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo como também a capturar seus bens e territórios, além de submetê-los à escravidão (BOXER, 1991). Nas concessões papais evidenciavam-se a diferença hierárquica natural vista entre os cristãos e os não-cristãos, o que fundamentava de forma clara a concepção de uma sociedade que viria a ser formada por desiguais. (2007, p. 358).

A partir dessa citação é possível perceber não somente a intolerância cultural que provinha de instituições como a Igreja Católica à época, como sua participação na política de expansão territorial e comercial dos países europeus a partir do século XV. Além disso, os princípios religiosos defendiam uma visão da sociedade e dos elementos que a formavam como definidos divinamente e, portanto, era dever dos órgãos sociais mais importantes, nesse caso, o Estado e a Igreja, manter essa formação hierarquizada inalterada (OLIVEIRA, 2007). Nessa concepção, cada uma das camadas sociais havia sido concebida por uma entidade sábia e suprema, a qual todos deviam obedecer e cada uma das funções era necessária e inalterável dentro da hierarquia da sociedade. Oliveira ainda afirma que, “a escravidão, sob este ponto de vista, seria um elemento ‘naturalmente’ necessário ao funcionamento da sociedade e os escravos, principalmente os africanos,

eram seres talhados pelo criador para o exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2007, p. 358).

Com esse mesmo teor discriminatório, teorias como a hierarquização das raças e o racismo científico circularam nessa época e buscavam comprovar biológica, ideológica ou cientificamente uma hierarquia entre as raças. Esta repousava sobre classificação entre as raças e a existência de superioridade entre elas. Já há muitos séculos, na Grécia Antiga, o filósofo Aristóteles defendia princípios similares a esses, os quais defendiam posições elevadas para a raça helênica em relação às demais. Nessa perspectiva, tal teoria relaciona-se com o chamado etnocentrismo, “que é a supervalorização da própria cultura em detrimento das demais” (GUEDES; GUEDES, 2014). Já o “racismo científico” tentava comprovar, através de estudos biológicos e da ciência, tal hierarquização das raças e a inferioridade de algumas delas, principalmente os negros. Tais teorias levavam em consideração fatores naturais, como a proporção de melanina na pele, lugar de origem e o formato do corpo para classificar os negros dessa forma. Acreditava-se, por exemplo, que possuir crânios e pés menores ou maiores era um sinal visível da habilidade de raciocinar e sentir.

Como o sociólogo e pesquisador Demétrio Magnoli conclui, “o racismo científico alcançou seu ápice precisamente nesse período, cumprindo uma função ideológica imprescindível de legitimação do imperialismo” (MAGNOLI, 2009). Provia-se, assim, suporte “científico” às nações colonizadoras para que escravizassem a população negra, garantindo mão-de-obra para seus serviços sem nenhum impedimento. Dessa forma, como religião, cultura e sociedade estão estritamente ligados, esses fatores conduziram e fundamentaram todo o histórico de segregação étnica, dominação racial e imposição cultural imposta pelos colonizadores europeus à população negra.

A partir desse embasamento ideológico, milhares de negros foram capturados em países africanos e levados para longe de suas terras para serem escravizados em propriedades escravistas brasileiras, por exemplo. O abolicionismo surge e é defendido por intelectuais com o intuito de pôr fim a esse mercado desumano de seres humano. Um dos intelectuais que defendeu causas abolicionistas foi Joaquim Nabuco. Em sua principal obra em defesa dessa causas, **O Abolicionismo** (1883), faz inúmeras reflexões acerca dos males da escravidão e da necessidade de ser combatida. Conforme defende, o abolicionismo

[...] não se contenta com ser o advogado *Ex officio* da porção da raça negra ainda escravizada; não reduz a sua missão a promover e conseguir - no mais breve espaço possível - o resgate dos escravos e dos ingênuos. Essa obra - de reparação, vergonha ou arrependimento, como a queiram chamar - da emancipação dos atuais escravos e seus filhos é apenas a tarefa imediata do abolicionismo. Além dessa, há outra maior, a do futuro: a de apagar todos os efeitos de um regime que, há três séculos, é uma escola de desmoralização e inércia, de servilismo e irresponsabilidade para a casta dos senhores, e que fez do Brasil o Paraguai da escravidão (NABUCO, 2000).

Os abolicionistas no século XIX buscavam, pois, a libertação do povo negro de sua escravidão e, além disso, estendiam seus objetivos de liberdade e de defesa dos negros para o futuro. Nabuco criticou fortemente a forma com que autores tais como Macedo e Alencar representavam a escravidão em suas produções; debate, principalmente, com o romancista José de Alencar, motivo pelo qual houve muito atrito entre os dois.

Enquanto abolicionistas como Nabuco justificavam sua defesa por razões principalmente humanísticas, de moralidade, e também econômicas (estas últimas invocadas, como Freitas registra, para convencimento dos que de outra forma não se comoveriam), autores como Macedo e Alencar a defendiam como forma de proteção à classe senhorial, como Alencar afirma em seu comentário sobre o tema escravo em *O demônio familiar* e *Mãe*, nos quais o objetivo era “[...] patentear com o prestígio da cena os perigos e horrores dessa chaga social”, trabalhando “em prol da grande causa da emancipação espontânea” (ALENCAR, apud MARTINS, 2010, p. 20, ênfase acrescentada). A defesa é muito similar ao raciocínio exposto por Macedo em *As vítimas algozes*:

[...] não condeneis o crioulo; condenai a escravidão. O crioulo pode ser bom, há de ser bom amamentado, educado, regenerado pela liberdade. O escravo é necessariamente mau e inimigo de seu senhor. A madre-fera escravidão faz perversos, e vos cerca de inimigos (MACEDO, 2010, p. 15).

2.2 Violência

A necessidade e a existência do abolicionismo surgem a partir de um conceito anterior a ele, o da violência, pois é a partir dela que se fez necessário a existência de ideais e movimento antiescravistas. O abolicionismo originou-se da violência e existiu para pôr fim a ela, nesse caso, violência contra os escravos, negros, sua cultura e sua humanidade.

Nessa perspectiva, Marilena Chauí e Irme Salette Bonamigo, duas pensadoras contemporâneas, conceituam a violência e classificam-na em diferentes tipos, o que permite compreender como a violência acontece e então contextualizá-la com o abolicionismo.

A autora Irme Salette Bonamigo baseia-se nas ideias do filósofo francês Yves Michaud em sua obra **Violência** (MICHAUD, 1989) e em seu texto **Violências e contemporaneidade** (BONAMIGO, 2016), conceitua violência. Inicialmente ela a define em uma perspectiva etimológica: originando-se do latim a palavra quer dizer força, de onde vêm seu emprego como força física, mas também abundância e/ou vigor para alguma ação. Bonamigo pontua sutilmente a carga negativa que a palavra adquiriu com o passar do tempo, passando a, popularmente, ser empregada apenas no primeiro significado. A partir disso, ela define violência como o estado em que uma ação, seja ela moral ou física, transgride alguns limites, e também quando retira direitos naturais de alguém ou alguma coisa, ou quebra o seu estado e a sua ordem. Bonamigo cita Michaud para continuar explicando seus conceitos:

segundo o autor, de uma forma geral, são consideradas violentas situações de interação, quando “[...] um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (apud MICHAUD, 1989, p. 10-11)” (BONAMIGO, 2016, p. 206).

Ainda nesse mesmo texto, Bonamigo classifica a violência em cinco tipos distintos: violência coletiva, que é produzida pela sociedade geral ou grupos relativamente importantes; violência institucional, praticada por instituições legitimadas para o uso da força; violência estrutural, que se desenvolve entre as classes e camadas sociais; violência cultural, quando culturas entram em atrito e uma delas é inferiorizada; e violência individual, com caráter interpessoal e existência de danos físicos entre os indivíduos (BONAMIGO, 2016, p. 206).

A filósofa Marilena Chauí também procura conceituar a violência e em seu texto **Ética, violência e racismo** (2013), oferece mais perspectivas sobre violência. Enquanto

Bonamigo classifica a violência sob uma perspectiva social geral, Chauí faz uma classificação mais ideológica e filosófica, dividindo-a em cinco conceitos básicos. A primeira definição diz que violência é o ato que transgredir a natureza de um ser, o desnatura. Já a segunda acepção diz respeito à remoção da liberdade dos indivíduos, correspondendo a coagir, constranger, torturar e/ou brutalizar. Uma terceira acepção é a da violência como o ato que viola os princípios considerados positivos por determinado meio social. A quarta conceitua violência como uma transgressão de ações justas e do bem. O quinto e último conceito faz referência a ações morais e físicas em que violência “é um ato de brutalidade, sevícia, abuso físico e psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e relações sociais definidas pela opressão, intimidação, medo e terror” (CHAUÍ, 2013).

Nesse mesmo texto, Marilena Chauí discute sobre a relação entre violência e ética. Ela diz que a violência se opõe totalmente à ética, pois trata seres racionais e sensíveis como coisas irracionais e inertes. É um processo de desnaturalização do caráter dos indivíduos que transgredir sua natureza, pois corrompe a ética intrinsecamente ligada à figura dos sujeitos racionais, livres e reflexivos, tratando-os como se não possuíssem razão, vontade ou liberdade, ou seja, trata as pessoas como se não fossem humanas.

2.3 Estudo das obras

Úrsula conta a história do conturbado e trágico romance entre dois jovens brancos, Úrsula e Tancredo, que enfrentam empecilhos em seu caminho para a felicidade no amor, como a doença de familiares, traições e a vilania de um certo Comendador Fernando. Este é o enredo principal de **Úrsula**, uma história tipicamente comum na literatura do século XIX, contudo, entremeio a essa história principal Maria Firmina dos Reis insere vários elementos narrativos, para construir de uma forma estratégica uma obra com caráter abolicionista. Pouco a pouco, a autora vai construindo personagens e um contraste entre eles para que evidencie o caráter bom e humano dos negros e a igualdade étnica na sociedade brasileira. Um exemplo claro disso na obra é o personagem Túlio, que é negro e escravo, e sua relação com Tancredo, o jovem branco e aristocrata é amistosa e fraterna em toda história.

Na narrativa, segue-se um momento de interação entre os dois personagens, em que o jovem negro salva a vida do jovem branco e a partir daí surge uma amizade sincera e sem discriminação entre os dois. Nota-se a receptividade do cavaleiro, que não tem nenhum preconceito em relação à condição de escravo do outro e a benevolência e pureza de intenções de Túlio, como exemplifica o trecho que segue “Esse beijo selou para sempre a mútua amizade que em seus peitos sentiam eles nascer e vigorar. As almas generosas são sempre irmãs” (REIS, 2009, p. 26). Nesse ponto a autora fala abertamente sobre questões de igualdade e fraternidade, pois como afirma Marilena Chauí no seu texto sobre ética e moral, **Ética e violência**, os valores sociais e princípios éticos são incorporados e praticados em todos os âmbitos da sociedade e por todos os indivíduos sem nenhum tipo de distinção (CHAUÍ, 1998). Ou seja, a ética e a moral não variam e nem fazem distinção étnica.

Além disso, Reis também se utiliza de momentos de violência para expor o sofrimento dos negros e escravos e questionar o caráter dos escravistas e da elite que defendia a escravidão. Conforme é observado nas ações do personagem Comendador Fernando, o qual era um proprietário de escravos muito violento e agressivo com os seus subordinados. Como por exemplo, em determinado ponto da história, em um estado de emoções muito alterado o tratamento que ele dispõe aos escravos é agressivo e dominador, contudo a autora mostra nesses momentos como eles se submetem respeitosamente às ordens e agressões de Fernando. Os quais eram motivados em grande parte pelo medo de serem castigados mas também por seu caráter benevolente. Tal fato cria um forte contraste entre as ações do comendador e as reações dos escravos, mostrando quem é o verdadeiro ser com caráter corrompido e desprovido de alma sensível. Conforme exemplifica a transcrição a seguir: “os míseros escravos geraram de ódio e de dor; mas a mais leve exprobração, nem um sinal de justa indignação, se lhes pintou no rosto. Eram escravos, estavam sujeitos aos caprichos de seu bárbaro senhor” (REIS, 2009, p. 180). Nessa série de trechos percebe-se como Maria Firmina dos Reis construiu em Fernando um estereótipo que reunia todas as características dos senhores de escravos da época e as intensifica para comover o leitor acerca dos extremos que chegavam o tratamento que os escravos recebiam.

Durante toda a obra, a narrativa é feita em terceira pessoa, exceto nos momentos de flashbacks quando os personagens relatavam episódios passados de suas vidas.

Contudo, mesmo sendo onisciente e não interferindo nos acontecimentos da história o narrador sempre os conta a partir de uma perspectiva favorável aos negros e escravos. Nesse ponto de vista posto sobre a narrativa, os leitores são levados a comover-se e a ter empatia pelos acontecimentos e ações sofridas pelos escravos. Mais uma vez é possível perceber as estratégias de Maria Firmina dos Reis ao escrever uma obra abolicionista e certificar-se de que ela não fosse censurada ou discriminada.

No decorrer da obra, ao analisar a série de momentos de violências evidenciados é possível estabelecer alguns padrões da forma como ela acontece e as relações de agressor e vítima. Evidenciou-se que os tipos de violência morais e físicas retratados foram em iguais proporções e que a maioria delas eram cometidos pelos personagens brancos e dominadores para com os escravos e negros. Contudo, uma pequena parte das violências encontradas eram cometidas pelos próprios escravos de forma inconsciente e sem culpa, devido à um contexto anterior de violência, ou seja, houveram agressores mas de forma indireta ou à um contexto de interiorização da condição de escravo dominado e condenado à vida escrava.

Em **As Vítimas Algozes**, Joaquim Manuel de Macedo constrói um enredo contraposto ao de Úrsula, no qual os escravos são quem cometem a violência, possuem caráter corruptível e prejudicam seus senhores proprietários. Além disso, Macedo também insere em sua narrativa uma argumentação que descreve a escravidão como uma grande causadora de males à sociedade, tendo em vista que ela transforma os escravos em seres humanos vis. Dessa forma, o autor acaba por defender o abolicionismo, contudo, pelos motivos errados, ele o faz com uma motivação elitista visando a manutenção da sociedade branca e aristocrática.

Joaquim Manuel de Macedo, narra três episódios que envolvem escravos brasileiros, os senhores escravistas e as suas relações entre si, sob um ponto de vista em que o escravo e a escravidão são analisados como para identificar os malefícios que eles provocam na sociedade branca. Tal análise é feita levando em considerações os conceitos e definições de violência estabelecidos por Irme Salete Bonamigo e Marilena Chauí em suas respectivas obras, **Violências e contemporaneidade** (2016) e **Ética, violência e racismo** (2013).

Como ferramentas narrativas para defender as reflexões que faz em sua obra, Macedo constrói personagens negros com caráter perverso e descreve as suas relações

com os personagens brancos, na qual os primeiros são algozes e os últimos são as vítimas. Além disso, o autor reforça várias vezes na obra o caráter nocivo da escravidão à sociedade brasileira e a necessidade do seu fim. Para isso, muitas vezes ele constrói descrições realmente negativa dos negros e de sua cultura.

Há passagens na obra em que o autor faz reflexões acerca da escravidão, o caráter dos escravos e os males por eles provocados, como por exemplo, no trecho em que ele relata: “A lógica é implacável. Não é possível que haja escravos sem todas as consequências escandalosas da escravidão: querer úlcera sem o pus, o cancro sem a podridão é loucura ou capricho infantil” (MACEDO, 2010, p. 23). A partir daí, é possível perceber como o autor pontua existirem malefícios consequentes da escravidão, mas que estes seriam sofridos pela sociedade escravista em virtude do caráter vil e mau dos escravos e da escravidão.

Os personagens negros são descritos e construídos em uma perspectiva negativa, para defender os ideais de Macedo impressos na história. Um exemplo disso, é o jovem negro Simeão, que mesmo cheio de privilégios, por ser escravo planeja vingar-se do senhor que o criou de uma forma branda e sem sofrimento e mesmo quando ele morre, o negro demonstra satisfação e, além disso, tenta invadir a fazenda para saqueá-la. E através do trecho, “Nem um movimento de piedade, nem uma lágrima pelo bom senhor, pelo pai que perdera! A escravidão gasta, caleja, petrifica, mata o coração do homem escravo” (MACEDO, 2010, p. 60), Macedo afirma a ideia de que a escravidão embrutece a alma dos negros, remove-lhes suas características benevolentes e os torna maus.

CONCLUSÃO

As duas obras analisadas defendem o abolicionismo, contudo sob perspectivas e motivações diferentes. *Úrsula* argumenta a favor do fim da escravidão em defesa dos negros e escravos e visando o fim de seu sofrimento, e para isso enredo e personagens são construídos de forma a contestar as teorias racistas e escravistas do século XIX: retrata os negros como seres humanos, dotados de bondade, pureza e fraternidade. Já Joaquim Manuel de Macedo defende o abolicionismo afirmando que os escravizados corrompiam a sociedade branca e traziam malefícios no âmbito social, cultural e moral.

Também é possível concluir, a partir da análise de tais obras, que a origem e situação de seus autores influenciam consideravelmente no ponto de vista expresso em

suas narrativas. Maria Firmina dos Reis possuía uma origem muito mais humilde e de protagonismo de luta contra padrões elitistas e preconceituosos em relação à gênero e etnia, enquanto Macedo pertencia a um ambiente aristocrático e branco.

Nas duas obras, Macedo e Reis trabalham a construção de seus personagens negros como uma ferramenta de argumentação para defender seus ideais, porém, o primeiro constrói personagens cheios de ressentimento e desejo de vingança provocados pelo ato da escravização, e o segundo caracteriza os personagens de sua obra como bons, fraternos e benevolentes, apesar de todo o sofrimento provocado pela escravidão.

REFERÊNCIAS

BONAMIGO, Irme Salete. Violências e contemporaneidade. **Revista Katálysis**. Florianópolis. v. 11, n.2, p. 204-213, jul/dez, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/views//S1414-49802008000200006/8184>>. Acesso em: 12 novembro de 2018.

CHAUÍ, Marilena. Ética, violência e racismo. **Mudando paradigmas**. 2013. Disponível em: <<http://mudandoparadigmas.blogspot.com/2013/06/etica-violencia-e-racismo-por-marilena.html>>. Acesso em: 23/08/2018

FREITAS, Rafael Henrique Guimarães Teixeira de. O abolicionismo brasileiro e a identidade constitucional dos negros libertos na literatura. **Publica Direito**. Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=0d82627e10660af3>>. Acesso em: 29/08/2018.

MARIA FIRMINA DOS REIS. **Literafro**. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>>. Acesso em: 17/09/2018.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **As vítimas algozes: quadros da escravidão**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS. Eduardo Vieira. Nabuco e Alencar. **O eixo e a roda: revista de literatura brasileira**. Belo Horizonte : Ed. Universidade Federal de Minas Gerais, 1982 - v. 19, n. 2, (dez. 2010), p. 15-32.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. São Paulo : Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro da Folha de São Paulo).

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A JUVENTUDE RURAL

FIELD EDUCATION AND RURAL YOUTH

Luana Lurdes de Quadros

Luci Mary Duso Pacheco

RESUMO: O presente artigo aborda o tema, “A juventude do campo suas possibilidades e desafios no âmbito educacional da Educação Básica” destacando os principais pontos da educação do campo em relação à educação dos jovens, refletindo sobre os principais desafios de uma inserção de educação significativa em seu ensino. O estudo tem como universo a pesquisa bibliográfica e de campo. Destaca-se que os dados são oriundos de uma escola localizada no município de Dois Irmãos das Missões/RS, com alunos do Ensino Fundamental (9º), concluintes do Ensino Médio e jovens evadidos. Enquanto aporte teórico discorre-se sobre os documentos legais no que tange a garantia de uma educação de qualidade. Assim, o referido estudo pretende trazer uma investigação, objetivando buscar em que medida a educação do campo influencia/prepara os jovens agricultores nos rumos educacionais escolhidos por eles para sua formação/atuação profissional. Ainda identificando as causas e motivos que fazem com que os jovens do meio rural procurem ou não uma formação que complementem suas atividades, valorizando o espaço rural como espaço de construção de identidades e formação humana e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, juventude do campo, perspectivas , desafios.

ABSTRACT: This article addresses the theme, "The youth of the countryside, their possibilities and challenges in the educational field of Basic Education", highlighting the main points of rural education in relation to the education of young people, reflecting on the main challenges of inserting meaningful education in their teaching. The study has as a universe the bibliographical and field research. It is noteworthy that the data come from a school located in the municipality of Dois Irmãos das Missões / RS, with Elementary School students (9th), high school graduates and young people evaded. Theoretical contribution is made on the legal documents regarding the guarantee of a quality education. Thus, this study intends to bring an investigation, aiming to find out to what extent the rural education influences / prepares the young farmers in the educational routes chosen by them for their professional training. Still identifying the causes and reasons that make the rural youth seek or not a training that complements their activities, valuing the rural space as a space for building identities and human and social formation.

KEYWORDS: Education, youth of the field, perspectives, challenges

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da juventude rural buscando conhecer mais a fundo para onde os jovens rurais vão e o que eles buscam seguir quando concluem sua educação básica. O que se busca com esse trabalho é identificar as causas e motivos que fazem com que os jovens do meio rural procurem ou não uma formação que complementem suas atividades. Pode-se observar que hoje, os jovens que realmente querem estar em suas propriedades e fazer delas seu espaço de vida e desenvolvimento, seguem os estudos em áreas que permitem essa associação. Porém fica o questionamento, depois de mais de uma década da aprovação da educação do Campo com currículo diferenciado, específico para o campo, valorizando o espaço rural como espaço de construção de identidades e formação humana e social, de que forma a escola do campo está influenciando ou constituindo a juventude rural?

Diante disso, se busca conhecer mais sobre uma educação pouco conhecida, a qual muitas vezes é vista apenas com pontos negativos, em que apenas se via a educação para pessoas da elite, deixando de lado as pessoas da população rural vendo que para trabalhar no campo não necessitaria ser letrado, pois não seria necessário essas pessoas aprenderem e serem letrados. O modelo de desenvolvimento adotado no campo marca em grande parte de forma negativa e excludente o modelo de educação no Brasil.

[...]a escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário o letramento (SILVA, 2010, p. 31).

Busca-se conhecer, então, a importância de se pensar sobre essa educação, como um leque de possibilidades que flexibilizam a busca pelos direitos de aprendizado de cada aluno, notando a importância de levar sempre com uma educação de qualidade a cultura dos mesmos, pois a identidade de cada aluno jamais deve ser esquecida e deixada de lado, analisar as diretrizes e leis para a escola do campo, onde se possa refletir a cerca dos desafios e possibilidades da educação do campo.

Por isso, a escola deve saber valorizar esse ensino como sendo um modelo educacional cujo, não ensino não haja desigualdades e discriminação em relação a esse jovem do campo.

Desta forma, podemos justificar a necessidade de um estudo mais amplo e aprofundado sobre em que medida a educação do campo influência/prepara os jovens agricultores nos rumos educacionais escolhidos por eles para sua formação/atuação profissional, a fim de identificar as causas e motivos que fazem com que os jovens do meio rural procurem ou não uma formação que complementem suas atividades, valorizando o espaço rural como espaço de construção de identidades e formação humana e social.

Com o intuito de analisar a educação do campo e a juventude entre perspectivas e desafios, como uma educação significativa na educação básica, propõe-se definir nesse trabalho o significado de educação do campo, bem como, compreender de que forma a mesma se torna significativa ou não aos seus alunos.

Traremos no decorrer deste trabalho sobre a educação do campo, em diversos contextos, como também conceitos de o que é educação do campo, a qual surgiu mediante a necessidade de povos camponeses que viviam no meio rural onde os mesmos eram considerados um povo que precisavam de uma educação de qualidade voltada para as especificidades que tinham no campo, porém nunca houve certa preocupação com as pessoas que viviam ali. Seguiremos tratando e analisando sobre os documentos legais como os Planos Nacionais de Educação sendo eles três planos (1993/2001/2014) que tratam sobre a educação do campo e a juventude para poder compreender um pouco sobre a trajetória de planos e metas relacionadas a essa educação. Serão citados nesse trabalho diversos autores, como, PACHECO (2015), CASTRO (2009), FREITAS (2004), DUSSEL (2009), FERNANDES (2006) entre outros autores que trazem conceitos e definem a educação do campo e a juventude rural.

Desta forma, a importância deste trabalho dá-se por apresentar reflexões de estudiosos sobre a educação do campo e a juventude, de como deve ocorrer para que haja e aconteça uma educação de qualidade para os jovens do campo, como também haja incentivo aos mesmos na busca e seguimento de seus estudos nos espaços escolares e

sociais, promovendo maior conscientização sobre o tema, respeito e igualdade para os alunos jovens que estão inseridos nesse meio.

2 DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre a Educação do campo em diversos contextos ainda é muito recente. Segundo Fernandes (2006. p. 28). “O conceito Educação do campo não existia há dez anos”, então definir a educação do campo, não é uma tarefa muito fácil, pois é algo que abrange muitos pontos importantes.

A educação do campo surgiu mediante a necessidade de povos camponeses que viviam no meio rural e precisavam de uma educação de qualidade voltada para as especificidades que tinham no campo, porém nunca houve certa preocupação com as pessoas que viviam ali, pois eram sempre vistos como pessoas que não necessitavam de uma boa educação.

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz; um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...] As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade. (PEREIRA, 2009. pg. 178).

A escola era adaptada da cidade para o campo como um pacote pronto, onde não se trazia a realidade do campo para dentro da sala de aula e sim um modelo de escola específico da cidade, não se importando com as especificidades do campo.

Para Fernandes (2006, pg. 28), “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária.”.

A educação do campo quer mais do que apenas uma mudança física das escolas ou qualificação de professores, mas sim que a escola possua um currículo baseado na realidade dos alunos, baseado em sua cultura e valores, a fim de fornecer aos mesmos um aprendizado como instrumento para o desenvolvimento rural.

Assim alguns pontos refletem a realidade em que se encontravam as escolas rurais antes da atenção dada a esse espaço por meio de políticas e planos de governos para atender a população do campo:

- A insuficiência e a precariedade do ambiente físico escolar;
- A dificuldade no acesso as escolas, por parte de alunos e professores, em razão muitas vezes de não haver um transporte adequado para realizar certos roteiros;
- Falta de professores efetivados e habilitados;
- Currículos inadequados onde se privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- A implementação de um calendário escolar, onde se atenda e pense na demanda das famílias que vivem no meio rural, levando em consideração os períodos de safra e migração das famílias em busca de oportunidades de trabalho;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas em relação às escolas rurais;

Esses itens acima pontuados devem ser pensados criteriosamente em relação a essa educação, para que se consiga resolver ou amenizar certos problemas relativos para que se torne um plano eficaz para constituírem uma base sólida para a educação do campo.

A educação do campo possui alguns princípios filosóficos, que são importantes para a continuidade de uma construção mais efetiva, como por exemplo: educação para a transformação social; educação para valores humanistas; educação como um processo de formação e transformação humana.

Olhando por esse aspecto é possível visualizar a luta das pessoas que vivem no meio rural em busca da valorização de seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e de suas identidades, através de um projeto político que poderá se concretizar em diferentes práticas educativas. Práticas essas que contribuam para um novo jeito de lutar e de pensar a

educação do povo que trabalha e vive no campo. O povo do campo tem um jeito de viver e de trabalhar próprio, distinto da realidade urbana. A sua raiz cultural define diferentes maneiras de ser e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente. O camponês produz-se como ser humano na medida em que produz a sua existência, tendo um modo diferenciado, também, na forma de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. (PACHECO, 2015, 429)

Vale ressaltar também a devida importância de que a educação do campo seja trabalhada especificadamente em todas as licenciaturas, para que com isso todos os professores em formação estejam qualificados para trabalhar tanto no campo como na cidade. De acordo com o Art. 5º do Decreto 7.352/2010:

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

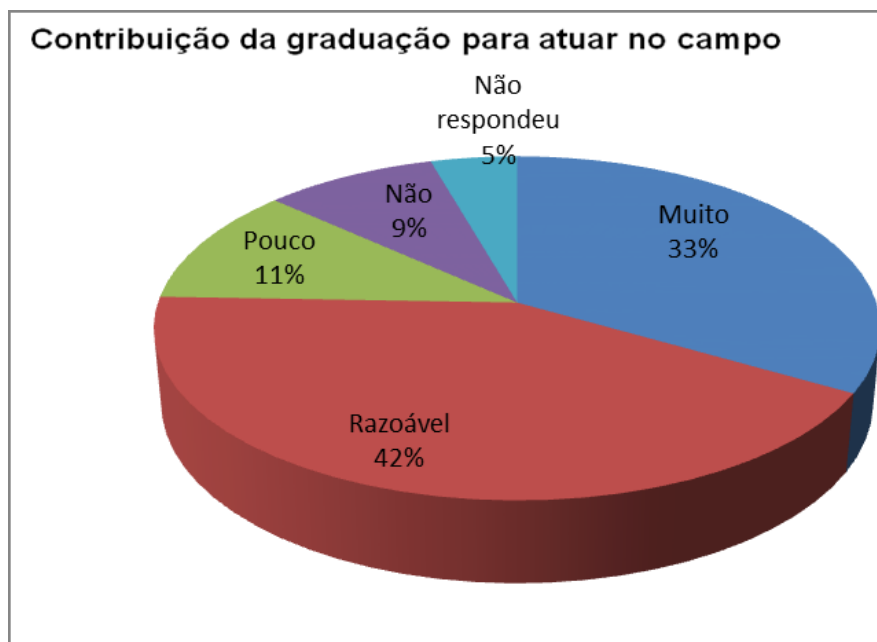
A formação docente pode ser compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, como também o conhecimento adquirido pelos educadores durante seu processo de formação, mas também o conhecimento adquirido no cotidiano de sua prática educativa. Nessa perspectiva Freitas (2004, p. 90), observa que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo, Santos (2013) realizou pesquisas em escolas de assentamentos do MST, pesquisa essa onde os professores responderam a seguinte questão: “Você considera que sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da educação da área de assentamento?”, e os

professores confirmam que seus conhecimentos a cerca do tema Educação do campo ainda são insuficientes. Os conforme mostra o gráfico abaixo:

Figura 1: Contribuição inicial para atuar na educação do campo



Fonte: SANTOS, 2013

Quando analisamos o gráfico, que apresenta as contribuições dos entrevistados, podemos notar que os 42% que consideram razoáveis, mais os 11% que disseram que muito pouco, juntando os 9% que responderam não, somando fecham o percentual de 62% das pessoas entrevistadas que a sua formação inicial contribuiu muito pouco para seu trabalho docente no campo. Destacamos aqui a importância de se conhecer mais sobre essa educação em relação aos jovens do campo, a fim de que os docentes quando formados estejam preparados para atender essa demanda, dando significado aos estudos desses jovens, visando que os mesmos vejam essa educação com outros olhos e como um leque de possibilidades para seguir seus estudos na área para que possam aplicar seus conhecimentos em suas próprias propriedades. Ressaltamos também que os docentes possuam conhecimento ao que se refere aos documentos legais no que tange a educação do campo.

2.1 Análise dos Documentos Legais sobre a Educação do Campo

Para podermos conhecer e compreender um pouco mais sobre a trajetória da educação do campo é importante analisar dentro dos planos as prioridades conferidas pelo Estado sobre essa educação. Sabendo que apesar de haver pouca execução prática na qualidade da educação brasileira, considera-se que houve um grande avanço até os meados de hoje.

Em 1990, após participar da Conferência Educação para todos, e se comprometer em assegurar uma educação de qualidade como um direito a todos, sendo fortalecido o que já previa a constituição de 1988, o Brasil então, através do MEC, apresentou em 1993, o Plano Decenal da Educação. Esse plano apresenta-se o texto como “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação” (BRASIL, 1993, p. 40).

O Plano Decenal de Educação teve pouca efetividade prática e com isso houve muitas críticas sobre isso.

No sexto objetivo desse plano, apresenta-se a criação de fundos e mecanismos não convencionais de financiamento, para custear projetos inovadores e de grandes áreas de pobreza, incluindo as “áreas rurais mais críticas”, nas palavras do próprio Plano “[...] incrementar recursos financeiros para a manutenção e investimentos na qualidade da educação básica”. (BRASIL, 1993. p. 40).

Em 10 de fevereiro de 1998, em consequência desse movimento realizado, foi apresentado na Câmara dos Deputados o chamado PNE da sociedade civil. Logo após isso o governo protocolou outro projeto de PNE. Naquele momento se configurava o trâmite de duas propostas que segundo Valente “[...] existência de dois projetos de escola, duas propostas opostas de política educacional elas de fato traduziam dois projetos antagônicos de país.” (2001 p. 11).

O PNE que foi aprovado versava sobre os eixos seguintes: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate a pobreza.” (AGUIAR, 2010. p. 710).

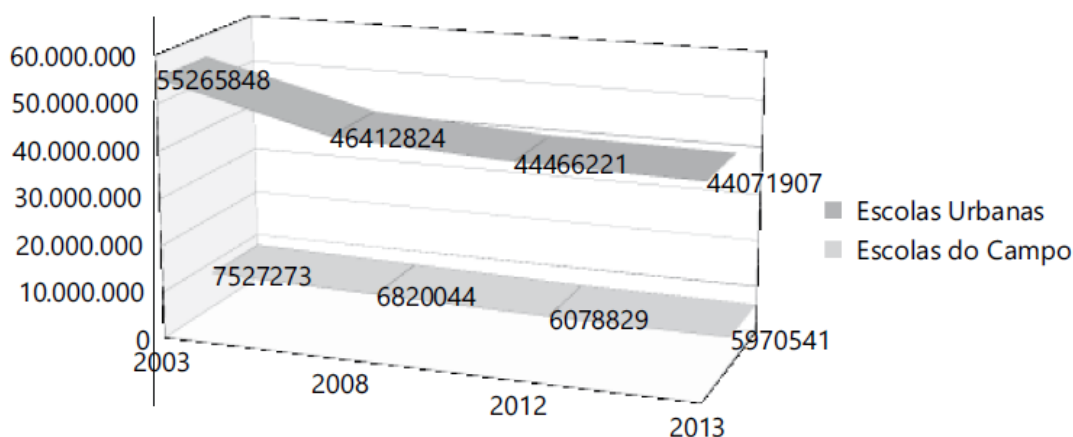
A Educação do Campo então, já havia marcado seu surgimento com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA, 1997), da 1ª Conferência da Educação Básica do Campo (1998) e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1998).

Propostas apresentadas no plano, não nos trazem algo concreto, talvez ajudasse a dar uma largada para o caminho da educação de qualidade aos jovens do campo. Pontos apresentados como, por exemplo, a oferta de transporte gratuito aos estudantes do campo, fazendo com que as crianças saíssem de seu local para ir estudar em outros locais/escolas, muitas vezes percorrendo horas de viagem, ou também, até indo estudar em escolas urbanas, na qual para os alunos do campo, seria algo diferente de sua realidade.

Partindo daí, surge certa preocupação com as escolas do campo, em que o possível fechamento possa acontecer como também o estímulo às crianças para sair de seu local e irem para o desconhecido, para um lugar diferente de sua realidade, ocorrendo muitas vezes, a desistência de seus estudos. Como mostra no gráfico abaixo:

Figura 2 Matrícula da educação básica no campo e na cidade em 10 anos

Gráfico 1. Matrícula da Educação Básica no Campo e na Cidade.



Fonte: Censo escolar (2013).

No gráfico acima, há uma representação da queda ocorrida nas matrículas das escolas do campo, desde o ano de 2003, até o ano de 2013. Podemos considerar o fato de essa redução ocorrer por causa de diversos fatores, mas talvez o principal deles o motivo de alunos do campo terem que migrar para escolas urbanas, havendo o fechamento das escolas do campo.

Outra proposta apresentada no plano, que podemos considerar um avanço ao se tratar em desenvolver um currículo com propostas pedagógicas específicas para a educação do campo, valorizando sua cultura, do que vivem em sua comunidade, visando uma educação significativa para esse povo, poderia começar a sair daí uma proposta em que a educação do campo passaria a ter um pouco de qualidade, havendo já um avanço.

O grande desafio, hoje, com as Políticas de Educação do Campo é organizar uma proposta que entenda a diversidade de dimensões que constituem os processos educativos no campo e que formam os sujeitos e a sociedade.

Em relação a essa questão Pacheco (2015, p.435)

Quanto mais se entende a diversidade de dimensões e, portanto, as especificidades do campo, mais se afirma a necessidade de uma educação e de uma escola que atenda e alimente essa dinâmica formadora, tanto da sociedade quanto dos indivíduos, definindo, cada vez mais, a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Por isso é preciso pensar a educação do campo enquanto proposta integrada de educação que contemple o espaço rural como um espaço de construção de cidadania, da participação democrática e do fortalecimento da noção de comunidade. Noção essa que passa pela perspectiva que o jovem tem em permanecer em prosperar em seu local. Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a juventude rural o próximo item abordará esse tema.

2.2 JUVENTUDE RURAL

Estaremos falando aqui, de uma juventude de classes populares, em um aspecto em que hoje nos faz ter e criar interesse, que nos chama muito à atenção em uma busca de onde os jovens do campo irão estudar, de como foi sua educação básica e que caminhos seguirão depois de uma formação na modalidade básica de ensino.

Um tempo atrás, os jovens que viviam no campo que estudavam em um turno e em outro ajudavam seus pais em seu trabalho diário, muitas vezes desistiam de seus estudos, ou não seguiam os estudos por dificuldades tanto financeiras como também de haver um tempo necessário para a atividade escolar. Outro ponto que também se pode destacar nesse aspecto é que esses alunos que estavam frequentando uma educação básica de ensino regular, não encontravam na escola aparatos nem significado aos seus estudos, pois muitas vezes não era trazidos pontos de sua realidade para dentro da sala de aula, sendo um dos pontos mais importantes para a educação desses alunos, trazer sua realidade para dentro da sala de aula e fazendo com que o aluno sinta que aquilo que ele faz e vive também é algo importante, valorizando sua cultura.

Em uma entrevista ao Canal Rural em Fevereiro de 2018, o coordenador do Programa Juventude Rural, Gerlan Teixeira Fonseca disse “A Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – tem direcionado seus esforços na questão de manter o jovem no campo e a gente tem trabalhado muito a questão de geração de emprego e renda na área rural. Acreditamos que se o jovem tiver uma atividade econômica que lhe ofereça renda e garantias, dificilmente ele vai largar o campo para ir para cidade”.

Fazer com que o jovem permaneça no campo, passou a ser um desafio a mais. Cada vez mais os jovens estão em busca de coisas novas, querendo buscar conhecimentos e desafios, buscando conhecimentos além dos que apenas o arroteiam no seu dia a dia do campo. Poucos jovens seguem no caminho da agricultura familiar, pois está sendo uma questão que cada vez mais vem desvalorizado em relação à questão financeira e ao serviço que se tem.

Observamos um processo de reafirmação da identidade juvenil em diálogo com fronteiras invisíveis ainda intransponíveis para uma parcela importante da juventude rural. Com o mundo objetivado e ressignificado para muitos jovens, viver no mundo rural, hoje, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas possibilidades de escolha. Ou seja, as possibilidades reais de escolarização, o acesso a terra e à renda, muito valorizados como caminhos para a construção de autonomia.

Somam, de um lado, a distância entre as possibilidades que o campo e a cidade oferecem; e, de outro, as construções identitárias, a partir de múltiplas trajetórias e referências (CASTRO et al., 2009), embora se note uma importante perda de população

jovem no campo brasileiro (1 milhão entre 2000-2010), percebe-se movimentos de permanência e mesmo de migração de retorno.

Na pesquisa realizada com os jovens do município de Dois Irmãos das Missões/RS, pudemos observar nitidamente que muitos jovens não conhecem o que é a educação do campo, não sabem do que a mesma se trata, sendo um tema que hoje esta sendo muito discutido e trabalhado.

Observamos também que os jovens que vivem no meio rural não querem sair de suas propriedades para viver na cidade, pois são fatores que envolvem toda a questão de investimentos realizados em suas propriedades como também a vida que levam no campo que os deixam realizados com o que fazem, como também destacam a desvalorização em relação ao que produzem em suas propriedades trazendo como um ponto muito forte que são realizados em suas atividades porem muito pouco valorizados.

Outro ponto que apareceu em nossa pesquisa foi de que os jovens que não tem contato com a vida no campo não desejam deixar a cidade para essa mudança da vida na cidade para o campo, não vendo possibilidades de renda vivendo no meio rural.

No entanto, o jovem do campo traz marcas fortes em relação à organização de manifestações da juventude rural, fazendo um marco cada vez mais presente no cenário nacional, sendo uma categoria acionada no que tange a busca da valorização dos movimentos sociais do campo, estando sempre em busca de meios para que os mesmos tenham a valorização que merecem, ou que apenas olhem para os jovens do campo com um olhar diferenciado, e não como jovens desinteressados pelo trabalho.

Diante das dificuldades de construir os projetos de vida no campo, as trajetórias profissionais dos jovens egressos são bastante distintas, pois aqueles que conseguem conciliar trabalho e continuidade dos estudos ou movimento social permanecem no campo.

Como o autor DUSSEL cita:

“a escola deve ser o lugar de transmissão de uma cultura que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo tempo proponha algumas outras inclusões que não venham da cultura de mercado. A escola deve ajudar aliviar o peso do individualismo” (2009 pg. 356).

A educação precisa ser valorizada e os jovens ter políticas públicas que os apoiem na permanência ao meio rural. Precisa-se que haja valorização de uma identidade e uma cultura tão essencial e magnífica que é a educação do campo em relação aos jovens e todas as outras populações.

3 CONCLUSÕES

Levando-se em consideração todos os aspectos mencionados no decorrer deste artigo, o fato de todo o percurso da educação do campo, como também as lutas da juventude rural por políticas que atendessem as demandas desse público, que garantisse aos jovens uma educação de qualidade que desce significado a educação dessa juventude, valorizando a identidade e cultura desses alunos.

Diante disso, documentos legais que descem aparato a essa educação de qualidade, mas que tudo o que garantisse uma boa educação, uma boa infraestrutura saísse do papel e ocorresse na prática educativa, que ocorresse na escola hoje.

Por isso é de grande relevância tratar sobre esse tema, pensar a educação do campo para o jovem rural como algo que atendessem suas demandas, que tratasse de tudo aquilo que o jovem tem em seu dia a dia, que tenha a sua realidade no ensino.

Por exemplo, no município em que foi realizada a pesquisa, um município em que praticamente 80% de seu espaço é destinado a área de plantações, em produção de leite como também há uma forte questão da agricultura familiar, e os jovens entrevistados na escola relataram não conhecer o que era educação do campo, que não pretendem morar no interior, por falta de emprego, por dificuldades de acesso.

E se talvez, fossem apresentados formas e possibilidades a esse jovem de que formas a vida no campo pode ser uma produção de renda? E se a escola desse mais importância a essa questão? Será que esse jovem não passaria a olhar a vida no campo com outros olhos?

O jovem do campo traz marcas fortes em relação à organização de manifestações da juventude rural, fazendo um marco cada vez mais presente no cenário nacional, sendo uma categoria acionada no que tange a busca da valorização dos movimentos sociais do campo, estando sempre em busca de meios para que os mesmos tenham a valorização que merecem, ou que apenas olhem para os jovens do campo com um olhar diferenciado,

e não como jovens desinteressados pelo trabalho, mas jovens que estão em busca de uma valorização a sua identidade.

A educação precisa ser valorizada e os jovens possuir políticas públicas que os apoiem na permanência ao meio rural. Precisa-se que haja valorização de uma identidade e uma cultura tão essencial e magnífica que é a educação do campo em relação aos jovens e todas as outras populações.

Apesar de vermos que a juventude do campo hoje, não tem por parte da sociedade uma valorização, nada abala a vontade de pertencer em seu lugar e continuar produzindo e fazendo aquilo que mais os deixam realizados. Hoje os jovens passaram a se sentir integrados ao seu contexto, buscando alternativas para uma melhoria de vida, sem que seja necessário abandonar seu local de origem, começando a mudança por eles mesmos, para que possam fazer de sua propriedade um lugar para se viver, gerando e fazendo que as coisas aconteçam apesar de possuir ou não dificuldades, todos os dias essa busca é constante!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2009:** questões para reflexão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 707. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos. Ministério da Educação e do Desporto.** Brasília, DF, 1993.

BRASIL, Caderno n°03 do Educador: Projovem Campo - Saberes da Terra. **Cidadania, organização social e políticas públicas:** caderno pedagógico educadores e educadoras / Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim.– Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CASTRO, Elisa Guaraná et al. **Os jovens estão indo embora?:** juventude rural e a construção de um atorpolítico. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

_____. *Censo Escolar da Educação Básica 2013:* resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

DOTTO, F. **Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado, 113 p. Universidade Católica Dom Bosco. 2011.

DUSSEL, Inês (2009). **A transmissão cultural assediada**: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*. v. 39, n. 137, p. 351-365, maio-ago/2009. São Paulo: FCC

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

FREITAS, H.C.L. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 2004.

PACHECO, Luci Mary Duso. Educação do campo: valorização da cultura e promoção da cidadania? In.: **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 425-440, nov. 2015

PEREIRA, A. A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licença em educação do campo na UnB. Brasília: Líber Livros, 2003.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216–226, maio/ago. 2010.

VALENTE, I. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OS RATOS, DE DYONÉLIO MACHADO: DENÚNCIA DA SOCIEDADE E SEUS VÍCIOS

THE MICE, BY DYONÉLIO MACHADO: DENUNCIATION OF SOCIETY AND IT VICES

Marieli Paula Folharim Theisen¹

Raíssa Machado Ramos²

RESUMO: Este trabalho aborda a obra *Os ratos*, de Dyonélio Machado, objetivando a investigação da representação da realidade no romance, tendo como ponto chave o protagonista Naziazeno e seus métodos para conseguir liquidar sua dívida. Além disso, objetiva-se analisar os interesses da sociedade da época e como eles influenciaram na construção da personagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Para a revisão bibliográfica e a sustentação da análise de dados, o referencial teórico foi amparado em obras de Luis Gonçalves Bueno de Camargo (2001), José Hildebrando Dacanal (1986) e Regina Zilberman (1980). Ao desenvolver a investigação, pode-se constatar que a construção da personagem está intimamente ligada ao contexto do momento em foi escrita a obra, uma vez que tem profundo caráter social, característica principal do então “romance de 30”. Dyonélio Machado dedica-se à investigação psicológica da personagem Naziazeno, enquanto evidencia a exploração social e os problemas humanos, tornando a narrativa uma forma de denunciar a sociedade e seus vícios. Assim, faz uso da verossimilhança, retratando um homem sem perspectiva de futuro, tanto no âmbito individual quanto familiar, valendo-se de uma reflexão acerca de uma sociedade governada pelo dinheiro.

PALAVRAS-CHAVE: Personagem. Sociedade. Romance de 30. Tempo.

ABSTRACT: This study approach the work *The mice*, by Dyonélio Machado, aiming at investigating the representation of reality in the novel, having as key point the protagonist Naziazeno and his methods to get out of debt. In addition, it aims to analyze the interests of society at the time and how they influenced the construction of the character. For this, a qualitative research was carried out. For the bibliographic review and support of the data analysis, the theoretical framework was supported by works by Luis Gonçalves Bueno de Camargo (2001), José Hildebrando Dacanal (1986) and Regina Zilberman (1980). In developing the investigation, it can be seen that the construction of the character is closely linked to the context of the moment the work was written, since it has a deep social character, the main characteristic of the then "Novels from the 30's". Dyonélio Machado dedicates to the psychological investigation of the Naziazeno

1- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: marieli.theisen@hotmail.com.

2- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: raiimramos@gmail.com.

character, while evidencing the social exploitation and the human problems, making the narrative a way to denounce the society and its vices. Therefore, he makes use of verisimilitude, portraying a man with no perspective of the future, both in the individual and in the family context, using a reflection about a society governed by money.

KEYWORDS: Character. Society. Novels from the 30's. Time.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os romances que fazem uso da verossimilhança, ou seja, da semelhança com o mundo real. *Os ratos* é um deles. Seu caráter de denúncia é visível quando se observa a investigação psicológica da personagem, tornando a narrativa uma evidência da exploração social e dos problemas humanos. Nesse sentido, o presente trabalho procura analisar a obra *Os ratos*, de Dyonélio Machado, em uma perspectiva de representação da realidade, tomando como ponto chave a personagem principal, Naziazeno Barbosa.

Considerando que a obra faz parte do “romance de 30”, busca-se abordar os aspectos principais desse movimento, bem como o contexto histórico no qual está inserido. Para tal, esse estudo se utilizou de uma pesquisa qualitativa, em que a revisão bibliográfica e a sustentação da análise de dados foram amparadas em obras que discorrem a respeito do romance de 30 e, mais precisamente, da obra analisada. Assim, os principais teóricos utilizados foram: Luis Gonçalves Bueno de Camargo (2001), José Hildebrando Dacanal (1986) e Regina Zilberman (1980).

Em um primeiro momento, versa-se sobre o que foi o romance de 30 e quais suas características. Após, aborda-se a obra *Os ratos*, foco principal do estudo, visando uma compreensão da obra em seu contexto histórico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O ROMANCE DE 30

Industrialização, crescimento das cidades e fortalecimento das classes urbanas. É nesse contexto de modernização que nasce o então “romance de 30”, caracterizado por José Hildebrando Dacanal como um “conjunto de obras de ficção escritas no Brasil a partir de 1928, ano da primeira edição de *A bagaceira*, de José Américo de Almeida”

(DACANAL, 1986, p.11). Inovando também na narrativa ficcional, os romancistas de 30 introduziram a perspectiva crítica como nunca antes visto na literatura, denunciando a nova sociedade que surgia.

No Rio Grande do Sul, a nova organização social instigou os romancistas a evidenciar a paisagem urbana com outras situações, diferentemente do que ocorria no passado, no qual o cenário rural se destacava (ZILBERMAN, 1980). Assim, os romances de Dyonélio Machado, incluindo *Os ratos*, apresentam a perspectiva urbana e todas as suas incongruências, distintamente dos regionalistas de 30, que produziam obras de temática agrária, como Jorge Amado, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Erico Verissimo (DACANAL, 1986).

José Hildebrando Dacanal (1986) apresenta sete características do romance de 30, dividindo-as em dois grupos: as três primeiras são de natureza técnica e as outras quatro são de natureza temática. Neste trabalho, essas características serão analisadas sob a ótica da obra *Os ratos*, de forma a elucidar o estilo presente no livro.

- a) Presença da verossimilhança, ou seja, da semelhança com o mundo real. No livro não há quebras de leis físicas, nem influência de seres místicos.
- b) Linearidade. No livro estão presentes algumas divagações, como no trecho: “E, por fim, aquela palavra terrível! Terrível! –Mas ele está mesmo atacado de MENINGITE, doutor!?!...” (MACHADO, 1983, p.22), no qual Naziazeno lembra da doença do filho. No entanto, mesmo com essas voltas ao passado, pode-se dizer que a narrativa possui início, meio e fim.
- c) Utilização da linguagem chamada de “código culto” urbano, que, mesmo sendo coloquial, permite a sua aceitação pelo leitor urbano, como nos excertos: “Os bem vizinhos de Naziazeno assistem ao ‘pega’ com o leiteiro.” (Ibid., p.17), “Naziazeno quanta ‘esperança’ já depositara no *betting*.” (Ibid., p.25) e “O ‘bolo’ então estava grande” (Ibid., p.25), nos quais as palavras “pega”, “bolo” e “betting” significam, respectivamente, briga, soma de dinheiro e aposta.
- d) Estruturas históricas identificáveis. A realidade histórica agora faz parte do enredo e, muitas vezes, constitui-se como um elemento essencial. Em *Os ratos*, podemos identificar que a história se passa em Porto Alegre, precisamente nos anos 30, por meio dos bondes, das ruas e até mesmo da linguagem.

- e) As estruturas históricas são, geralmente, agrárias. Nesse sentido, *Os ratos* é uma exceção, uma vez que a história se passa no meio urbano e nenhuma personagem procede do meio rural.
- f) Perspectiva crítica das questões políticas, sociais e econômicas. A obra toda possui profundo caráter crítico e de denúncia da sociedade da época.
- g) Otimismo. Os romancistas de 30 acreditavam que todos os problemas poderiam ser eliminados. Trata-se de crer que o mundo é compreensível e, portanto, reparável.

Luis de Camargo, em seu livro *Uma história do romance brasileiro de 30*, contrapõe-se à ideia de otimismo ingênuo apresentada por Dacanal, dizendo que se baseia em aspectos externos das obras e que, embora o mundo do romance de 30 seja passível de transformação, a facilidade em transformá-lo não existe, tomando como exemplo Jorge Amado, considerando-o o mais otimista (CAMARGO, 2001). Ainda sobre esse último aspecto, Regina Zilberman afirma: “Pode o escritor evitar o protecionismo, tão fértil em seu tempo, configurado no oferecimento de soluções ideológicas sedutoras, mas impraticáveis, ou na criação de personagens heroicas e elevadas em relação ao meio de onde provinham.” (ZILBERMAN, 1980, p. 79), destacando que o autor Dyonélio Machado não se valia desse otimismo ingênuo apresentado por Dacanal, uma vez que sua obra tratava da falta de dinheiro.

Camargo também retrata um elemento não identificado por Dacanal: a figura do fracassado. Elemento proposto também por Mário de Andrade, a figura do fracassado não se identifica como fracasso à desistência:

Trata-se antes de manifestação daquela avaliação negativa do presente, daquela impossibilidade de ver no presente um terreno onde fundar qualquer projeto que pudesse solucionar o que quer que seja - enfim, é uma manifestação do que se está chamando aqui de espírito pós-utópico. (CAMARGO, 2001, p. 87)

Daí a perspectiva de denúncia presente no romance de 30: os escritores, conscientes do atraso do país, buscaram evidenciá-lo por meio do herói, que atuava incorporando algum aspecto do atraso. Além disso, a escrita de Dyonélio Machado, com análise psicológica, faz com que o leitor se sinta “na pele” do protagonista, mesmo não tendo passado por tal situação, como bem pontua Alfredo Bosi: “Assim o que parece

apenas uma situação particular, a imagem sofrida da baixa classe média na Porto Alegre dos anos 30, ascende à condição do humano no horizonte da empatia do leitor com Naziazeno Barbosa.” (BOSI, 2015, p.18).

Nesse sentido, é importante questionarmos a influência exercida pelo meio sobre a obra e a influência que a obra exerce sobre o meio. Antonio Candido responde a essas perguntas em seu trabalho *Literatura e Sociedade* (2014) afirmando que: “A primeira consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; a segunda, em que medida é *social*, isto é, interessada nos problemas sociais” (CANDIDO, 2014, p. 29).

No caso do romance de 30, cada autor buscou abranger um aspecto do presente, formando um conjunto de obras que demonstram uma visão geral do Brasil. Dado o sistema literário (autor, obra e público) proposto por Candido (2006), vê-se que a literatura é profundamente coletiva, mesmo que cada obra tenha sua particularidade, e, portanto, deve ser analisada coletivamente.

2.2 ANÁLISE DA OBRA

Publicado em 1935, o livro *Os ratos* tem como temática a luta travada pela personagem Naziazeno para conseguir saldar sua dívida com o leiteiro, tornando-se um romance com forte presença da verossimilhança. A obra é curta (contém cerca de 160 páginas) e é dividida em 28 capítulos. Tem como espaço a cidade de Porto Alegre nos anos 30, fazendo referência a alguns locais, como o Mercado Público e o Cais do Porto.

Um dos principais aspectos a ser analisado na obra é o narrador. O narrador de *Os ratos* é um sujeito distante e, como fundamenta Camargo (2001), é um narrador que vê coisas que a personagem não vê. São três os indícios indicados por ele para isso: as marcações gráficas, com grifos e aspas, que podem indicar ironia do narrador ou até mesmo do próprio Naziazeno, como em “Ele vê Alcides ‘corrido’ pelo agiota” (MACHADO, 1983, p.95); em alguns momentos, o narrador retrata coisas as quais Naziazeno permanece indiferente, como quando o bonde quase atropela um casal de garotos, cena comentada pelo motoneiro: “Naziazeno mal percebe o que diz o motoneiro. Há um estribilho dentro do seu crânio: *‘Lhe dou mais um dia! Tenho certeza’*” (Ibid., p. 27); o tempo também demonstra a diferença entre a visão de Naziazeno e a do narrador, a exemplo das cenas que a personagem vê no futuro, que são enfatizadas pelo

narrador com grifos: “Como era agora concebível aquele acolhimento humano: *Eu compreendo essas coisas, Naziazeno...*” (Ibid., p.43) (CAMARGO, 2001).

No que tange aos discursos utilizados, fazem-se presentes os quatro tipos de discurso: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e monólogo. O discurso indireto é predominante no texto, já que se trata do narrador, sendo o ponto de partida: “Os bem vizinhos de Naziazeno assistem ao ‘pega’ com o leiteiro” (MACHADO, 1983, p.17). O discurso direto também se faz bastante presente, uma vez que demarca os diálogos. Já o discurso indireto livre aparece frequentemente, quando Naziazeno confunde-se com o narrador, como em: “Passa junto dele um conhecido (--Como é? Como é o nome desse rapaz? Justo Soares!...) –com quem chegara a ter relações um tanto estreitas, e que agora não o cumprimenta mais.” (Ibid., p.49). E o monólogo aparece quando protagonista tem algumas divagações consigo mesmo, como no trecho:

Também a sua mulher com os outros é tímida, tímida demais. Fosse a mulher do amanuense, queria ver se as coisas não marchariam de outro modo. [...] Ele precisava de um ser forte a seu lado. Toda a sua decisão se dilui quando vê junto de si, como nessa manhã, a mulher atarantar-se, perder-se, empalidecer. (Ibid., p.26)

Em relação à linguagem empregada no texto, trata-se de uma linguagem simples. O “código culto” urbano ocorre com frequência e é demarcado por itálico ou aspas, como nos trechos: “Sentar num banco da praça é *esfriar*, perder aquele ‘impulso’” (Ibid., p.30), “olhar que vem ‘ferir’ o rosto de Naziazeno” (Ibid., p.40), nos quais se faz uso da linguagem figurada e, ainda, palavras de origem estrangeira utilizadas na época, como “croupier”, que significa o profissional de cassino que dirige uma mesa de jogo.

O protagonista Naziazeno transmite uma sensação de inferioridade, incorporada na figura do fracassado. Tal sensação é vista quando a personagem tem a perspectiva de renúncia, na qual a melhor solução para os problemas é renunciar, permanecer à margem, como salienta Camargo: “A solução para a vida dele [Naziazeno] é sempre renunciar. O leiteiro não quer mais entregar o leite? Pois que não entregue, vive-se bem sem leite.” (CAMARGO, 2001, p. 769). Naziazeno não se importa em abdicar de certas coisas que, mesmo sendo necessárias, poupam embates, como o ocorrido com o leiteiro.

Além da sua perspectiva de renúncia, Naziazeno também acredita na compreensão e na simpatia das pessoas, até mesmo daquelas que o tratam grosseiramente, como o

diretor. Ele se convence de que Mondina não empresta-lhe o dinheiro porque não o conhece: “Mondina tem um embaraço. Naziazeno parece ver nos seus olhos a inquietação. Seu ar torna-se evasivo. Parece temer o truque, o ‘conto’...” (Ibid., p.101). Essa simpatia também se torna uma solução para alguns problemas encontrada por Naziazeno, que também apela à compreensão quando pede dinheiro ao diretor.

Ao final da trama, o protagonista acaba por ficar a parte de como acabará a história do dinheiro, que ele originou, uma vez que o anel será empenhado por Duque, Alcides e Mondina na manhã seguinte. Ele tampouco se importa com isso, seu problema já foi resolvido. Em consonância com Camargo: “Cada cena se encerra em si mesma. Uma vez resolvida, só fica dela uma imprecisa sensação de vexame passado - mas de toda forma resolvido.” (CAMARGO, 2001, p.773), Naziazeno não se interessa pelo desfecho, nem pela forma com que irá pagar o Alcides depois; o importante é ter conseguido os cinquenta e três mil réis para pagar ao leiteiro na manhã seguinte.

Outro aspecto extremamente fundamental na narrativa de *Os ratos* é o perfil psicológico traçado por Dyonélio Machado. A personagem principal, Naziazeno Barbosa, lembra muito de seu passado conforme os acontecimentos vão se realizando, como quando ele relembra da doença do filho:

Nem eles lhe lembravam essa grande coisa: o combate, afinal vencido, que foi a doença do garotinho. A diarreia (de se sujar até quinze vezes “nas vinte e quatro horas” –expressão do médico)... a magreza e a debilidade... os olhos caídos, tristes, profundos, de apertar a garganta da gente... E, por fim, aquela palavra terrível! Terrível! (MACHADO, 1983, p.22)

Também rememora sua própria infância, logo após encontrar Alcides, que estava usando um casaco marrom que o tornava diferente. Isso faz Naziazeno se lembrar de sua infância porque, quando criança, escapara de uma doença grave e sua mãe o fizera andar um ano vestido de Santo Antônio: “E ele se recorda bem daquela figurinha marrom, no colo da mãe, encolhida, debulhada num pranto impotente e trágico... No meio da rua, rodeado de espaço e de sol por todos os lados, seria a suprema vergonha...” (Ibid., p.41).

Além dessas memórias, a personagem ouve a todo o momento o que lhe disse o leiteiro: “Lhe dou mais um dia!”, não se distraindo de seu objetivo principal: conseguir os cinquenta e três mil réis para saldar sua dívida.

Indubitavelmente, uma das partes principais do romance é o final, no qual Naziazeno começa a delirar. Nessa parte, a presença dos ratos procura mostrar que o próprio Naziazeno é uma espécie de rato: vive às sombras, à margem, na renúncia, resolve o problema imediato, “a fome de agora” e volta para o seu lugar (CAMARGO, 2001).

Nesse sentido, a sua insônia é um momento quase interminável: dura seis capítulos. O tempo decorrido por Dyonélio Machado evidencia a inquietude do protagonista que, mesmo tendo solucionado seu problema maior, volta para as sombras, para a sua ordem. Após um dia inteiro “à luta”, Naziazeno continua o mesmo pobre diabo do começo do romance. É como se a sua vida fosse um ciclo, parecido com o ciclo de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, uma vez que essa não é a sua primeira dívida e, pelo visto, não será a última. A mentalidade de Naziazeno está tão conformada com o modo de funcionamento das coisas que ele sequer consegue imaginar um mundo de outra forma (CAMARGO, 2001).

Assim, a obra *Os ratos* demonstra a fragilidade do ser humano quanto à sociedade em que vive. O romance não apresenta um otimismo, preconizado por José Hildebrando Dacanal, tampouco oferece uma solução sedutora, mas sim um ciclo de incongruências.

CONCLUSÕES

Dado o exposto, o estudo conclui que a construção da personagem Naziazeno está intimamente ligada ao contexto no qual foi produzida a obra. Por fazer parte do “romance de 30”, a obra *Os ratos* tem um profundo caráter social, no qual a figura do fracassado aparece constantemente. Naziazeno é, portanto, a figura de um pobre diabo que permanece à margem, às sombras, assim como um rato.

Destarte, o escritor Dyonélio Machado cumpre seu objetivo como romancista de 30 ao escrever *Os ratos*, uma vez que, na obra, são retratados todos os vícios da sociedade da época, que, de certa forma, parecem atemporais, já que a narrativa não perde sua atualidade. Assim, representa a realidade, retratando um homem sem perspectiva de futuro, tanto no âmbito individual quanto familiar, valendo-se de uma reflexão acerca de uma sociedade governada pelo dinheiro.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. Uma caixa de surpresas: nota sobre a volta do romance de 30. **Teresa:** revista de Literatura Brasileira, São Paulo, n. 16, p.15-19, 18 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/115411>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

CAMARGO, Luis Gonçalves Bueno de. **Uma história do romance brasileiro de 30.** 2001. 4v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269842>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos, 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

DACANAL, José Hildebrando. **O romance de 30.** 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MACHADO, Dyonélio. **Os ratos.** 8 ed. São Paulo: Ática, 1983.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

MÚSICA NO AMBIENTE HOSPITALAR: UM MOMENTO DE ALEGRIA E DESCONTRAÇÃO

MUSIC IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT: A MOMENT OF JOY AND DISCOUNT

Guilherme Henrique da Silva¹

Juliane Claudia Piovesan²

RESUMO: O artigo intitulado, *Música no ambiente hospitalar: Um momento de Alegria e Descontração* faz parte do projeto de extensão “*A alegria da música: uma prática para crianças hospitalizadas*”, promovido pelo Curso de Pedagogia da – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, juntamente com o Hospital Divina Providência (HDP) da mesma cidade, tendo por objetivo desenvolver atividades com a utilização da música para crianças internadas, proporcionando momentos de descontração e alegria, promovendo a sensibilidade e a humanização com o intuito de amenizar a angústia da criança e da família. Destaca-se que o processo de hospitalização pode ser um momento desconfortável e desconhecido para a criança, então, busca-se mostrar que a música é uma ferramenta importante e diferenciada no tratamento dos pacientes, considerando o brincar, a sensibilidade e o lúdico. Percebe-se que muitos são os estudos que estão sendo voltados para relevância da música e a sua interferência sobre os pacientes infantis, juntamente com as interações e vivências da brinquedoteca hospitalar, na qual o jogo e a brincadeira podem ser aproveitados de forma lúdica, prazerosa e espontânea. O projeto, enquanto estudo teórico é realizado na Universidade e a prática no HDP, onde ocorrerem às intervenções. Este estudo busca unir a prática com a utilização de atividades musicalizadas para a criança hospitalizada, procurando entender como contribuem para o seu desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Educação. Ambiente Hospitalar. Pedagogia.

ABSTRACT: The article entitled, *Music in the hospital environment: A moment of Joy and Relaxation* "is part of the extension project" *The joy of music: a practice for hospitalized children* ", promoted by the Pedagogy Course - Integrated Regional University of Upper Uruguay and the Missions - Campus of Frederico Westphalen / RS, together with Divine Providence Hospital (HDP) of the same city, aiming to develop activities with the use of music for hospitalized children, providing moments of relaxation and joy, promoting sensitivity and humanization in order to alleviate the anguish of the child and the family. It is emphasized that the hospitalization process can be an uncomfortable and unknown moment for the child, so it is sought to show that music is

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. guihenriksilva@gmail.com

² Orientadora e professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen – juliane@uri.edu.br

an important and differentiated tool in the treatment of patients, considering play, sensitivity and playfulness. It is noticed that many studies are being focused on the relevance of music and its interference on children's patients, together with the interactions and experiences of the hospital toy library, in which play and play can be enjoyed in a playful and enjoyable way and spontaneous. The project, while a theoretical study is carried out at the University and the practice in HDP, where they occur to the interventions. This study seeks to unite the practice with the use of music activities for the hospitalized child, trying to understand how they contribute to their psychomotor, emotional, cognitive and social development.

KEYWORDS: Music. Education. Hospital Environment. Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado: “Música no ambiente hospitalar: Um momento de alegria e descontração” faz parte do projeto de extensão “*A alegria da música: uma prática para crianças hospitalizadas*”, promovido pelo Curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen/RS, juntamente com o Hospital Divina Providência (HDP) de Frederico Westphalen/ RS, tendo por objetivo desenvolver atividades com a utilização da música para crianças internadas no Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen - RS, proporcionando momentos de descontração e alegria. Levando em conta, sobretudo que o processo de hospitalização pode ser momento de angústia para a criança, busca-se mostrar que a música tende a ser uma ferramenta importante e diferenciada no tratamento dos pacientes, considerando o brincar, a sensibilidade e o lúdico.

Com base nas pesquisas realizadas, percebe-se que muitos são os estudos que estão voltados para relevância da música e a sua interferência sobre os pacientes infantis, juntamente com as interações e vivências da brinquedoteca hospitalar, na qual o jogo e a brincadeira podem ser aproveitados de forma lúdica, prazerosa e espontânea.

Levando em consideração esses aspectos, o projeto de Extensão, teve estudos teóricos realizados na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen e a prática no Hospital Divina Providência- HDP, do referido município, onde ocorreram às intervenções lúdicas de atividades musicais.

No presente estudo buscou-se unir a prática lúdica do jogo e da brincadeira, com a utilização e interferência da música para a criança hospitalizada, procurando entender

como a ludicidade e a musicalidade contribuem para o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social.

De acordo com Winnicott (1995), o lúdico é uma importante ferramenta, é prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo, de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.

Consideramos o hospital como um espaço que previne, educa e reabilita, no caso deste estudo, crianças, torna-se necessário ser um ambiente que possibilite alegria, tendo em vista que a permanência da criança no hospital, na maioria dos casos, significa preocupação, olhar de cuidado, tristeza e angústia. E nesse particular, o brincar na infância enquanto ato lúdico se constitui como uma ferramenta indispensável para o crescimento/construção da personalidade, e nesse caso, do entretenimento, do esquecimento da dor e do medo, além de ser um meio alternativo que só vem a somar no tratamento dos pacientes.

Com base nos dados apresentados, o estudo aborda aspectos como a importância da interação musical e da Brinquedoteca Hospitalar, o processo de hospitalização infantil, seguindo dos benefícios que a música oferece para o paciente infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

A inserção da música nos ambientes hospitalares, de acordo com estudos, é relevante no tratamento e bem-estar dos pacientes, sejam eles de qualquer faixa etária, mas para as crianças tem ainda mais significado e abrangência. Assim,

O uso da música no campo da saúde não tem sido somente uma prática de musicoterapeutas. Outros profissionais de saúde utilizam a música como mais um recurso em suas práticas profissionais. Há ainda músicos profissionais ou amadores que realizam apresentações musicais nos hospitais. Os educadores musicais também atuam no hospital, com o objetivo de ensinar música ou como forma de promover melhoria na qualidade de vida do paciente internado, ou seja, a humanização no ambiente hospitalar. (JÚNIOR, 2012, p. 172)

No contexto citado por Júnior, o campo de utilização da música no ambiente hospitalar é abrangente, levando em consideração os diversos benefícios da música para esta área, ficando perceptível o quão importante ela é para a promoção da saúde. Para

Gainza, a experiência musical é integral e multidimensional, abarcando “o pessoal e o social, o cotidiano e o transcendental, o natural e o cósmico, a saúde e a enfermidade, o ético e o estético, entre outras categorias” (2002, p.140).

Bergold, Chagas, Alvim e Backes (2017, p. 04) destacam a importância da música num ambiente hospitalar quando explicam:

A música estimulou a manifestação de diferentes afetos, diminuiu o sentimento de solidão e promoveu o sentimento de estar em um lugar agradável, bem estar geral e segurança. Ela trouxe conforto espiritual e a ideia de cura. Os pacientes também relataram sentir paz interior, alegria, tranquilidade e relaxamento físico.

Uma das habilidades para despertar as sensações demonstradas pelos autores acima é o jogo, cuja interação propicia ao envolvido diversas possibilidades de conhecimentos e descobertas, evidenciando ainda a necessidade e a importância da motivação para o brincar musical.

Sob esta ótica Jeandot (2006, p. 62) afirma que “a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo. O jogo estimula a criança a escutar e a discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem”.

Assim, pode-se destacar que a música promove aos pacientes internados uma sensação de paz e tranquilidade, bem como permite a criança o ato de brincar livre e descontraído, os sons ao seu redor motivam a sensibilidade. Nesse aspecto Júnior destaca,

o ambiente sonoro de recintos hospitalares possa trazer benefícios ou prejuízos, de diferentes ordens e naturezas ao paciente internado, e que a reapropriação e ressignificação dessa sonoridade, por meio do ouvir – interna e externamente –conduzidas por ações lúdicas, a música e seus conteúdos conexos, possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida, de saúde desse paciente e para o desenvolvimento integral desse ser humano. (2017, p. 2)

Ainda, de acordo com Alves e Wille (2017) o contato com a música no hospital oferece oportunidades que levam pacientes, especialmente as crianças a aceitar com mais naturalidade as situações desfavoráveis, facilitando sua adaptação às rotinas hospitalares. É importante destacar, ainda, que seus resultados são possíveis de melhorar a disposição para a saúde e para a vida dessas pessoas.

No âmbito hospitalar é de significativa relevância dar ênfase que “toda criança está imersa em um caldo cultural que é formado não só pela sua família, como também por todo o grupo social no qual ela cresce.” (NOGUEIRA, 2018, p. 109). Desse modo podemos entender a música como uma ferramenta que aproxima as vivências musicais do cotidiano hospitalar, fazendo com que as crianças se sintam mais familiarizadas neste ambiente.

Momentos de descontração e convívio com a família mediada pela expressão musical têm grande significado para as crianças e também para o auxílio no tratamento. Para Miranda (2017) a música, o jogo, a brincadeira e a paisagem sonora, tornam-se um elo integrador entre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e de saúde, além do envolvimento do sujeito que pode gerar expressivas mudanças na natureza da sua percepção objetiva e subjetiva do ambiente musical. Assim,

Encontraram-se indicativos de que a vivência da música na relação com o paciente internado viria a produzir mudanças no estado geral de saúde, disposição, motivação, autoestima dos pacientes internados, assim como, poderiam gerar reflexões teóricas e práticas para que se desenvolvam conhecimentos nas áreas estudadas. (MIRANDA, 2017, p. 5).

Crianças são ouvintes com grande potencial desde cedo, com ótimas percepções e capacidade de criação e recriação e aptas aos estímulos sonoros que a desenvolvem intelectualmente através das contribuições da música para o aprendizado e aquisição de novos conhecimentos, saberes e socialmente pela interação. A música é um “[...] processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir.” (BRITO, 2003, p. 46). Dessa forma os estímulos musicais proporcionam aos ouvintes em geral, principalmente no público infantil desenvolvimento de novas habilidades, percepções, comportamentos, habilidades, desejos e sentimentos.

As crianças descobrem a musicalidade de forma espontânea e lúdica, através de sons presentes no seu contexto muito antes do seu nascimento e no decorrer de sua infância, ouvindo, cantando, imitando, criando músicas próprias com alegria e prazer, sem distinções de ritmo ou culturas. Pode-se dizer então que a música é parte integrante do desenvolvimento humano, e gradativamente a criança descobre esses sons e se apropria deles, os reproduzindo naturalmente. Somente após alguns anos que descobre e aperfeiçoa seu gosto musical, sendo assim mais seletivo, ouvindo apenas o que lhe agrada

ao ouvido. Brito (2003) defende a ideia de que fazendo música a criança também pensa sobre música e sobre suas vivências sociais, integrando de forma lúdica conhecimentos já adquiridos na construção da musicalidade, refletindo também valores constituintes da cultura humana.

Dessa forma as produções musicais “[...] são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões em seu processo sócio histórico.” (BRITO, 2003, p. 28). Por outro lado Venancio (2017, p. 64) destaca que “a música nos proporciona uma ampla gama de emoções. É capaz de excitar ou relaxar, alegrar ou deprimir, motivar ou irritar. Dificilmente conseguimos ser indiferentes a uma canção.”

Destaca-se, assim, que a música está presente em todos os lugares perpassando as fases da vida humana, desde o desenvolvimento embrionário, através da voz da mãe, músicas, cantigas ou sons externos, até a fase adulta, auxiliando o contato à diversidade cultural e as tradições existentes entre os povos. Ainda, a música é uma linguagem universal, mas, com muitos dialetos, que variam de cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos. Como destaca Beyer e Kebach (2012, p. 66):

A mesma melodia que para alguns será apenas um fundo sonoro de alguma atividade de entretenimento e lazer, para outros funcionará como referência, como marca emblemática de uma situação vivida, e a outros, ainda, levará a uma profunda emoção que pode transcender qualquer tipo de explicação.

Nesse contexto a existência de canções que envolvem o indivíduo, que o faz recordar a letra, ritmo, melodias ou até mesmo momentos marcantes embalados por essa música e ao escutá-la faz com que mexa o pé ou outras partes do corpo, como uma forma de reação ao ritmo envolvente. Por esses e outros motivos percebe-se que a música encanta, envolve e cativa às pessoas, gerando sentimentos e revivendo memórias. Dessa forma Pederiva e Tristão (2016, p. 85) buscam compreender essa magia da interação musical, pois,

A audição de uma música é também uma tarefa extremamente complexa, já que engloba diferentes padrões, associações, emoções, expectativas, entre outras coisas. Isto envolve um conjunto de operações cognitivas e perceptivas, que são representadas no sistema nervoso central. Partes dessas operações seriam

independentes, e outras integradas, ligadas a experiências prévias do sistema de memória, fazendo com que a experiência musical adquira um significado.

Contudo, essa apreciação musical depende de inúmeros pontos diferenciados, desde a variação de cultura e de época até, e principalmente, de indivíduo para indivíduo, pois “[...] a emocionalidade atribuída à música depende também da experiência prévia e do estado de ânimo do ouvinte no momento.” (HEVNER, 1936 apud BUENO, BERGAMASCO, 2016, p. 386).

Nesse contexto, percebe-se que o uso frequente da música beneficia o indivíduo que o faz de diferentes formas. A referida contribui para a aprendizagem, exploração da memória, desenvolvimento da linguagem, raciocínio lógico, potencializa a imaginação e exterioriza sentimentos, sendo uma importante ferramenta lúdica de aprendizagem a ser usada em sala de aula por educadores, como forma de relaxamento e distração utilizada pelos pais ou responsáveis no momento de lazer, ou como auxílio na melhora do paciente hospitalizado em brinquedotecas hospitalares.

Bréscia (2003) destaca que a musicalização constrói conhecimento, ela desperta e desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico e o prazer de ouvir música. Nesse sentido, a música desenvolve e aperfeiçoa fatores importantes da personalidade da criança e cria possibilidades únicas de assimilação de conhecimentos, brincando, cantando ou dançando. Dessa forma compreende-se que, “a indeterminação aparente da linguagem musical não é outra coisa senão a riqueza infinita de determinações e de significados inumeráveis que estão adormecidos nela mesma” (JANKÉLÉVITCH apud BEYER; KEBACH, 2012, p. 90).

A música, conseqüentemente, propicia a criança viajar em mundo diferenciado através da imaginação e da afloração da criatividade, auxiliando-a a fugir de seus problemas ou até mesmo resolvê-los. Diante desse contexto, faz-se necessário, um espaço destinado à música, por se caracterizar pelo viés lúdico, no qual a criança possa desenvolver a espontaneidade. As brinquedotecas, e em especial a que envolve esse estudo, as hospitalares, são espaços excelentes para integração musical, por se tratar de um ambiente prazeroso e divertido e a música pode torná-lo mais calmo e atrativo, pois,

A música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, fazendo parte também do mundo da criança, desde cedo

e consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo. (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2015, p. 101).

Ainda, por ser de caráter contagiante e relaxante, contribui com o estado emocional e desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, o que compete não somente a crianças, como também a jovens, a adultos e a idosos.

Diante do exposto percebe-se a importância do uso da música no hospital e também das brinquedotecas hospitalares bem equipadas com brinquedos sonoros, pois durante o período de hospitalização algumas sensações diferentes são vivenciadas pelos pacientes infantis. Muitas vezes é o primeiro contato da criança com um ambiente hospitalar e com os profissionais. A rotina da criança é interferida, modificando a relação com os amigos, com a escola, com seus próprios brinquedos e espaços de lazer. Para Rosa (1997, p. 37),

A hospitalização na infância pode se configurar como uma experiência potencialmente traumática. Ela afasta a criança do seu cotidiano, do ambiente familiar e promove um confronto com a dor, com a limitação física e com a passividade. Essa confrontação leva, na maioria das vezes, aos sentimentos de culpa, punição e medo da morte.

É importante destacar que o desenvolvimento infantil tem continuidade durante o período de hospitalização, os profissionais que têm contato com esses pacientes devem estar conscientes desse processo para trabalhar de forma adequada. Porém, apesar de todos os cuidados a serem tomados, esse momento gera uma situação traumática e assustadora para a criança, interferindo nos seus familiares também. Assim, de acordo com Abrão (2013, p.434):

O processo de hospitalização, normalmente, vem junto a um clima de tensão e medo, fato que acarreta outras situações desagradáveis: novos horários, exames dolorosos, distanciamento do ambiente familiar, abandono da escola e outras alterações na rotina da criança e, conseqüentemente, dos familiares. Para que se possam construir novas referências, toda a família, e, principalmente, a criança precisam fazer um enorme esforço na busca de mecanismos que permitam compreender esse mundo. A mudança abrupta de ambiente pode ocasionar vários distúrbios na criança como agitação, atraso no desenvolvimento, depressão, entre outros. Assim, para minimizar os traumas da hospitalização, o ambiente não pode se limitar ao leito.

Assim, pode-se destacar que nem sempre é fácil a adaptação da criança no ambiente hospitalar, sendo comuns o choro, a revolta, a agressividade, o silêncio e a recusa da alimentação. Sendo assim, Viegas e Cunha (2003) abordam as consequências hospitalização na infância, revelando que nos primeiros dois anos de vida a criança hospitalizada tem a sensação de estar sendo abandonada pelos pais. Entre 4 e 5 anos, sente esta nova situação como castigo por alguma falha que tenha cometido (VIEGAS e CUNHA, 2003). Já dos 10 aos 12 anos, possui uma profunda ansiedade e medo da morte. De acordo com Cunha e Viegas e Cunha (2003), a internação, seja em quarto individual ou enfermaria, com pessoas diferentes e muitas vezes em companhia de outros pacientes em estado grave, com rotinas não habituais, horários rígidos e sono interrompido para avaliação de temperatura corporal e outros exames clínicos, causa na criança irritação, ansiedade, dor e fantasia.

Segundo Ortiz (2002, p. 11), “a aceitação das mudanças físicas e limitações decorrentes da doença, da postura de passividade frente aos desafios, o desapego de suas referências pessoais, familiares e sociais demarcam um processo de despojamento doloroso para o paciente.”. Dessa forma é “[...] necessário construir um ambiente seguro para promover de forma saudável a continuidade do ciclo evolutivo através do brincar” (AZEVEDO, 2011, p. 566).

Nesse sentido, fazem-se necessários momentos de ludicidade, primando assim, pela saúde global da criança. De acordo com Rosa (1997) e Santos (2008), em qualquer ambiente ou situação, o brinquedo é o companheiro inseparável da criança, mas quando sua rotina é interrompida pela internação num hospital - e este apresenta uma estrutura física inadequada para a criança-, pode provocar danos que, muitas vezes, marcará para sempre em sua vida.

Baseado no exposto destaca-se a importância de aproximar o paciente infantil da sua realidade do mundo externo através de diversas propostas, como por exemplo, o brincar e a musicalidade no ambiente da brinquedoteca hospitalar. Segundo Maffioletti (2008, p. 06), “enquanto brinquedo, a música oferece um universo estruturado com significações originais, no qual a criança pode mergulhar. A criança não apenas imita, mas inventa, conversa, anula, transforma e dá novas significações.”. Nesse contexto o brincar com a música pode ser um aliado para manter a autoconfiança da criança e ajuda ela a

superar esse período difícil, sente-se mais segura, minimizando assim a ansiedade e o medo.

Ainda, enfatiza-se que música pode amenizar os sentimentos negativos que a criança cultiva, distraíndo, relaxando e fazendo com que ela viaje pelo mundo da imaginação e da criatividade, descarregando o que está atormentando no referido momento no brincar, no tocar, cantar, dançar e ouvir, adentrando em um universo divertido, contagioso e mágico, sendo esse a brinquedoteca. Porém, salienta Azevedo (2011) que essas atividades lúdicas não se resumem apenas em entretenimento e diversão, mas sim “[...] uma prática educativa, que orienta a criança para o entendimento do mundo real e imaginário” (p. 567) e também para exteriorizar sentimentos e auxiliar na memória, raciocínio lógico e na expressão corporal.

Dessa forma torna-se imprescindível a musicalidade dentro do ambiente hospitalar, porém essa prática não se encontra limitada em somente colocar músicas para os pacientes, mas sim buscar alternativas para trabalhar a canção com os envolvidos, exigindo muita pesquisa de quem o faz e disponibilidade para ouvir essas músicas e observar qual ritmo, melodia, letra e gênero musical agrada mais o seu público dentro do ambiente hospitalar, bem como e entender as atividades que podem/devem ser desenvolvidas em cada faixa etária. E então, gerar o contato musical, mas com sujeitos ativos, onde possam participar, criar e recriar, brincando com os sons, notas musicais, letras e ritmos. Nesse sentido descobre-se que “a criança é um ser ‘brincante’ e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia.” (BRITO, 2003, p. 35).

Perante os benefícios para a saúde do corpo e da mente, cientistas explicam que a música atua de maneira direta no sistema cerebral, mais precisamente, no sistema límbico. Este por sua vez, reage através do aumento e liberação de endorfinas, contribuindo com o processo de cura, prevenção e auxílio de doenças como o estresse, depressão, ansiedade, câncer, dores crônicas e hipertensão. (BUENO, 2012). Nos hospitais, a música vem sendo utilizada como contribuinte no processo de cura, tanto de crianças, jovens e adultos. Assim, Chiarelli e Barreto (2005, p. 07), revelam que,

Em alguns hospitais a música tem sido utilizada antes, durante e após cirurgias, os resultados vão desde pressão sanguínea e pulso mais baixo,

menos ansiedade, sinais vitais e estados emocionais mais estáveis, até menor necessidade de anestésico.

Referindo-se a saúde e o bem estar do paciente infantil, nota-se que a interação musical e lúdica na brinquedoteca hospitalar é de suma importância para a melhora do enfermo e para o desenvolvimento emocional e cognitivo saudável. Essas atividades não influenciam somente a criança que as pratica, mas também seus familiares e responsáveis que as acompanham, no qual percebem o envolvimento e a mudança de humor, o relaxamento e a adaptação.

Nesse aspecto, observa-se a necessidade de atividades lúdicas pedagógicas nesse ambiente, favorecendo no processo de desenvolvimento da criança e amenizando o desconforto, que muitas vezes, é acometida no hospital. A música auxilia na redução da tensão e da ansiedade, além de contribuir para a diminuição da dor e melhorar a qualidade do sono, é, portanto, um valioso método de distração.

E como salienta Ferreira (2005, p. 16), “[...] a música harmoniza a vida das pessoas, e é também por isso que sempre damos razão à antiga máxima que afirma: ‘quem canta, seus males espanta’. Cantar é vibrar, e vibrar é viver”.

Diante desse contexto, pode-se destacar que a utilização de atividades lúdicas interferem significativamente para as crianças hospitalizadas, no caso específico desse estudo, é a música e a ludicidade, como benefício, para amenizar a angústia e favorecendo na adaptação e ambientação da criança.

2.1 Resultados da prática realizada no Hospital

O projeto Extensionista em pauta é promovido pela URI - Câmpus de Frederico Westphalen em conjunto com o Hospital Divina Providência, no qual são realizadas atividades de cunho teórico/prático, através de estudos bibliográficos e de campo com crianças de 0 a 12 anos de idade no ambiente da Brinquedoteca Hospitalar. As atividades práticas foram realizadas em um ambiente sonorizado com a execução e apreciação musical, bem como brincadeiras com a utilização de jogos pedagógicos sonoros.

Vale ressaltar, que esta prática, foco do presente artigo, contou com 24 meses de atuação do projeto, com uma média de 100 crianças. Com base nos dados apresentados, Santos (2000, p.31), compreende por brinquedoteca:

A brinquedoteca é, antes de mais nada, um espaço criado para que a criança possa brincar livremente. Com isso, propicia-se o verdadeiro brincar, aquele que possibilita a expressão das necessidades mais profundas do ser humano.

O uso da ludicidade em hospitais é de suma importância para a distração do paciente e para a promoção da alegria. O lúdico e o brincar são importantes para a formação saudável da criança, influenciando no seu vocabulário, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, através de jogos, brinquedos e brincadeiras que desempenham um papel fundamental na construção da personalidade da criança. Segundo Mitre e Gomes (2004, p. 151) "o brincar funciona como um espaço de socialização e interação com outras crianças e permite a criação de nova rede social e a possibilidade de sair do isolamento que a internação provoca".

Primeiramente era realizado um convite nos quartos dos pacientes, chamando-os para visitar a brinquedoteca, cabendo à tarefa de levá-los ou não, aos pais ou responsáveis. No espaço da brinquedoteca hospitalar procurou-se criar um ambiente sonorizado com um repertório variado, baseando-se em músicas infantis e contemporâneas de diversos ritmos, para bem recepcionar as crianças e introduzi-las numa atmosfera diferenciada, a fim de promover momentos de diversão, alegria de forma dinâmica para as crianças e seus acompanhantes.

Para que as atividades realizadas pudessem ser registradas, era necessária a entrega de um documento de esclarecimento ou consentimento para os pais ou responsáveis pelas crianças, onde somente em caso afirmativo, os registros eram efetivados. Destaca-se que intenção das fotos consiste em utilizar apenas em trabalhos científicos e apresentações na área.

A criança encontra na brincadeira a possibilidade de aliviar e trabalhar o que a mesma está vivenciando na sua vida pessoal e escolar. Ela demonstra, brincando, os seus desejos e medos, sendo necessário um olhar direcionado para encontrar alternativas de ajudá-la a amenizar estes sentimentos ou exteriorizá-los. A prática da brincadeira pode ocorrer de forma espontânea e divertida dentro da brinquedoteca hospitalar, não cabendo uma regra universal para brincar, sendo acessível a todas as crianças que imaginam e buscam na criatividade divertir-se e aprender de forma lúdica. Conforme Vygotsky (1984 apud SANTOS, 2008, p.28) a brincadeira e o lúdico,

fazem com que a criança se sinta maior e mais confiante diante de enfrentamento de situações, pois através do faz-de-conta que o brincar permite à ela, a criança consegue "incorporar" os mais diversos papéis, assim como ser professor, mãe, médico, enfermeiro e etc.

Nesse contexto destaca-se a importância da brinquedoteca, onde para Gimenez (2011), a função da referida é deixar a estadia do paciente infantil menos traumatizante, e o ambiente mais alegre, contribuindo assim, com sua recuperação.

A brinquedoteca, na qual foi desenvolvido o projeto, disponibiliza variados brinquedos e jogos, dentre eles os brinquedos lúdicos musicais que são bem vistos e apreciados pela maioria das crianças e de todas as faixas-etárias. Nesse contexto a música possibilita ao paciente infantil criar, sentir, imitar, experimentar e refletir, tanto sobre o estímulo musical quanto a sua situação de internação. Os jogos e brincadeiras musicais desenvolvidos na brinquedoteca fazem com que a criança compreenda e interprete intelectualmente e de forma lúdica as regras e como agir perante a elas, desenvolvendo a capacidade de improvisar, de criar e recriar sons, músicas e melodias.

Com base nas percepções realizadas na prática, compreende-se que, no início as crianças ficam um pouco nervosas, tímidas diante da situação que estão vivenciando. Compreender e ver o mundo com os olhos das crianças é uma forma de estabelecer vínculos de amizade e confiança entre bolsista-criança-família. O lúdico é como um elo. Nesse sentido a música era utilizada também como uma forma de fortalecer os laços afetivos entre criança, seus cuidadores e a bolsista. Dessa forma é possível estabelecer uma relação de confiança através da música, constituindo um elo de comunicação lúdica com a criança que está doente e com os seus familiares. Logo após essa recepção alegre e amigável do bolsista, notava-se que todos começavam a brincar e interagir e por vezes acabavam por chorar ao saber que precisam retornar aos quartos.

No que se refere às percepções feitas acerca das práticas realizadas com as crianças, pode-se perceber com os maiores, a presença de demonstrações tanto de forma verbal, como através de sorrisos pela satisfação do que se estava ouvindo/executando/brincando. Notou-se também, uma maior participação e empenho nas atividades realizadas se comparado às crianças menores. Além disso, nas atividades em que houve a presença e utilização dos instrumentos musicais, como voz e violão, algumas crianças contribuíram através do canto, bem como a execução de instrumentos de brinquedo. Pois como Brito salienta confere-se “[...] poder e magia aos sons e, conseqüentemente, os instrumentos musicais, expressam essa condição” (2003, p.25). Por esse motivo encontram-se dentre os brinquedos mais procurados e encantadores para os pacientes infantis abrangendo um público variado de personalidade, idade e gosto musical.

Em relação às crianças menores, o que se pode perceber foram diversas emoções, reações e sensações, como choro de alegria, sorrisos, sono, concentração, movimentos corporais, como agitação de pés e mãos, balanço do corpo, palmas e outros gestos corporais bem como a sensação de relaxamento, diminuindo a ansiedade e o medo por estar em um espaço diferente do seu habitual.

Alguns aspectos são comuns à maioria dos pacientes infantis como a necessidade de afeto e atenção durante as brincadeiras, onde os acompanhantes são fundamentais para que o brincar seja vivenciado de forma alegre, a identificação de procedimentos abrangentes ao demais, como o acesso e o soro, a medicação, dentre outros pontos. As crianças, pais e familiares compartilham

no interior da brinquedoteca (com outros familiares, crianças e com o bolsista) as angústias, medos e inseguranças do tratamento da enfermidade e as conquistas no decorrer dos dias. Dessa forma reestruturando as experiências traumáticas vivenciadas e fortalecendo vínculos afetivos e a socialização.

Um fato interessante, vivenciado pelo bolsista, ocorreu com uma menina, por volta de três anos, muito tímida. Logo que chegou ao espaço da brinquedoteca, sentou-se e pôs-se a observar o que a rodeava, pegou um brinquedo que estava próximo dela muito timidamente, mas ao ouvir tocar uma música conhecida e de seu apreço, levantou-se e colocou-se a dançar e a cantar. Ao término da música, sentou-se e voltou a brincar normalmente, mais calma e com um sorriso no rosto. Em síntese pode-se observar que a música foi uma forma de exteriorização dos sentimentos, de adaptação com o espaço e relaxamento, contribuindo positivamente para a situação que ela estava vivendo.

A demonstração do encantamento com a arte musical é unânime, onde, encantados com o que ouviam e viam, tentavam imitar e expressar-se com balbucios, danças, sorrisos e palavras de carinho, criando dessa forma momentos significativos e positivos que contrapõe a situação traumática que os pacientes e sua família estão vivenciando, auxiliando na adaptação e na melhora da criança internada.

Nesse contexto, percebeu-se que a interação musical beneficia não somente o paciente infantil, mas também os pais e familiares que interagem e compartilham desses momentos únicos com seus filhos. Sendo que os referidos chegavam muitos cansados e preocupados, mais abatidos, na maioria das vezes, que as próprias crianças. Sendo que o momento em que passam juntos na brinquedoteca servia como forma de aproximação familiar, além de todos os outros benefícios já citados.

Em uma tarde na brinquedoteca o bolsista levou o violão e um menino de dois anos começou a interagir e cantar as músicas, denotando gostar e apreciar o momento. Destaca-se que, além do violão do bolsista, na brinquedoteca possui mais alguns de brinquedo, junto com pandeiros e tantos outros instrumentos como violões, xilofone, teclados musicais e sonoros. Porém, esses em específico foram os que chamaram a atenção da criança. Na ocasião o garoto resolveu fazer diversos “shows”, onde todos os presentes deveriam tocar algum instrumento e em pé. Cansava e partia brincar com outro jogo/brinquedo, e novamente voltava a pedir para cantar e tocar.

Dado o exposto nota-se que “a música não deve ser imposta: é solicitação natural da própria criança, que gosta de cantar, tocar e marcar o ritmo com as mãos, com os pés, com os dedos, com utensílios e outros objetos.” (PEREIRA, 2002, p. 71).

Não é difícil encontrar pessoas conhecidas, e em mais de um momento o bolsista teve encontro com amigos, pais das crianças hospitalizadas e ainda, as próprias crianças. Um dos momentos mais marcantes foi o encontro de uma menina de nove anos que foi aluna de música do bolsista há alguns anos, o que proporcionou um encontro emocionante por se tratar de um ambiente no qual os pacientes quase sempre estão debilitados pela internação. Nesse caso, em particular, a paciente estava bem abatida fisicamente e emocionalmente, o encontro possibilitou uma melhora de humor imediata, quando foi convidada para ir à brinquedoteca. No local o bolsista e a ex-aluna e agora paciente, reviveram os momentos de aula do passado, tentando lembrar e tocar as músicas que eram desenvolvidas em aula. Sob essa ótica Batista aponta que,

A música [...] está relacionada a uma motivação diferente do ensinar. Através dela é possível favorecer a autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase. Cantando ou dançando, a música proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criança. (2017, p.04). (grifos nossos).

Observou-se com clareza a melhora e o efeito que a música possibilitou para essa paciente, que pode sair da rotina de internação, diminuindo a angústia daquele local.

A apreciação musical é um fator de demasiada importância no ambiente hospitalar e ainda no ato de brincar, sobre isso, uma menina de dez anos estava jogando e brincando e o bolsista deixou um som ambiente com músicas e cantigas populares e infantis, no decorrer das músicas a menina sem perceber estava cantarolando enquanto brincava, bem mais tranquila que quando entrou na brinquedoteca.

Ao mesmo tempo um menino de sete anos, com síndrome de Down, apreciava as músicas tocadas no ambiente e brincava com o xilofone disponível na brinquedoteca, ainda demonstrou interesse pelos pianos e brinquedos de teclas sonoras. Interagia e conversava bastante com os pacientes e todos que estavam na sala, mostrando assim um pouco do poder da música, do lúdico e do brincar.

Também uma menina de três anos chegou à brinquedoteca um pouco tímida e com receio, a sala estava com um som ambiente de músicas infantis, logo a criança começou a se soltar e a brincar com massa de modelar, com bem mais tranquilidade. No dia seguinte, bem mais cedo, já estava na brinquedoteca, mais alegre e brincando tranquilamente, ainda nesse dia demonstrou mais interesse pelos brinquedos musicais, principalmente os pianos.

A timidez e receio das crianças é algo interessante de explorar no ambiente hospitalar, tendo que viver e conviver com tantas pessoas diferentes, com medicamentos, agulhas, comidas talvez não compatíveis com seu paladar. Isso propicia ao paciente uma “bagunça” emocional. Nesse contexto a música pode auxiliar e muito na interação com as crianças. Um desses encontros mostra-se de significativo interesse, onde um menino de oito anos que estava hospitalizado há dias, cansado em seu quarto, foi convidado para dirigir-se à brinquedoteca. Depois de muita conversa entre o bolsista, criança e sua mãe os mesmos foram até a sala ao lado para buscar um momento de descontração. Mesmo

assim o garoto continuava tímido e sem interesse em brinquedo algum. Descobriu-se, no diálogo, que o referido adorava teclado, porém nunca teve a oportunidade de tocar. Nesse momento proporcionamos o instrumento para o paciente, que abriu um belo sorriso ao enxergar o teclado.

Então começamos a interagir e brincar, na oportunidade foi ensinado à escala com as notações musicais, ainda buscou-se a interpretação de cantigas ao som de teclado e violão. Assim, de maneira suave e calma foi possível estabelecer relações sócio afetivas e emocionais com o paciente destacando aí a relevância da prática musical no ambiente hospitalar.

Para Carvalho e Lima (2015, p. 05),

A música é uma ciência básica com um grande número de variações de códigos, o que possibilita o desenvolvimento intelectual da pessoa. Quanto mais cedo crianças entrarem em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que elas assimilem novos códigos sonoros que a música pode oferecer. Além disso, maior será o conhecimento armazenado na memória sonora, quanto mais tipos de sons a criança ouvir, o que pode ser também ampliado se a criança praticar um instrumento musical. Neste processo, a criança torna-se o agente criador de diferentes códigos sonoros, por meio de criações realizadas com seu instrumento.

Um momento muito curioso foi vivenciado pelo bolsista, todos os integrantes de uma família estavam hospitalizados juntos, uma menina de nove, outra de quatro e seu irmão de dois anos, a mãe e avó das crianças também estavam internadas na casa de saúde. Esse fato fez com que todos fossem juntos para a brinquedoteca. Na ocasião a criança de nove anos demonstrou grande interesse por um miniteclado de brinquedo. O mesmo possuía uma clareza e distinção de notas musicais o que permitia com que fossem exploradas algumas cantigas e peças sonoras. Depois de intervenções entre bolsista e paciente, foi possível a execução de algumas peças como a nona sinfonia de Beethoven, a Barata e When the stars go marching in.

Após um tempo de ensaio as canções foram apresentadas para a família da nova musicista da brinquedoteca. O que marcou a ocasião foi o grande interesse e principalmente a agilidade da criança para a condução da atividade proposta, onde a menina conseguiu interpretar de forma rápida todas as músicas solicitadas. Ainda a paciente destacou junto com a mãe que iriam procurar informações e mais algumas aulas de música para a garota

É importante salientar que quando dançam e utilizam a música, as crianças desenvolvem melhores habilidades motoras enquanto que cantar junto com uma música ajuda-as a praticar sua voz. De modo geral, a exposição à música ajuda as crianças em seu processo de desenvolvimento a aprender o som de tons e palavras. (STEINHOFF, 2016)

Já a menina de quatro anos e o irmão menor resolveram acompanhar a mais velha com a musicalização, explorando diversos dos brinquedos sonoros da brinquedoteca. Os mesmos não

demonstraram interesse somente pelos brinquedos musicais, e sim aproveitaram o momento para descansar da nova rotina.

Também é importante destacar que, em diálogo com o hospital e a orientadora do projeto, foi organizado um momento de musicalização para diversos setores do HDP. Como o bolsista possui vínculo com grupos musicais, alguns alunos foram convidados a executar algumas peças musicais para os pacientes da hemodiálise, pediatria e psiquiatria, além dos funcionários da casa de saúde.

Ao som de músicas como Asa Branca de Luiz Gonzaga e Hurt de Johnny Cash a ação resultou em uma apresentação instrumental que tirou largos sorrisos e emoções dos presentes. Foi um momento diferente para o projeto, uma vez que tivemos que pensar e estudar como realizar para que não movimentasse muito o cotidiano dos pacientes e funcionários, levando em conta os setores visitados pelo grupo.

A curiosidade de pacientes mais idosos foi gratificante quanto a um instrumento em especial, a “escaleta” que consiste em um pequeno teclado o qual é tocado a partir de sopra. Todos ficaram maravilhados com o som produzido por ele. Além disso, muitos pacientes reconheceram e recordaram as músicas interpretadas o que proporcionou um momento mágico para todos.

De acordo com Moreira “O apreciar da música é essencialmente uma experiência social e está intimamente ligada com momentos da nossa vida. Daí verificar-se a formação de grupos sociais que seguem as normas e estilos de vida diferentes das regras sociais normais.” (2012, p.31)

Complementa-se ainda que um senhor ficou maravilhado com a atividade e teve uma breve conversa com os alunos, pedindo para que continuassem no caminho da música e que buscassem estudar cada dia mais, pois para ele, a música é a solução para muito do que existe de ruim no mundo, fazendo ainda com que torne as pessoas mais felizes e ativas. Para a Psicóloga do HDP:

Destacamos a importância das atividades da música, nos setores de hemodiálise, pediatria e saúde mental no mês de outubro de 2018. Sabemos que os efeitos terapêuticos da música, bem como sua utilização com objetivos curativos e preventivos é de longa data. Já apontavam os egípcios, gregos sendo que depois, no século XVIII, temos os primeiros relatos escritos do efeito da música no tratamento de inúmeras doenças e o quanto influencia na mente humana. A partir destas premissas, em outubro, formulamos as intervenções nos setores do Hospital Divina Providência de Frederico Westphalen, tendo como foco, mobilizar a alegria, já que outubro é alusivo às crianças, pelo dia 12. Obviamente com muito cuidado, fomos aos setores, uma vez que as pessoas que ali estão são pacientes com diferentes histórias e quadros clínicos. Aspecto muito bem compreendidos pelos alunos, estagiários de pedagogia, e voluntários, o que fez da intervenção um sucesso, mobilizando outras atividades de música no hospital. Além de compor com a interdisciplinaridade, e ter o cuidado como pano de fundo, o grupo conquistou os pacientes e equipe que lá estavam. Sabemos o quanto a música mobiliza memórias afetivas trazendo para o corpo sensações. A escolha das músicas tiveram uma sutileza importante, na Hemodiálise. Já na saúde Mental foi saudável os pacientes poderem escolher seu repertório, sendo que os alunos puderam estar atentos a isso. Acredito

que na fala de um paciente que expressou a frase "quem canta seus males espanta", realizamos a missão de um trabalhador de saúde que na essência é trazer qualidade de vida aos pacientes bem como cuidado e conforto ao seu sofrimento. (Endereço eletrônico, 2019).

Os alunos que participaram da ação tiveram o interesse em conhecer a brinquedoteca do hospital, juntamente com as crianças hospitalizadas brincaram e exploraram os brinquedos musicais da sala. Um menino de cinco anos que estava bem cansado e triste se dirigiu até a brinquedoteca e pôs-se a explorar os brinquedos da sala, até que se identificou com o xilofone e um teclado infantil. Começou a interagir com o seu acompanhante e com o bolsista, após alguns minutos de brincadeira já estava mais calmo e alegre.

Momentos de fortes emoções foram vivenciados no espaço da brinquedoteca, na qual contribui para a adaptação e o relaxamento dos pacientes infantis e serve como forma tranquilizante para os pais, onde muitas vezes necessitam desse apoio humanizador para se sentirem importantes e para esquecerem o momento difícil em que estão vivendo. Outro ponto importante é o fato de entrarem em contato com a música e com o lúdico, pois,

Acredita-se que em sua relação dinâmica e interacional com a música, a criança hospitalizada pode reviver suas impressões passadas, entender-se como alguém singular e único que ainda influencia / transforma / modifica sua realidade, também sendo influenciada / transformada / modificada por ela, reelaborando, assim, o seu presente e projetando-se para o futuro. (CALDEIRA, FONTERRADA, p. 1001, 2006).

Dado o exposto, nota-se que, “a criança por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. [...]” (SOUZA E JOLY, 2010, p.98).

Percebe-se que o espaço que está sendo disponibilizado cumpre a tarefa relaxante ajudando na melhora física e psicológica do paciente enfermo, e de seus familiares que enfrentam junto com ele a tarefa da internação.

A seguir, alguns registros fotográficos dos atendimentos musicais na brinquedoteca do Hospital Divina Providência- HDP de Frederico Westphalen.



CONCLUSÕES

Diante do estudo teórico, realizado três vezes por semana, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen, bem como da análise e da prática, realizada em campo, duas vezes por semana, no Hospital Divina Providência- HDP, da referida cidade, pode-se perceber a importância da música e do lúdico, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras na vida de uma criança para o seu pleno desenvolvimento. Percebe-se também que a música está constantemente presente na vida da humanidade, desde o processo de desenvolvimento uterino perpassando pelas demais fases. Além disso, nota-se as contribuições da referida, da infância à velhice, sendo uma ferramenta importante no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional.

Constatou-se também que o processo de internação hospitalar, principalmente na infância, acaba gerando um grande conflito emocional, que pode deixar marcas para o resto da vida de um indivíduo se não tratado de forma correta.

Além disso, diante da pesquisa efetivada, bem como da prática realizada, percebe-se que ocorre uma grande fragilidade emocional por parte dos pacientes infantis, no período de hospitalização. Nota-se nesse sentido a importância do contato familiar, o que auxilia no cuidado do paciente enfermo bem como no cuidado emocional, amenizando assim os impactos negativos em relação à hospitalização.

Com base nos estudos, percebeu-se também a importância de um espaço lúdico, destinados às crianças, como as brinquedotecas hospitalares, bem como um espaço destinado a música. Nesse sentido a música se torna uma forte aliada no tratamento dos pacientes. É importante salientar a importância da música nesses espaços não somente viabilizando o lúdico e bem estar emocional dos pacientes, mas também físico, pois como os estudos apontam, a música contribui com a diminuição da dor e auxilia no processo de cura de algumas doenças e ainda contribui para uma melhora no tratamento e nas emoções.

Diante das pesquisas realizadas percebeu-se também, que são inúmeras as contribuições da música na vida do ser humano, o que envolve corpo e mente. Notou-se também que sua presença contribui significativamente com a cura de determinadas doenças, diminuindo a sensação de dor e de angústia, ajudando também na melhora do sono, sendo utilizada em vários tratamentos.

Através dessa pesquisa, também pode-se entender, que são inúmeras áreas do cérebro que são atingidas de acordo como a forma em que a música é ouvida. Isso demonstra o avanço tecnológico bem como as pesquisas que estão cada vez mais voltadas à música e seus benefícios.

Além disso, compreende-se que as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da criança, pois mesmo em processo de hospitalização esta não deixa de se desenvolver, seja físico ou mentalmente, independente do período em que se encontra internada.

Sendo assim observou-se que a criança quando submetida à internação tem mudanças emocionais, sendo que o hospital muitas vezes não está preparado para acolhê-la. Entra, nesse caso, a música e o lúdico, os quais trazem consigo inúmeras vantagens no âmbito hospitalar, que pode ser usada como relaxante, como uma ferramenta de aprendizagem ou como forma de brincar. A mesma cria um espaço harmonioso no qual o lúdico pode ser aproveitado de forma prazerosa e espontânea.

Da mesma forma, o estudo em campo possibilitou ver na prática os benefícios que a música oferece. O que mais se pode observar foi que o contato musical os deixou mais tranquilos e felizes, possibilitando momentos de descontração e aproximando a criança um pouco da sua realidade cotidiana.

Diante do exposto e dos estudos realizados percebe-se a alegria dos pacientes e dos seus familiares ao adentrarem na brinquedoteca hospitalar, notando a interligação do mundo exterior com o ambiente hospitalar, através dos brinquedos e da música. Em consequência disso, ocorre o auxílio da melhora do paciente e torna-se evidente a adaptação do mesmo e a aceitação da situação vivenciada.

É de grande satisfação ver como os pacientes divertem-se brincando, cantando e até mesmo fazendo novas amizades com o bolsista e com outros pacientes que se encontram na mesma situação. A troca de experiências e de saberes é constante e o ensinar e aprender pode ser presenciado em um espaço não formal de aprendizagem, mas lúdico, diferente dos demais espaços do hospital. A tristeza do momento pode transforma-se em alegria e construções de conhecimentos através do uso adequado do espaço da brinquedoteca e dos brinquedos e recursos lúdicos que o mesmo disponibiliza.

Assim, destaca-se o lado positivo da música no Hospital Divina Providência do Município de Frederico Westphalen, pelas crianças e seus familiares, bem como funcionários do local, pois é um momento diferenciado, de descontração e alegria, em meio a remédios, exames, consultas, entre outros, promovendo um ambiente menos tenso e mais feliz.

Durante esse semestre destacam-se as contribuições práticas do projeto uma vez que os pacientes atendidos demonstraram significativa melhora emocional e demonstraram maior contato social com o bolsista. Ainda é perceptível a presença de laços mais afetivos.

As ações realizadas na brinquedoteca e nos demais setores do hospital mostram mais uma vez como a música é importante no ambiente hospitalar, dessa maneira diante da teoria e da prática, pode-se perceber que a música trouxe inúmeras contribuições para os pacientes, seja através da alegria, do divertimento, do relaxamento, do sentimento de paz e tranquilidade que só a música proporciona.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. **Quando a Alegria Supera a Dor: Jogos e Brinquedos na Recreação Hospitalar.** Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3024>. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

AZEVEDO, Adriano Valério dos Santos. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 28, n. 4, p. 565-572, out/dez, 2011.

BERGOLD, Leila Brito; CHAGAS, Marly; ALVIM, Neide Aparecida Titonelli e

BACKES, Dirce Stein. **A utilização da música na humanização do ambiente hospitalar: interfaces da musicoterapia e enfermagem.** Disponível em: <<http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/11/4-A-utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-m%C3%BAfica-na-humaniza%C3%A7%C3%A3o-do-ambiente-hospitalar-interfaces-da-Musicoterapia-e-Enfermagem.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança.** Disponível em <<http://www.portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo6.pdf>>. Acesso em 07 de abr. de 2016.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. **Pedagogia da Música.** Experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRESCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUENO, Chris. **Além de fazer bem para a alma, música ajuda no tratamento de algumas doenças.** São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2012/08/25/alem-de-fazer-bem-para-a-alma-musica-ajuda-no-tratamento-de-algumas-doencas.htm>>. Acesso em: 27 de mar de 2014.

BUENO, Viviane Freire; BERGAMASCO, Niélsy Helena Puglia. **Efeito da associação de sabor e música sobre o estado de ânimo de crianças.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300007>. Acesso em: 20 dez 2016.

CALDEIRA Zoica Andrade; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar: uma abordagem sócio-histórica.** Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp111056.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. 2015.

- CARVALHO, Rosane de; LIMA, Beatriz dos. **A música e o desenvolvimento cognitivo infantil**. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/pibid/adm/atividades_anexo/eaf5aaffd4eaa9d19554da587d508be9.pdf>. Acesso em: 31 jan 2019.
- CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em <<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em 17 de Dez. de 2012.
- CUNHA, N. H S. & VIEGAS, D.. **Brinquedoteca Hospitalar**. São Paulo: Guia de Orientação, 2003.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3ª. ed. Vetor, S Paulo, Brasil, 2001.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- GAINZA, Violeta H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 2002.
- GIMENEZ, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: Manual em educação e saúde**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JÚNIOR, José Davison da Silva. **Música e saúde: a humanização hospitalar como objetivo da educação musical**. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/99/82>>. Acesso em 13 jun. 2017.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **A dimensão lúdica da música na infância**. XIV ENDIPE –Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Trajetórias, Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. PUC RS/ 27 a 30 de abril de 2008.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: www.saude.gov.br/. Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.
- MIRANDA, Paulo César Cardozo de. **A vivência da música na humanização hospitalar: o ambiente sonoro enquanto atividade relacional**. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/Paulo%20C%3%A9sar%20Cardozo%20de%20Miranda.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- MITRE, R. M. A.; GOMES, R. A. **A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde**. Rio de Janeiro. Revista Ciência e Saúde, p. 147-154, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf>. Acesso em: 13 de dez de 2016.

MOREIRA, Tiago Valério Coelho. **A Educação Musical nos jardins de infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências.** Disponível em: < <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2882/1/TESIS322-130530.pdf> >. Acesso em: 20 dez 2018.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles. **Classe hospitalar:** reflexões sobre sua práxis educativa. 2002. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

ROSA, S. E. **Um desafio às regras do jogo:** Da análise na infância ao infantil na análise. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. **A importância do ensino musical na educação infantil.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4v. 4n. 7, p. 96-100, jan-jun.2010.

STEINHOFF, [Anne](#). **The Importance of Music in Early Childhood Development.** Disponível em: < <https://novakdjokovicfoundation.org/importance-music-early-childhood-development/> >. Acesso em: 15 jan 2019.

VENANCIO, Tatiana. **Desvendando os mecanismos do prazer de ouvir música.** Disponível em: < <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v66n3/v66n3a21.pdf> >. Acesso em: 24 jan 2017.

GOMES, Luiz Gomes Ferreira. **Novela e sociedade no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

GURGEL, Carlos. Reforma do Estado e segurança pública. **Política e Administração,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

ROBREDO, Jaime. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação.** Brasília, DF: Thesaurus: SSRR Informações, 2003. 245 p.

ROBREDO, Jaime. **Documentação de hoje e de amanhã.** Brasília, DF: Associação dos Bibliotecários do Distrito Federal, 1986. 398p.

TARGINO, Maria das Graças. Comunicação científica: uma revisão dos seus elementos básicos. **Informação e Sociedade:** Estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/326/248>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MÚSICA E ANOS INICIAIS: REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO EDUCATIVO

MUSIC AND INITIAL YEARS: INTERDISCIPLINARY REFLECTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Kelly Boeno¹

Juliane Cláudia Piovesan²

RESUMO: O artigo “Música e Anos Iniciais: reflexões para o processo educativo” faz parte do projeto do Programa Institucional de Iniciação – PIIC-URI, “Música: propostas para o processo educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” e objetiva mostrar a importância da música e como a referida pode ser utilizada de forma interdisciplinar, enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se que este estudo é qualitativo e bibliográfico e encontra-se baseado em estudos como Bastian (2009), Snyders (1997), Beyer (2009), Jeandot (1997) entre outros que buscam através de suas pesquisas mostrar a importância da música no processo educativo. Destaca-se a interdisciplinaridade e a criação de atividades lúdico-didático-pedagógicas interdisciplinares alocadas em um blog. Diante desse contexto, faz-se necessário destacar que o ensino de música nas escolas só trará os benefícios necessários para a formação integral do ser quando todos se unirem em prol de uma educação musical de qualidade, inovadora e mais sensível.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Recurso didático-Pedagógico. Anos Iniciais.

ABSTRACT: The article "Music and Initial Years: reflections for the educational process" is part of the project "Music: proposals for the educational process in the Early Years of Elementary School" and aims to show the importance of music and how it can be used in an interdisciplinary way, as a didactic-pedagogical resource in the process of learning and teaching in the Early Years of Elementary Education. It is worth noting that this study is qualitative and bibliographical and is based on scholars such as Bastian (2009), Snyders (1997), Beyer (2009), Jeandot (1997) among others whose research shows the importance of music in

¹Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC – URI/FW, membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET - URI/FW. E-mail: kellyboe17@gmail.com

²Professora orientadora. Pedagoga, Mestre em Educação e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET - URI/FW. E-mail: juliane@uri.edu.br

the educational process. It emphasizes the interdisciplinarity and the creation of fluidic-didactic-pedagogical interdisciplinary activities allocated in a blog. Given this context, it is necessary to emphasize that the teaching of music in schools will only bring the necessary benefits to the integral formation of the being when all are united in favor of a musical education of quality, innovative and more sensitive.

KEYWORDS: Music. Didactic-pedagogical resource. Early Years.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em pauta é realizado através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI (Programa Institucional de Iniciação Científica), cuja proposta se destina em analisar mostrar a importância da música e como pode ser utilizada de forma interdisciplinar, enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores. O estudo baliza-se no questionamento de, qual a importância e utilização da música enquanto recurso didático/pedagógico para o processo de ensinar e aprender nos anos iniciais?

Atualmente em nossas escolas observa-se que a música ainda não é utilizada como poderia, muitas vezes, apenas usada como auxílio para datas cívicas ou comemorativas do educandário. Assim, a música que se encontra nas escolas hoje, não tem um caráter de conteúdo específico, ela é trabalhada de forma incidental ou como recurso didático de outras disciplinas. Mas pode-se afirmar que a música contribui no desenvolvimento motor, sensorial, emocional e intelectual do ser humano, devendo ser parte essencial do processo educativo. Como destaca o autor,

Tendo em conta que a música, esse modo peculiar de organizar experiências, atende aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional e espiritual), acreditamos ser possível recordar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional e sua importância como multiplicador de crescimento. (ZAMPRONHA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, é importante proporcionar um aprender e um ensinar mais musicalizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois o ensino da música se

caracteriza pelo viés lúdico, sendo um auxílio necessário no processo educativo. Consequentemente unir práticas e atividades lúdicas em um planejamento interdisciplinar musicalizado trará um ensinar e aprender mais dinâmico e atrativo. Nesta perspectiva é importante pesquisar a música levando em consideração seus benefícios para o desenvolvimento integral do educando, tendo em vista ser uma ferramenta relevante para a aprendizagem.

Enquanto uma ferramenta pedagógica que auxilia no ensino, a música contribui para expressão corporal, socialização, linguagem, aprendizagem, timidez, medos, assim oportunizando a imaginação, criatividade e também na alfabetização, pois a criança aprende a cantar.

O presente artigo destacará o que é música, sua importância no desenvolvimento humano e a relevância de um planejamento interdisciplinar utilizando a música.

2 O QUE É MÚSICA

A música é um modo de expressão e comunicação que envolve o pensar, o sentir e o ser, é uma forma de diálogo nas diferentes culturas humanas. A referida se identifica por sua ludicidade, pelas danças, pelos cantos, pelas brincadeiras, pela sensibilidade, pela expressão e pela vida que traduz.

O contato com música é importante, pois o ser humano possui capacidade de criação, recreação e percepção aos estímulos sonoros que contribuem no desenvolvimento intelectual, assim auxiliando na aquisição de novos conhecimentos. A música possibilita, principalmente na criança, o desejo, a descoberta de novas habilidades, o sentir, o refletir, o criar, o experimentar algo diferente e prazeroso. Assim,

[...] a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos e que constitui um dos aspectos da alegria cultural. (SNYDERS,1997, p.11)

Nesse sentido, podemos considerá-la como “uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de

cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”. (JEANDOT, 1997, p.12).

De acordo com Chiarelli; Barreto, (2005) apud Bréscia (2003), a música teve surgimento na pré-história, mas foi na Grécia que deu início as primeiras escolas voltadas à música. Nesse período o ensino da música era obrigatoriedade. Porém, apesar de o ensino ser obrigatório, muitos professores ainda não o trabalhavam, outros não davam importância e alguns não tinham conhecimento para trabalhar música em sala de aula. Já no Brasil como destaca Fucci-Amato (2012, p.21):

A educação musical chega ao Brasil como prática formal e sistemática por meio de ações da Igreja Católica, em coordenação com a Coroa Portuguesa. Fora da igreja, desenvolve-se o ensino particular, elitizado e não menos eurocêntrico. Apenas décadas após a Independência é que a música começa a constar como disciplina na escola regular.

Braatz, (2011, p.18) apud, Ferreira (1986), destaca que a música é entendida como arte, ou ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. Já (BRAATZ, 2011, p.18 apud HOUAISS 2001) conceitua música como [...] combinação harmoniosa e expressiva de sons como a arte de se expressar por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc. Já para Moraes (1986, p.67) música é,

[...] algo feito por seres humanos e para seres humanos. Ela pode ser considerada uma linguagem inclusive porque se organiza a partir de certos pressupostos (escolha de sons, maneiras de articulá-los, etc.) que garantem a ela aquilo que se poderia chamar de coerência interna. A rigor, para ser uma linguagem, ela não precisa “expressar” alguma coisa que esteja fora dela, pois a música pertence ao universo não verbal.

Assim, a música é uma forma de expressão e comunicação que envolve o pensar, o sentir e o ser é uma forma de comunicação nas diferentes culturas humanas. A mesma se caracteriza pelo seu viés lúdico, pelas danças, canto, brincadeiras, poesias entre outros. Nesse viés,

A música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, ela se faz presente no universo infantil desde muito cedo, e com isso consegue encantá-las com seus diversos elementos,

como a melodia, a harmonia e o ritmo. (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2013, p. 52).

Destaca-se que a música se faz presente em todas as culturas e em todas as idades, principalmente na infância. Desde a gestação a criança já está em contato com a música, a partir das cantigas e sons provocados pelo corpo da mãe e após o nascimento esse envolvimento com a música amplia-se, pois ela irá escutar diversos sons produzidos pelos seres humanos que estão ao seu redor. Nesse sentido,

Antes ainda de começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Observando uma criança pequena, podemos vê-la cantarolando um versinho, uma melodia, ou emitindo algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna, ou ainda para frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto. Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança etc (REIS; REZENDE; RIBEIRO, 2012, p.3 apud JEANDOT, 2001, p. 18).

Levando em consideração esses aspectos, o que se pode observar, são inúmeras definições para a música, dependendo do enfoque dado a ela. Para uma criança, a música pode ser caracterizada como uma brincadeira, o mundo real e imaginário. Já para um adulto, pode significar uma sequência de notas, tocadas/e ou cantadas, de forma agradável, ou não, ao ouvido humano. Em fase a essa realidade, Chiarelli e Barreto, (2005, p.2), afirmam:

Atualmente existem diversas definições para a música. Mas, de modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Para Beyer; Kebach (2009, p. 07) “ouvir música é uma atividade cotidiana do ser humano. A música está presente em vários momentos do dia-a-dia: seja pelas rádios, na televisão, como música de fundo de algum ambiente, na musicalidade do cantar dos pássaros, nos ruídos tecnológicos”.

Assim, considera a música como um elemento sonoro, capaz de expressar sentimentos. Nesse sentido, independente da sua constituição, percebe-se que a referida, contribui positivamente para com o ser humano em aspectos gerais do desenvolvimento.

Ela proporciona o ler, o escrever, o criar, o recriar, o transformar, pois os sons provenientes da referida contribuem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo dos seres humanos. Neste ponto de vista Bréscia (2003, p. 81) destaca que:

[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

A música como Bréscia (2003) enfatiza é de relevância e importância no desenvolvimento e desempenho escolar, tendo em vista a formação intelectual do aluno ao qual o professor oportunizará um ensino envolvido com a musicalidade.

Ainda, neste sentido, Bréscia (2003) ressalta a importância da referida no desenvolvimento do educando, relacionando o desenvolvimento motor da criança no cantar, acompanhar o ritmo com as mãos e pés e movimento do corpo. Ainda, desenvolve as capacidades mentais dos seres humanos, tanto na inteligência como no respeitar as características conhecidas como habilidades cognitivas humanas. (BRÉSCIA, 2003).

É importante o trabalho com música em várias esferas da educação, auxiliando o educando no desenvolvimento integral. A música é uma linguagem de fácil acesso que trabalha a ludicidade, as habilidades da linguagem, assim proporcionando momento de interação, motivação aliada ao planejamento dos conteúdos.

3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ESCOLAR

A inserção da música desde a mais tenra idade é de suma importância, tendo em vista auxiliar no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo.

Destaca-se que existem muitas produções e pesquisas que analisam a música e seus benefícios para a vida dos seres humanos, no que se referem ao desenvolvimento

psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência. Nota-se que a música está presente nas escolas, mas ainda na grande maioria das instituições ela está ausente e não é trabalhada em um sentido mais amplo, com a finalidade de desenvolvimento da criança, com objetivos claros e com planejamentos qualitativos. É preciso que a música se faça ainda mais presente nas escolas, em conjunto com as disciplinas do currículo.

A música é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como por exemplo, na fala, nos gestos, ouvindo, cantando, dançando e assim construindo seu aprendizado e novos conceitos. Considerando o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem Piaç; Rosar, (2011) apud Melo (2011, p.93) destaca que,

percebemos que a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, pois deixa o ambiente escolar mais alegre e, conseqüentemente, mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças.

A partir do que foi mencionado **percebe-se** que a música contribui no desenvolvimento da aprendizagem em várias fases do desenvolvimento em aspectos como, por exemplo, fala, canto, socialização entre outros. E assim a criança já não se satisfaz mais em ouvir os sons e ruídos produzidos pelos seres humanos e objetos, quer sim, produzir seus próprios sons diante de brinquedos ou algo que estiver ao seu alcance.

É necessário o profissional da educação ter conhecimentos que a música tem uma importante significação para a criança no ambiente de ensino. Principalmente na educação infantil e nos anos iniciais o docente precisa ter um planejamento que contemple a música, pois é uma forma dinâmica de ensinar e o aluno adquire mais conhecimento, exemplo são cantigas a partir de determinado conteúdo/matéria.

Brécia (2003) destaca que a música constrói conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da

socialização e da afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Diante do que foi exposto pelo autor Brécia (2003) confirma-se que a música é de fundamental importância e desperta nas crianças o prazer, a vontade de explorar diversas áreas do conhecimento e assim contribui para o processo de construção do conhecimento, colaborando no desenvolvimento cognitivo e motor.

Com base no que foi descrito, Garcia; Santos, (2012) apud Silva (2010) **sublinham** que é necessária a preocupação com a formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas também englobando o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção.

A musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também possui importância no processo de construção do conhecimento, pois através de atividades com a referida, envolvida de forma descontraída e dinâmica faz com que a criança expresse, muitas vezes, o que está sentindo, assim, a música contribui muito para a comunicação, socialização e desinibição. Assim, podemos enfatizar que o professor possui um recurso significativo, porém ainda pouco utilizado.

Muitos estudos confirmam que a música é um auxílio no processo de linguagem na infância, são a partir de jogos, brincadeiras, atividades envolvendo a musicalização que a criança desenvolve e amplia seu vocabulário. Nesse contexto, Beyer e Kebach (2009, p.109) salienta que:

A apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a qualidade da audição, e conseqüentemente melhorar a sua formação como ser humano. Para isso, a atuação do professor frente ao ensino de música na escola é de fundamental importância, porque ele deve assumir a responsabilidade de propiciar para seus alunos oportunidades de vivenciarem atividades de apreciação musical, tendo consciência da dimensão que esta compreende.

A partir da apreciação da música o aluno aprende a escutar de forma detalhada tanto a música como o seu significado e também os conteúdos com os quais o professor

irá trabalhar, assim auxiliando no seu ensino aprendizagem de forma mais dinâmica e prazerosa.

Assim como Beyer e Kebach, (2009, p. 75) relatam que é preciso “apreciar para cantar, apreciar o canto do outro, apreciar seu próprio canto, parar para escutar, parar para construir, parar para refletir, parar para cantar.” Da mesma maneira que a apreciação musical contribui para aprender cantar também contribui no ensino e no desenvolvimento em sala de aula.

Também, é importante destacar que a música é necessária para a criança antes de frequentar a escola, pois o ser humano possui ampla capacidade de criação, recreação e percepção aos estímulos sonoros que contribuem no desenvolvimento intelectual, assim auxiliando na aquisição de novos conhecimentos. A música possibilita principalmente na criança o desejo, a descoberta de novas habilidades, o sentir, o refletir, o criar, o experimentar algo diferente e prazeroso.

Neste sentido a música proporciona a criança viajar em um mundo de imaginação e criatividade e a escola pode e deve propiciar este ambiente lúdico e atrativo no momento de ensinar com a utilização da música.

Garcia (2007, p.12) destaca que é importante trabalhar a música para deixar fluir a imaginação, a intuição e a sensibilidade dos alunos, pois, só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos linguagem.

A música é uma atividade artística que faz parte do nosso ambiente social e cultural e o pedagogo já está habilitado para inserir música em seus planejamentos. A mesma é um recurso didático facilitador para a compreensão e aprendizagem do ser humano, auxiliando na qualidade do aprender escolar do aluno.

Nessa perspectiva, a música nas escolas possui um papel importante, ou seja, o de ajudar a criança a se expressar, se comunicar, se socializar, adquirindo conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Assim, a referida precisa ser incorporada nas escolas por sua riqueza artística e cultural. De fato, a música será vista com outros olhos se os pedagogos e professores em geral trabalharem e valorizarem este instrumento, a fim de proporcionar uma formação integral.

No entanto é necessário deixar claro que as atividades que envolvem a música no ambiente escolar não irão formar o aluno músico, mas propiciam a compreensão da linguagem musical. Para Brécia (2003, p. 81)

[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

A música é uma ferramenta que contribui para a formação do indivíduo, para o seu relacionamento com a sociedade, é uma forma de expressar-se, de perder medos, auxilia no seu raciocínio, na sensibilidade, sendo uma ferramenta importante no processo de ensinar e aprender dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em conta o avanço da tecnologia que nos cerca a todo o momento e principalmente na escola, na qual a criança está inserida, é possível perceber a contribuição que a música tem neste ambiente por proporcionar momentos lúdicos e prazerosos aos alunos. Com este avanço tecnológico o docente possui inúmeras formas de utilizar a música no ensino e não apenas em datas comemorativas.

Assim, as práticas pedagógicas se tornam mais atrativas aos alunos, pois a partir do momento que as crianças entram em contato com a música tornam-se mais amplos seus conhecimentos, entram em um mundo letrado e lúdico.

Destaca-se que existem inúmeras maneiras de trabalhar com a música na educação, entretanto é necessária a contextualização entre os conteúdos, pois a música não deve ser trabalhada de forma separada, mas a partir de um envolvimento com as outras disciplinas do currículo. A música tem o dom/poder de tornar qualquer ambiente mais agradável, mais prazeroso e mais leve. É necessária sua presença no meio educativo por encantar a todos com seu ritmo, sua melodia e harmonia. Portanto, é de extrema importância para a formação do indivíduo a inserção da música no processo de ensino. Snyders (1997, p.14) destaca que,

a escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

Incluir a música nas práticas escolar só trará benefícios à aprendizagem para o aluno e também ao professor, pois a referida auxilia o professor nas rotinas diárias e em seu planejamento, saindo assim do ensino tradicional, onde as aulas, muitas vezes são monótonas, podendo, nesse sentido, explorar as possibilidades que a música dispõe.

Como já mencionado, não é necessário uma aula exclusiva para música e nem o professor ser musicista, é essencial que tenha consciência que ela auxilia na formação do indivíduo. O profissional da educação, por ter um papel de relevante importância na formação de seu aluno irá incluir em suas aulas esse recurso didático possibilitando o desenvolvimento de forma integral, uma vez que a escola é o ambiente adequado para proporcionar novas experiências que oportunizam novos conhecimentos e saberes visando à aprendizagem.

4 A Música e a Interdisciplinaridade

Entende-se a interdisciplinaridade como a forma de trabalhar em conjunto, integrando e articulando as áreas do conhecimento na visão de práticas educativas voltadas ao ensino de qualidade para a formação do educando.

Desta maneira o Referencial Curricular Gaúcho destaca que “a interdisciplinaridade pode ser entendida pela seguinte tríade: interlocução de saberes em detrimento aos conhecimentos fragmentados; aproximação na apropriação dos conhecimentos pelos professores e estudantes; e intensidade das aproximações dos conhecimentos num mesmo projeto” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 29).

A interdisciplinaridade proporciona a liberdade das disciplinas curriculares dialogarem entre si, assim oportunizando um ensino pautado numa visão global de práticas interligadas, pois é necessário ultrapassar as práticas escolares fragmentadas e tradicionais ainda visualizadas em escolas.

O ato de trabalhar a música integrada com as disciplinas irá proporcionar o aluno a conhecer o que há de mais belo e prazeroso em cada uma delas, assim como enfatiza Snyders (1997, p. 135):

Não desejo que o campo a música se feche em si mesmo, quero vivamente que a música intervenha na interdisciplinaridade, mas em condições em que ela possa fazer ressoar a sua ‘nota’ própria: a

aproximação com os outros campos e o trabalho em comum me parecem mais louváveis se contribuírem para a alegria estética e dela participarem.

Assim, a música por ser um recurso didático pedagógico e cultural que proporciona o avanço no desenvolvimento desde a educação infantil até os anos finais, trazendo benefícios para a formação integral do ser humano. Snyders (1997, p. 132), destaca que,

ensinar a música é também a possibilidade de apresentar obras-primas a crianças muito pequenas e fazer com que elas encontrem, nelas alegria cultural e assim (...) podem ser as mesmas obras-primas musicais que acompanharão o aluno do começo ao fim de sua escolaridade, do começo ao fim de sua vida em níveis sempre diferente.

Sendo assim o ensino da música no ambiente escolar, trará alegria cultural e que o estudo da referida não tem a intenção na formação de músicos profissionais, mas proporcionar um aprender e ensinar diferenciado. Para Chiarelli e Barreto (2005), a música no ambiente escolar busca através das vivências musicais, oportunizarem a abertura de canais sensoriais, assim contribuindo com as emoções, ampliando a cultura e auxiliando na formação integral do aluno.

Neste sentido visando à formação integral é que a interdisciplinaridade faz-se presente englobando a música com as demais disciplinas, assim trabalhando a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades.

A interdisciplinaridade é um tema que precisa ser visto com ousadia não de forma fragmentada, mas de forma integrada com todas as áreas do conhecimento, tornando assim os componentes curriculares comunicativos e integrados entre si. O trabalho interdisciplinar está organizado no currículo na integração dos componentes curriculares contemplando os conteúdos de aprendizagem e assim formando indivíduos para a vida em sociedade.

É necessário trabalhar de forma interdisciplinar aliando a música nos conteúdos curriculares, assim mudando o enfoque do ensino tradicional e mecânico para um ensino integrado, mais dinâmico e atrativo aos alunos, pois a música como já vimos proporciona ao aluno uma aprendizagem interdisciplinar por estar englobada no aprender e ensinar. Sob esta ótica Snyders (1997, p. 135) evidencia que,

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que (...) para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas.

Olhar para a interdisciplinaridade significa ampliar a visão para a aprendizagem num ensino mais flexível e democrático desconstruindo o ensino tradicional, visando em um ensino com mais diálogo e transformação. Interdisciplinaridade é a liberdade para as disciplinas do currículo ligarem-se e também possibilitar ainda mais o acesso da música em sala de aula.

O ato de educar e ensinar não devem ser restrito apenas em passar informações ou simplesmente encaminhar o aluno no caminho que o professor considera certo. É possibilitar várias ferramentas para que assim o educando tenha a oportunidade de escolher seu caminho, o caminho que for compatível com seus princípios.

É neste sentido que se fala em interdisciplinaridade trabalhando e planejando olhando o todo, fazendo com que haja dialogicidade entre disciplinas, conteúdos e principalmente entre professores possibilitando que ampliem seus conhecimentos.

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. (FAZENDA, 2002, p.18).

Diante disso o Referencial Curricular Gaúcho construído a partir da Base Nacional Comum Curricular enfatiza que, “organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar implica trabalhar de forma articulada, possibilitando diálogo entre os conhecimentos. [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 29). E neste mesmo sentido fundamenta que “é um trabalho que precisa ser pensado a partir dos contextos escolares, em que os sujeitos envolvidos no processo possam explicar compreender, intervir, mudar algo que desafie o pensamento isolado das disciplinas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 29)

No entanto o documento preconiza que se faz necessário trabalhar para mudar o pensamento isolado, o currículo fragmentado a separação das disciplinas em “gavetas” como é mencionando para um ensino-aprendizagem articulado visando o desenvolvimento integral.

Sob esta ótica o Referencial Curricular Gaúcho também assegura que: [...] “trabalhar o currículo de forma articulada, entendendo que as habilidades são elementos constitutivos para o desenvolvimento integral dos estudantes nos mais variados contextos.” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p, 29)

Os documentos deixam visíveis a necessidades de se trabalhar a interdisciplinaridade no ambiente educacional, visando à relevância e importância dela para um ensino integrado, no qual ocorra intencionalidade no ato de ensinar desde a Educação Infantil, pois é de extrema importância trabalhar todas as disciplinas de forma integrada. E a música é um recurso importante e necessário para um planejamento/projeto interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música no processo de ensinar e aprender tem por função resgatar no aluno a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a concentração, a expressão corporal, o ouvido musical, o senso crítico além de outras habilidades que são constitutivas para a formação integral do aluno, como o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social.

Neste sentido faz-se necessário que escola e professores estejam preparados para trabalhar com esse recurso, pois o mesmo só trará benefícios à formação do aluno. Principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais onde alunos estão no início de sua formação e a música por ter grande contribuição no desenvolvimento irá ser um aporte importante ao professor em suas metodologias de ensino.

Sabe-se que a formação acadêmica muitas vezes não oferece uma formação musical, porém seria válido um investimento na formação continuada dos professores que já atuam em sala de aula, pois são profissionais que conhecem seus alunos, sabem de suas facilidades e dificuldades e irão saber o momento certo para introduzir a música.

É notório que a música está presente no dia a dia das crianças, portanto, educadores precisam dar o devido valor ao ensino com a utilização da música nas escolas. A experiência com a referida permite o pleno desenvolvimento, de forma lúdica e prazerosa.

Trabalhar com música em sala de aula pode realmente auxiliar os professores que acreditam que podem fazer a diferença na formação do ser humano e terão na música um aliado no processo de ensino e aprendizagem. Para que de fato o trabalho com a música tenha significação são inúmeras as maneiras de se trabalhar, como por exemplos brincadeiras cantadas, jogos, histórias, parlendas, atividades na educação física, em coreografias e também no momento de aprender os números, letras e na leitura.

Ainda se pode trabalhar com os alunos a reprodução de sons de animais conhecidos e desconhecidos sempre fazendo a contextualização com histórias e imagens dos animais. Destaca-se que utilização da música para o trabalho interdisciplinar, permite que os conteúdos sejam aprendidos, construídos de forma dinâmica e prazerosa. Outro recurso muito interessante para se trabalhar em sala é o teatro envolvendo a música com diferentes objetos que produzem sons diferenciados e ainda trabalhar a linguagem, expressões, movimentos e sentimentos. Sendo assim, são inúmeras as possibilidades que a música oferece no ambiente escolar.

A música precisa fazer parte do aprender e ensinar, pois vivemos em uma sociedade apressada, individualista, na qual a sensibilidade e o amor, muitas vezes, são deixados de lado, onde as crianças, em vários momentos não vivem realmente sua infância de maneira lúdica e prazerosa. E, assim, vemos na escola o local adequado para tornar essa realidade diferente, pois as crianças passam uma parcela significativa de seu dia nesse ambiente. A escola é a instituição de aprender e ensinar, onde tem profissionais preparados para fazer a diferença na sociedade, necessitando de conhecimentos e habilidades, competência, responsabilidade e amor.

Conclui-se que é necessário que alguns professores mudem a forma de pensar, que se desacomodem que permitam o entrar da música em sala aula no processo de ensino e aprendizagem, transformando a realidade onde a música, muitas vezes, é utilizada apenas em eventos comemorativos como dia dos pais, mães, festa junina, dia das crianças ou, ainda, somente colocar uma música sem um planejamento, uma contextualização para os alunos escutarem. A música, como já foi mencionada, possui uma vasta significação na

formação do aluno, por isso, imprescindível sua utilização nos planejamentos e na vida das escolas.

REFERÊNCIAS

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança.** Disponível em <http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/4_A-importancia-da-musica-para-o-desenvolvimento-Coginitivo-da-Crian--a.pdf>. Acesso em: 14 dez 2017.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia, SPECHT, Ana Cláudia et al. **Pedagogia Da Música:** experiências de apreciação musical/ organização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRAATZ, Doriane. **O valor da música depois da Escola.** Disponível em:<<http://siaibib01.univali.br/pdf/Doriane%20Braatz.pdf>>. Acesso em: 30 nov 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho.** Secretária de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre: V1, 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser.** Junho de 2005. Disponível em <<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em 17 de Dez.de 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 5.ed São Paulo: Loyola, 2002.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical:** (Des) Caminhos Históricos e Horizontes. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2012

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato. **A importância da utilização da música na educação infantil.** Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 13 dez 2017.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAES, Jota de. **O que é música?** São Paulo: Nova cultura: Brasiliense,1986.

PIAZ, Vanessa Lourenci. ROSAR, Denise Raquel. **A Importância e as Contribuições da Música em Sala de Aula.** Disponível em:
[http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20IMPORT__NCIA%](http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20IMPORT__NCIA%20em%20Sala%20de%20Aula.pdf)

20E%20AS%20CONTRIBUI____ES%20DA%20M__SICA%20EM%20SALA%20DE
%20AULA.pdf. Acesso em: 18 dez 2017

REIS, Andreia Rezende Garcia. REZENDE, Ulisses Belleigoli. RIBEIRO,
MariannaPanisset Pedreira Ferreira. **A Música e o Desenvolvimento Infantil:** O Papel
da Escola e do Educador. Disponível em:
<<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY3.pdf>>. Acesso em: 26 dez 2017.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**3.ed. São Paulo:
Cortez, 1997.

ZAMPRONHA, M. de L. S.**Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: UNESP,
2002.

IRONIA E CRÍTICA SOCIAL: UMA ANÁLISE DO CONTO “O BRASILEIRO É BOM”, DE ANDRÉ SANT’ANNA

IRONY AND SOCIAL CRITICISM: AN ANALYSIS OF THE TALE “BRAZILIAN IS GOOD”, BY ANDRÉ SANT’ANNA

Elisângela Bertolotti¹

Bibiana Zanella Pertuzzati²

RESUMO: A leitura é parte fundamental na constituição dos sujeitos e das suas ações sociais, tendo em vista seu papel como leitor, crítico e, principalmente, como ser humano. De acordo com Antônio Candido (1997, p. 243), a leitura literária — confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Com base nessas colocações, objetivamos, neste estudo, uma leitura crítico-reflexiva do conto “O brasileiro é bom”, apresentado na obra *O Brasil é bom*, de André Sant’Anna, de 2014, com o intuito de identificar como a ironia é estabelecida nessa narrativa. Para realização do estudo, utilizaremos, como arcabouço teórico, os pressupostos dos autores Cândido (1997), Pellegrini (2005), Fere (2016), Duarte (2006), dentre outros. Acreditamos que a literatura se transforma em representação do real a partir do momento em que ela é inserida no discurso social, por isso discussões acerca da literatura e da ironia, em consonância com o contexto brasileiro, são essenciais, visto que permitirão uma leitura atenta e reflexiva de aspectos constituintes da nossa sociedade e que necessitam de inferências.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Literatura. Crítica social. “O brasileiro é bom.”

ABSTRACT: Reading is a fundamental part in the constitution of subjects and their social actions, considering their role as reader, critic and, mainly, as a human being. According to Antônio Candido (1997, p. 243), literary reading - confirms and denies, proposes and denounces, supports and fights, providing the possibility of experiencing the problems dialectically. critical-reflexive of the short story “The Brazilian is good”, presented in the work *O Brasil é bom*, by André Sant’Anna, from 2014, in order to identify how irony is established in this narrative. To carry out the study, we will use, as a theoretical framework, the assumptions of the authors Cândido (1997), Pellegrini (2005), Fere (2016), Duarte (2006), among others. We believe that literature becomes a representation of the real from the moment it is inserted in the social discourse, so discussions about literature and irony, in line with the Brazilian context, are essential, since they will allow a careful and reflective of constituent aspects of our society and which need inferences.

KEYWORDS: Reading. Literature. Social criticism. "The Brazilian is good."

¹ Mestra em Letras – Literatura Comparada (URI/FW). Doutoranda em Educação (URI/FW). E-mail: elisangelabertolotti@gmail.com

² Mestra em Letras – Literatura Comparada (URI/FW). Acadêmica de Fisioterapia (URI/FW). E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A leitura é parte fundamental na constituição dos sujeitos e das suas ações sociais, tendo em vista seu papel como leitor, crítico e, principalmente, como ser humano. Além disso, é indispensável para a aprendizagem do ser humano e responsável por despertar nas pessoas inquietudes que permitam novas discussões. Nesse escopo, a leitura literária, de acordo com Antônio Candido (1997, p. 243), a leitura literária — confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Dessa forma, a leitura contribui para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, que compreendem, interpretam e inferem sobre suas leituras e sua realidade.

Assim, salientamos que todos os sujeitos necessitam da linguagem para se comunicar. Dessa forma, todo o indivíduo, enquanto sujeito falante, elabora sentenças para interagir com os demais, fator que nos permite compreender as diferentes posições ocupadas e as distintas interpretações que determinada afirmação pode receber. Logo, a interpretação é elaborada de acordo com os conhecimentos exteriores e prévios do falante, fazendo com que a leitura de novos textos seja aprimorada conforme as perspectivas leitoras anteriores, que condicionam a construção interpretativa de novas situações de linguagem.

Com base nesses pressupostos, objetivamos, neste estudo, uma leitura crítico-reflexiva do conto “O brasileiro é bom”, apresentado na obra *O Brasil é bom*, de André Sant’Anna, de 2014, com o intuito de identificar como a ironia é estabelecida nessa narrativa. A antologia, *O Brasil é bom*, é constituída por 23 narrativas que apresentam, em âmbito geral, uma temática semelhante, a abordagem do nosso país, o Brasil, com distintas observações e pontos de vistas que são apresentadas por protagonistas com características equivalentes, “devoradores de imagens-clichê, imersos na inundação de signos e objetos de consumo, comportam-se como autômatos, despojados de afeto diante da dissolução entre a vida interior e o contexto exterior” (DIAS, 2016, p. 15).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acredita-se que a literatura se transforma em representação do real a partir do momento em que ela é inserida no discurso social. Logo, para que isso se concretize, o que é visto na realidade torna-se literatura, haja vista a presença contínua de temáticas indispensáveis para os escritores contemporâneos, que abordam nesse viés, aspectos sociais e cotidianos que necessitam de um olhar atento e crítico. (PELLEGRINI, 2005). Nessa perspectiva, observa-se a carência de debates sobre esses assuntos,

O escritor André Sant’anna nasceu em Minas Gerais e viveu parte de sua vida nas cidades Rio de Janeiro e São Paulo. Passou a ser reconhecido pela crítica especializada após o lançamento da obra *Amor*, de 1998 e, em virtude da divulgação dos livros *Sexo* (1999) e *Amor e outras histórias* (2001) – edição portuguesa – o autor foi nomeado como uma das vozes mais importantes do cenário brasileiro contemporâneo. Nesse sentido, sendo prestigiado por seus textos, o escritor continuou retratando situações brasileiras contemporâneas, como é caso dos contos da obra *O Brasil é bom*, em que se visualizam situações da sociedade brasileira que variam desde os anos de 1960 até o período atual, textos polêmicos e carregados de um tom irônico, utilizado com o intuito de provocar uma reação crítica no leitor.

Assim, partindo dessa característica que norteia os contos de André Sant’Anna, a ironia, torna-se necessário dissertar sobre a origem desse termo. A ironia é, etimologicamente, originária do grego e é caracterizada por tratar de maneira oposta o sentido literal da palavra. Foi utilizada por Sócrates, tendo em vista que ele lia esse termo como uma maneira de simular a ignorância das pessoas, fazendo com que questões falhas ou com questionamentos fossem colocadas em pauta para que as pessoas refletissem sobre determinados assuntos, o que permitia que o conhecimento e a criticidade fossem construídos. (FERE, 2016).

De acordo com Duarte (2006, p. 20) “a ironia é, portanto, uma estrutura comunicativa que se relaciona com sagacidade; é mais intelectual e mais próxima da mente que dos sentidos, é mais reflexiva e consciente que lírica ou envolvida.” Para exemplificar essa afirmação, o autor expõe que, de acordo com Sócrates, o discurso irônico se utiliza da “técnica de provocar dúvidas e esvaziar certezas para deixar em seu lugar um vazio [...]

impulsionar a busca da sabedoria através do diálogo, dada a sua desconfiança relativamente às verdades conhecidas ou estabelecidas”. (DUARTE, 2006, p.20)

Na literatura, percebemos que a ironia é empregada como forma de construir um deboche sobre determinado assunto, característica que induz o leitor a elaborar novas leituras. Ao provocar o leitor sobre, a ironia, por especificidade, propõe que o leitor reflita sobre assuntos, por vezes e no caso do conto em ênfase, de viés social e polêmico, de maneira que a responsabilidade por aquela compreensão não seja sua, isto é, o efeito de produzir ironia em um texto é recheado de estratégias argumentativas que sinalizam a ideia irônica, e não a deixam explícita.

3 ANÁLISE DO CONTO “O BRASILEIRO É BOM”

Tendo esses argumentos, identifica-se, na capa do livro *O Brasil é bom*, de imediato, uma crítica, uma vez que a capa é apresentada com um óleo hiper-realista de Antonio Henrique Amaral, dispondo de um garfo cravado em uma banana que está, cujo aspectos visualizados, apodrecendo. A leitura dessa imagem permite que o leitor tenha conhecimento que seus textos falam não somente do Brasil enquanto país, mas sim de um Brasil “por vezes banana podre”, tendo em vista que os contos disponíveis na obra abordam assuntos críticos sobre o país, a pobreza moral dos sujeitos, as relações individualistas, temáticas sociais que causam polêmica.

Além disso, observamos que a ironia está relacionada com o conto “O brasileiro é bom”, de André Sant’Anna, de maneira que, ao visualizarmos a fala de um personagem desconhecido, que descreve situações em que o brasileiro é visto como “bom”, verificamos a intensidade e os diversos argumentos expostos para tal “convencimento”, o do que o brasileiro é bom, “Sim, são. Os brasileiros são bons. Os brasileiros usam a criatividade para superar obstáculos. [...] A mulher brasileira é a melhor mulher que existe. A mulher brasileira é a melhor mulher que existe porque a mulher brasileira faz sexo muito bem e tem bumbum.” (SANT’ANNA, 2014, p. 38). Em seguida, Sant’Anna expõe afirmações significativas que contribuem para a percepção da ironia em sua narrativa, dizendo que “Os brasileiros gostam de bumbum. Gosto de bumbum. Bumbum é bom. O bumbum é a parte do corpo humano que os brasileiros mais gostam. Os brasileiros são

gostosinhos. Os brasileiros são gostosinhos porque têm bumbum.” (SANT’ANNA, 2014, p. 38).

Nesse sentido, é visível no texto de André Sant’Anna a maneira como as palavras, em seu valor semântico e social, são ditas, isto é, percebemos que, invés do uso de recursos coesivos, por exemplo, temos a repetição intensa das palavras, tal como a palavra “bumbum”, visualizada no excerto acima. Evidenciamos, dessa forma, como a palavra, repetida seis vezes, têm significado no contexto brasileiro, de modo a ironizar a maneira como o brasileiro vê as pessoas e o modo como um aspecto físico é capaz de chamar tanta atenção.

Nesse sentido, identificamos que o conto é escrito com frases curtas e precisas, fator que afirma a intencionalidade da escrita que, de tão repetida, é justificada pela necessidade de dar ênfase à frase “Os brasileiros são...”, seguidas de algum verbo que faça alusão a alguma atitude dita, ironicamente, como agradável e admirável que os brasileiros assumem. Essa característica nos faz pensar em imagens de propagandas oficiais e comerciais correntes na indústria cultural, que se utilizam de um vocabulário simples e direto, característica que atrai o leitor, facilita a leitura e convence com facilidade. O convencimento, embora irônico de André Sant’anna, pode ser eficiente, tendo em vista as diferentes perspectivas leitoras e interpretativas.

André Sant’Anna, em sua narrativa, permite que o leitor compreenda, através do recurso da ironia, “diversas possibilidades de interpretação, de incertezas significativas e ambíguas.” (LEÃO, 2013, p. 7). Essa possibilidade está relacionada aos elementos que o autor apresenta durante o seu texto, como forma de provocar, de forma sutil, a interpretação do leitor, o que cativa o pensar sobre o brasileiro ser bom ou não, haja vista, conforme o trecho a seguir, a comparação que o narrador faz dos brasileiros com os muçulmanos e, mesmo com convicção da realidade da afirmação, a ironia, com descrição, faz com que o leitor analise os argumentos, “Os brasileiros são uma luz no fim do túnel nesta era do apocalipse, do aquecimento global e do enriquecimento de urânio para fins nucleares bélicos, e dos terroristas, muçulmanos malucos, que não são bons” (SANT’ANNA, 2014, p. 39). E prossegue enfatizando que “Os muçulmanos não são bons. Os muçulmanos não são bons porque os muçulmanos não são brasileiros. Os brasileiros são bons. Os brasileiros são bons porque vão promover a paz mundial

ajudando os iranianos a enriquecerem urânio na Turquia com fins pacíficos [...]” (SANT’ANNA, 2014, p. 39).

Relacionado a isso, à maneira como a ironia é elaborada dentro da narrativa, o filósofo *Søren Aabye Kierkegaard*, em sua obra *O conceito de Ironia*, publicado pela primeira vez em 1841, aborda que a na ironia há um jogo permanente entre as palavras e os pensamentos, tendo em vista a relação de ambos para a compreensão desse recurso. Nessa construção dialógica, o autor afirma que o leitor é livre para a construção, haja vista que o está sendo lido não é correspondente do pensamento, “em tese busca apresentar uma relação de verdade entre o que se pensa e o que se diz.” (SALDANHA, 2015, p. 5).

Esse jogo mencionado por *Kierkegaard* pode ser visualizado em grande parte da obra de André Sant’Anna, e, principalmente, no conto “O brasileiro é bom”. Destaca-se, para exemplificar essa afirmação, um trecho do conto que o leitor é convidado, mais uma vez, a refletir sobre o papel do brasileiro, do Brasil, enquanto proveniente da Música Popular Brasileira “[...] música popular brasileira, a internacional MPB. A música popular brasileira é boa. Foram os brasileiros que fizeram a música popular brasileira. Os brasileiros são bons.” (SANT’ANNA, 2014, p. 39).

CONCLUSÕES

Dessa forma, observamos como a crítica feita pelo autor André Sant’anna está presente neste conto, tendo em vista a forma como as afirmações, o estilo da escrita e os argumentos utilizados são relacionados. A identificação dessa ironia, intensifica, nessa leitura, a importância que o brasileiro tem enquanto crítico de sua própria cultura, hábitos, organização política, etc.

Relacionado a isso, salientamos no trecho a seguir a ironia observada no conto *O brasileiro é bom*, em que ao abordar sobre o contexto brasileiro, o autor convida o leitor a refletir sobre “O brasileiro é o troço mais mais ou menos que existe, lá, tornamos o brasil um lugar cada vez mais alegre, multirracial, multicultural, soprando aquela corneta, a vuvuzela. Soprar corneta é bom”, restabelecendo a ironia de seu texto e enfatizando as tensões culturais, no nosso caso o futebol enquanto característica, vista pelo brasileiro, como uma das mais importante.

Entendemos, com base nessas colocações, que o conto estudado, contemporâneo, discorre sobre, utilizando um discurso irônico, a sociedade brasileira. Com o uso de alguns elementos de composição que permitem uma leitura dinâmica, rápida e provocativa em termos reflexivos e críticos, sobre aspectos que retratam o brasileiro, características, atitudes, cultura, o autor deixa explícita sua crítica e permite que o leitor também dialogue com o texto e faça sua própria reflexão quanto ao brasileiro.

Ressaltamos como a literatura pode auxiliar os sujeitos a confrontarem ideias de senso comum que, muitas vezes, são óbvias em nosso cotidiano, mas não identificamos, tendo em vista que, enquanto sujeitos “ativos” da sociedade, não emitimos nossa voz em determinados assuntos, como é caso dos exemplos abordados por André Sant’anna. Logo, embora a crítica permaneça nas redes sociais, por exemplo, algumas culturas, como a da vuvuzela, permanecem como sendo as essenciais para o reconhecimento do nosso país.

À vista disso, compreendemos que este estudo contribui para construção de sujeitos críticos e reflexivos. Os textos de André Sant’anna são objetos que discutem os problemas da nossa sociedade e, com o uso da ironia como um recurso para abordagem dessas temáticas polêmicas, o autor permite e convida seus leitores a elaborar novas leituras, atribuindo um olhar crítico ao cenário brasileiro real, comparado com o conto fictício, e também acerca de seu principal elemento, o brasileiro.

REFERÊNCIAS

DIAS, Ângela Maria. **Histórias do Brasil de André Sant’anna:**

Sátira, bovarismo e distopia. 2015. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiv5vvMsqvbAhVBGpAKHRKDcAQFgg9MAM&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Findex.php%2Fbrasilbrazil%2Farticle%2Fdownload%2F69939%2F39407&usq=AOvVaw08Iep34desQiSAF77RIRBm>>. Acesso em: 15 maio 2018.

DUARTE, Lélia Parreira. **Ironia e humor na literatura.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2006.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SALDANHA, Solon José da Cunha. **O conceito de ironia em Kierkegaard**, 2015.

Disponível em:

<https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/1041/1200.pdf>.

Acesso em: 11 maio 2018.

SANT'ANNA, André. **O brasileiro é bom**. In: SANT'ANNA, André. *O Brasil é bom*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

MATHEMATICAL MODELING IN TEACHING: CONTRIBUTIONS TO THE LEARNING ENVIRONMENT

Tailon Thiele¹

Camila Maria Spanevello²

Eliane Miotto Kamphorst³

RESUMO: Repensar o ambiente de aprendizagem requer o conhecimento das novas perspectivas acerca dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem. Dentre estas, destacamos a modelagem matemática e o uso de tecnologias como possibilidades para proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, este estudo bibliográfico tem como objetivo a conceituação da modelagem matemática como metodologia de ensino, além de construir significados para a sua incorporação no ambiente de aprendizagem e fornecer um panorama da formação de professores nesta área. De maneira ampla, é possível conceituar a modelagem com processo de obtenção de modelos que descrevem situações reais com a utilização da linguagem matemática, e que pode servir de aporte na resolução de problemas no ambiente de aprendizagem. O emprego desta metodologia pode proporcionar discussões no âmbito da compreensão de situações matemáticas e possibilitar o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento no processo de interdisciplinaridade. A investigação matemática, aliada ao uso de tecnologias, faz parte desse processo e é importante na construção de significados para o conhecimento, além de propor autonomia ao estudante. Acerca da formação de professores e, principalmente a formação inicial, ainda tem-se um contexto informativo, em detrimento à formação em modelagem matemática. Assim, é necessário rever a formação inicial e proporcionar aos futuros profissionais, maiores conhecimentos no âmbito da prática escolar, em se tratando desta metodologia. Portanto, o ambiente de aprendizagem deve ser repensado com ênfase no aluno e suas perspectivas, indo ao encontro do propósito da educação moderna, que é de dar significação ao conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação. Metodologia. Tecnologias. Aprendizagem significativa. Matemática.

ABSTRACT: Rethinking the learning environment requires knowledge of the new series on the processes involving teaching and learning. Among them, mathematical modeling and the use of technologies as possibilities for the development of meaningful learning stand out. In this sense, this bibliographic study aims to conceptualize the methodology as a form of teaching, in addition to enabling the incorporation of a learning environment

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. thiele.tailon@gmail.com.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. mariacamilaspanevello@gmail.com.

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. anne@uri.edu.br

and provide an overview of teacher training in this area. In a broad way, it is possible to conceive a modeling with search process of models that describe the real situations with the use of the mathematical language that can be useful in the resolution of problems in the learning environment. Obligate the cause of distances increase the possibilities of programming and the possibilities of dialogue between the areas of knowledge in the process of interdisciplinarity. The mathematical search, allied to the use of technologies, is part of the process and is important in the construction of meanings for knowledge, besides proposing a reasonable proportion to the student. Teacher training is geared towards initial training, although it is an informative context, to the detriment of training in mathematical modeling. The training is aimed at future professionals, has great achievements in the exercise of schooling, when dealing with methodology. Therefore, the environment must be rethought with emphasis on the student and his perspectives, meeting the purpose of modern education, which is the meaning to knowledge.

KEYWORDS: Innovation. Methodology. Technologies. Meaningful learning. Mathematics.

1 INTRODUÇÃO

Novas perspectivas têm norteado os rumos da Educação Matemática visando à oferta de um ensino voltado à aprendizagem de saberes científicos e o desenvolvimento de competências e habilidades que sejam consonantes com as atuais demandas da sociedade, tais como: a criatividade, o raciocínio lógico e a capacidade argumentativa e de tomar decisões. No centro destas perspectivas, citam-se as metodologias ativas, as quais prezam por um estudante mais autônomo e partícipe das ações de aprendizagem.

No entanto, trata-se de um processo complexo que exige uma transformação nos paradigmas educacionais existentes. É necessário um olhar específico sobre a atuação dos agentes que fazem parte do funcionamento da instituição escolar, desde a gestão democrática da equipe que pratica a liderança sobre os demais, perpassando pelos recursos materiais, até a atuação docente e o aluno. A qualificação da educação depende dos objetivos propostos e das relações de respeito com o eu, com o outro e com meio ambiente (LUCKESI, 2007).

Nesse sentido, a incorporação de metodologias didático-pedagógicas no ambiente de aprendizagem, especialmente no ensino de matemática, requer uma compreensão diferenciada sobre os objetivos da aprendizagem de acordo com o papel da matemática e as suas relações com o contexto social. A partir daí, surgem proposições para o ensino que colocam o aluno em evidência nesse processo. A modelagem matemática compõe esse conjunto de possibilidades. Apesar de ainda estar bastante associada ao contexto da

pesquisa em matemática aplicada, recentemente, a modelagem tem sido abordada como uma metodologia de ensino com valor pedagógico significativo (BARBOSA, 2001).

Tendo em vista esta demanda por abordagens metodológicas diferenciadas para o ensino de matemática, este artigo apresenta um estudo bibliográfico acerca da modelagem matemática, perpassando pela sua conceituação enquanto metodologia de ensino, até as suas contribuições para o ambiente de aprendizagem, além de descrever de forma sucinta o processo de formação de professores nesta área. Almeja-se contribuir, de forma breve, para o conhecimento de uma possibilidade inovadora para a aprendizagem conceitual, em detrimento à operacionalidade na manipulação de objetos matemáticos.

2 MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Repensar o ambiente de aprendizagem requer o conhecimento das novas perspectivas acerca dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem. Dentre estas, destaca-se a modelagem matemática e o uso de tecnologias como possibilidades para proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a partir de agora será feita a conceituação de modelagem matemática, além da proposição de algumas contribuições ao ensino e uma descrição sobre o panorama da formação de professores sobre o assunto.

2.1 A MODELAGEM MATEMÁTICA

Historicamente o ser humano vem buscando meios de compreender os processos naturais que ocorrem no espaço em vive. Esta busca perpassa pela investigação de situações recorrentes e que podem ser representadas por um modelo. Em Matemática não é diferente. A criação de modelos a partir do uso de ferramentas matemáticas é bastante utilizada na obtenção de formas simplificadas da realidade (RENZ JUNIOR, 2015). Nesse sentido, é importante conceituar modelo matemático, uma vez que essa compreensão é fundamental para a síntese de ideias sobre Modelagem Matemática.

Define-se como modelo matemático “qualquer representação simplificada da realidade ou de um aspecto do mundo real que surja como de interesse ao pesquisador, que possibilite reconstruir a realidade, prever um comportamento, uma transformação ou

uma evolução” (CRISTOFOLETTI, 1999, p. 47). Ainda, pode ser entendido como “um conjunto de símbolos e relações matemáticas que representam de alguma forma o objeto estudado” (BASSANEZI, 2013, p.20).

A partir dessa fundamentação, é possível adentrar ao estudo da modelagem matemática em si, como um processo. Segundo Bassanezi (2002),

Modelagem Matemática é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual (BASSANEZI, 2002, p. 24).

Outro conceito descrito por Iritani (1998) considera que a modelagem matemática:

“[...] consiste na representação matemática do que acontece na natureza a partir de um modelo conceitual, idealizado com base no levantamento e interpretação de dados e observações do sistema real, tendo como objetivo uma melhor compreensão do sistema atual, possibilitando prever situações futuras, algumas vezes passadas, porém sempre buscando direcionar ações de decisão” (IRITANI, 1998, p. 29).

Portanto, a partir da compreensão conceitual de modelo e modelagem matemática, é possível imaginar esta última como sendo o processo de obtenção de modelos que descrevem situações reais, com o uso da linguagem matemática, a fim de facilitar o estudo de situações que se repetem.

Acerca da importância da modelagem matemática na resolução de problemas, as vantagens do seu uso no contexto da pesquisa são evidenciadas perante os avanços em vários campos como a Física, a Química, a Biologia e a Astrofísica, entre outros. A modelagem está ligada a multidisciplinaridade e, dessa forma, possui importante contribuição no que se refere às novas tendências que buscam a remoção de fronteiras entre as diferentes áreas de pesquisa (BASSANEZI, 2002).

2.2 A MODELAGEM MATEMÁTICA NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

As concepções acerca dos processos educativos têm experimentado importantes

avanços no que diz respeito à incorporação de novas ferramentas e metodologias no ambiente de aprendizagem. Muitas pesquisas têm focado no estudo da importância e das contribuições que elas proporcionam ao ensino e aprendizagem qualificados, especialmente nas últimas décadas. Ainda que de maneira tímida, as práticas pedagógicas têm aderido a essas novas perspectivas e, através de relatos de experiências, mostram diversas possibilidades, pontos positivos, além das dificuldades encontradas no momento das atividades diferenciadas.

A modelagem, por sua vez, tem se constituído como alternativa ao ensino da disciplina de Matemática, uma vez que permite a compreensão de problemas reais e que podem ser descritos com a utilização da linguagem matemática. Nesse sentido, Burak (2004) descreve a modelagem matemática como uma metodologia de ensino que permite dinamicidade e significação à aprendizagem de conceitos. Segundo o autor, é possibilitado aos alunos construir relações matemáticas e significados para estas.

De maneira mais ampla, é possível pensar a modelagem como uma possibilidade de construir relações de interdisciplinaridade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) tratam com destaque o currículo numa abordagem de estudo conceitual, num primeiro momento, seguida de atividades integradoras que envolvem os diferentes eixos de conhecimentos. Trata-se da interdisciplinaridade, a qual permite compreender os processos naturais na sua totalidade, em detrimento à fragmentação do conhecimento. Nessa perspectiva, o estudo de problemas reais pode abranger essas diferentes áreas através do uso da linguagem matemática na descrição e resolução dessas situações.

De forma mais específica à disciplina de Matemática em si, a incorporação da modelagem no ambiente de aprendizagem vai ao encontro da expectativa dos alunos, uma vez que possibilita a visualização de aplicabilidades dos conceitos matemáticos em situações do cotidiano. A partir dessa visão, os estudantes sentem-se envolvidos e despertam interesses e atitudes em relação ao conhecimento matemático (BURAK, 2014).

Biembengut e Heim (2014), referindo-se à modelagem matemática no ambiente de aprendizagem, citam como um dos principais objetivos a aproximação da Matemática com as demais áreas do conhecimento, corroborando com a concepção de que se trata de uma metodologia que permite trabalhar a interdisciplinaridade através de problemas matemáticos. Ainda, os autores destacam um maior interesse dos alunos sobre o

conhecimento matemático a partir da aplicação conceitual, além de melhorar a aprendizagem, conforme também enfatiza Burak (2014).

Ainda, o uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, quando aliado à modelagem matemática, constitui-se como importante ferramenta para a resolução de problemas reais, que nem sempre poderão ser resolvidos e visualizados manualmente. Da mesma forma, permitem a análise de dados e o comportamento de determinada condição, contribuindo para a compreensão de situações matemáticas e a construção de modelos representativos (DA SILVA, 2018).

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MODELAGEM MATEMÁTICA

A institucionalização e os currículos dos cursos de formação de professores vêm sendo discutidos nos últimos anos, tendo em vista os problemas de aprendizagem enfrentados na Educação Básica no país. Esta preocupação relaciona-se especialmente aos cursos de formação inicial, de modo que sejam considerados diversos fatores que contribuem para o contexto educacional existente. A qualificação dos cursos de licenciatura perpassa pela reestruturação de paradigmas que norteiam os processos de formação, a fim de construir novas estratégias no que diz respeito à profissionalização docente (GATTI, 2010).

Um dos desafios mais importantes para a formação de professores em cursos de licenciatura é a articulação entre as disciplinas específicas e as disciplinas de cunho pedagógico. É imprescindível estar atento a interdependência entre estes eixos de formação, dada a importância que ambos dispõem no processo de construção docente. Trata-se de relacionar o conhecimento científico e a ação no contexto pragmático de atuação profissional (ZIMMERMANN; BERTANI, 2003).

Uma visão integradora sobre os eixos de formação específica e pedagógica nos cursos de Licenciatura em Matemática possibilita a reflexão crítica dos profissionais em formação. Desse modo, a modelagem matemática como metodologia de ensino deve ser incorporada a partir do estudo de problemas práticos em diferentes disciplinas, a fim de proporcionar experiências didático-metodológicas que poderão servir como aporte para a futura ação profissional (ROSA; REIS; OREY, 2012).

No entanto, conforme evidencia Barbosa (2001), os processos formativos no

contexto dos cursos de licenciatura ainda carecem de práticas pedagógicas baseadas na utilização da modelagem matemática.

Cabe considerar a formação de professores como uma das questões prioritárias, se não a mais importante, no âmbito da proposta de modelagem de ensino. No Brasil, há poucos registros de estudos sobre formação de professores em relação à Modelagem. Especula-se que na formação inicial, quando esta temática é abordada, ocorre de maneira mais informativa do que formativa, através de leituras pontuais de textos. Já na formação continuada, grande parte das ações concentra-se em cursos de pós – graduação *latu senso* e/ou alguns cursos de extensão desenvolvidos por grupos institucionais de educadores matemáticos. Porém, mesmo nos locais onde predominam estes esforços, há poucas evidências de que os professores estejam usando Modelagem em suas salas (BARBOSA, 2001, p. 3).

Apesar de compreenderem a modelagem como uma abordagem adequada para o ensino de matemática, os professores geralmente apresentam em seus discursos justificativas para não repensarem suas práticas pedagógicas. Especialmente, se apoiam sobre as limitações do seu contexto de atuação. Entretanto, de maneira geral, aceitam as condições como desfavoráveis e permanecem sem alterar suas ações de maneira passiva. Possivelmente, essa atitude é consequência de lacunas sobre a compreensão do seu papel, da organização curricular e das estratégias didáticas que norteiam o trabalho docente (BARBOSA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades de investigação matemática baseadas na resolução de problemas através da modelagem exigem repensar a didática da matemática como um processo muito mais complexo e amplo, uma vez que requer a reconstrução acerca do papel docente no ambiente de aprendizagem, além da utilização de recursos pedagógicos inovadores. Neste viés, o docente deixa de ser a figura principal da aula, pois abre espaço para a autonomia do estudante enquanto responsável pela construção de conhecimento próprio. Assim, passa a ser mediador da aprendizagem, permitindo o diálogo e a elaboração de

concepções acerca do objeto matemático, intervindo apenas em momentos estratégicos e necessários.

No entanto, é necessário que a formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, promova atividades metodológicas embasadas na modelagem, a fim de que proporcione um conhecimento teórico-prático que embase o trabalho pedagógico dos profissionais em seu futuro contexto de atuação profissional. Da mesma forma, é importante que os professores busquem atualizações sobre o referencial existente, além de modificarem, de fato, os processos de ensino, dentro de suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática: Uma Nova Estratégia**. 3. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 5. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BURAK, D. Modelagem Matemática e a sala de aula. **Encontro paranaense de modelagem em Educação Matemática**, v. 1, p. 1-10, 2004.

CRISTOFOLETTI, A. **Modelagem de Sistemas Ambientais**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1999.

DA SILVA, K. A. P. Modelagem Matemática em aulas de Cálculo Diferencial e Integral: para além de uma investigação. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 1, n. 19, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IRITANI, M. A. **Modelação matemática tridimensional para a proteção das captações de água subterrânea**. 1998. 200f. Tese (Doutorado em Hidrogeologia) – Instituto de Geociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LUCKESI, C. C. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. **Revista ABC Educativo**. São Paulo, v. 64, n. 64, p. 30-33, mar. 2007.

MOLL, J. (Ed.). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

RENZ JUNIOR, H. **A importância da modelagem matemática no ensino aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Matemática (PROFMAT - profissional), Catalão, 2015.

ROSA, M.; REIS, F. da S.; OREY, D. C. A modelagem crítica na formação de professores de matemática. **Acta Scientiae**. Canoas: v. 14, n. 2, p. 159-184, maio/ago. 2012.

ZIMMERMANN, E.; BERTANI, J. A. Um olhar sobre os cursos de formação de professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 1: 43-62, abr. 2003.

O CUIDAR E O EDUCAR E AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA DA INFÂNCIA

CARING AND EDUCATING AND DIDACTIC-PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE CONSTRUCTION OF A CHILD'S OWN PEDAGOGY

Lia de Paula da Silva¹

Rosane de Fátima Ferrari²

RESUMO: A Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo creche até três anos de idade a pré-escola para quatro e cinco anos de idade, tem como eixo norteador o binômio Cuidar e Educar, de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Neste sentido, o presente artigo intitulado “O Cuidar e o Educar e as práticas didático-pedagógicas na Educação Infantil para a construção de uma pedagogia própria da infância”, tem como objetivo compreender as questões teóricas e práticas que envolvem a Pedagogia da Infância e a articulação do Cuidar e Educar, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil. Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento que vem apontando para a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, apontando para uma pedagogia própria da infância que respeite as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária garantindo que a criança seja cuidada e educada em instituições de qualidade, com profissionais qualificados, em espaços bem organizados, com práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares, lúdicas, educativas e significativas que se pautam na criança enquanto sujeito capaz, ativo, cultural, social e de direitos e que buscam proporcionar o máximo de desenvolvimento e aprendizado a todas as crianças. É através da prática pedagógica dos educadores que a Pedagogia da Infância se efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Infância. Práticas Didático-Pedagógicas. Cuidar e Educar. Educação Infantil.

ABSTRACT: Early childhood education comprises the care of children from 0 to 5 years old, with daycare for up to three years of age at preschool for four and five years, has as guiding axis the binomial caring and educating, in an indissociable way, in order to

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: liadepauladasilva@gmail.com.

² Coordenadora do curso de Pedagogia e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: rosane@uri.edu.br

provide the Integral development of the child, this being the first stage of basic education, as advocated by art. 29 and 30 of the law of Directives and Bases (LDB/96). In this sense, the present article titled "Caring and Educating and didactic-pedagogical practices in early childhood education for the construction of a child's own pedagogy", aims to understand the theoretical and practical issues that involve the pedagogy of childhood and the articulation of caring and educating, in view of didactic-pedagogical practices inseparable in early childhood education. The studies, discussions and public policies surrounding the child and his/her attendance that has pointed to the need to have a specificity of pedagogical practices for the age group from 0 to 5 years, pointing to a pedagogy proper to childhood that Respect the particularities of this phase and the characteristics of the development and learning of each age group ensuring that the child is cared for and educated in quality institutions, with qualified professionals, in well organized spaces, with Contextualized, interdisciplinary, playful, educational and meaningful pedagogical practices that are based on the child as a capable, active, cultural, social and rights subject and who seek to provide maximum development and learning to all The children. It is through the pedagogical practice of educators that the pedagogy of childhood is effective.

KEYWORDS: Childhood pedagogy. Didactic-pedagogic practices. Caring and Educating. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é proveniente do Projeto de Pesquisa em Iniciação Científica, intitulado “A Pedagogia da Infância e as Práticas Didático-Pedagógicas do Cuidar e do Educar na Educação Infantil”, que tem como problema de pesquisa investigar quais as possibilidades das práticas didático-pedagógicas na Educação Infantil a partir da ótica da Pedagogia da Infância. Nesse sentido, a pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo geral compreender as questões teóricas e práticas que envolvem a Pedagogia da Infância e a articulação do Cuidar e Educar, tendo em vista práticas didático-pedagógicas indissociáveis na Educação Infantil, visando aprofundar o que se entende por Pedagogia da Infância; compreender o que é Cuidar e Educar na Educação Infantil; estudar quais são os desafios e perspectivas da articulação das ações de cuidado e de educação na Educação Infantil e investigar se é através da prática pedagógica do professor que acontece a articulação do Cuidar e Educar.

A Educação Infantil foi ao longo do tempo conquistando espaço no cenário educacional brasileiro, dando-se cada vez mais atenção às práticas de educação e cuidado

na Educação Infantil brasileira. Entende-se o valor de uma Educação Infantil de qualidade para que possa proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, cultural e social, e em consequência, de que a criança foi ao longo da história da infância se tornando um sujeito de direitos. A partir dos direitos conquistados para a criança, os estudos na área vem apontando de que a criança necessita mais do que uma instituição que proporcione o seu cuidado, mas que as ações voltadas para ela tenha intencionalidade educativa, salientando que:

[...] a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e sim na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não com alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas. (CERISARA, 2004, p.09)

Nesse sentido, podemos começar lançando um olhar, “para a compreensão do papel que cabe às instituições de Educação Infantil, é necessário recorrer tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96” (ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3) que ilustram não só as ações de cuidado, mas ações educativas como um direito da criança de 0 a 5 anos. Diante deste contexto é que o Cuidar e Educar compõem-se como eixos norteadores da Educação Infantil, a partir de uma perspectiva lúdica impulsionando no cenário educacional inúmeras reflexões, discussões e debates a respeito da garantia do atendimento e das práticas educativas voltadas à educação e ao cuidado na Educação Infantil de forma indissociáveis, pautadas numa pedagogia da infância que respeite as crianças como sujeitos ativos, capazes, históricos, sociais e co-construtores de conhecimento, identidade e cultura que aprendem e se desenvolvem a partir de vivências e experiências significativas e repletas de sentido.

2 PERCORRENDO CAMINHOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, dispondo a creche de zero até três anos de idade e a pré-escola de quatro e cinco anos de idade, tendo como premissa do trabalho pedagógico a articulação do binômio Cuidar e Educar de forma indissociável, a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da

criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, sendo esta a primeira etapa da educação básica, como preconiza o art. 29 e art.30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

Porém, nem sempre foi assim, em um primeiro momento tinha-se o entendimento de que as crianças que frequentavam a creche necessitavam apenas do cuidado e as da pré-escola da educação, educação esta de caráter escolarizante e devido a esse histórico este binômio ainda apresenta algumas implicações e desafios teórico-práticos, tanto no que diz respeito às concepções que envolvem o entendimento do que é o Cuidar e Educar de forma indissociável quanto das práticas realizadas com as crianças de 0 a 5 anos.

Modificar essa concepção de educação assistencialista [...] envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17)

A Educação Infantil surge junto com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, que passaram a necessitar de uma instituição para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, sendo assim, as creches foram criadas no intuito assistencialista (CAVALCANTE; LINHARES; FONTES, 2012), onde a educação era tratada como um favor e não como um direito. “O principal objetivo da instituição era de guardar as crianças, com a tarefa de higienizar, alimentar e cuidar fisicamente dessa criança.” (DIDONET, 2001 apud ENDRUWEIT; MENEZES, 2016, p.3). Objetivo este que na época defendia a ideia de que a creche deveria proporcionar exclusivamente o cuidado, e a pré-escola privilegiar a educação, num sentido escolarizante e preparatório, assim negligenciando o cuidado e configurando a histórica dicotomia entre o Cuidar e o Educar, de que a creche cuida e a pré-escola educa, “sugerindo a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos”. (TIRIBA, 2005, p.01)

Quanto à infância, “sabe-se que crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social, para a qual se criou um conjunto de conceitos sociais, meios de socialização e controle, é uma ideia moderna”. (DELGADO, 2015, p.13). Até então as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, não existia um sentimento de infância, ao contrário de hoje que defende-se a ideia de uma infância que seja equipada com

fantasia, sentimento, intuição, também com “corporeidade”, com “linguagens”, “lógica”, “cultura antropológica” e uma concepção da criança como sujeito de direitos e como ator social, produtor de cultura. (FRABBONI, 1998) “A trajetória da Educação Infantil sempre esteve ligada ao ‘conceito de infância’ que o homem construiu ao longo da história, e conseqüentemente as políticas voltadas para essa faixa etária.” (MIGUEL, 2016, p.01).

Mas a partir da Constituição de 1988 (CF/1988) a Educação Infantil passou a ocupar um papel significativo dentro do cenário educacional brasileiro, foi então que começaram a surgir preocupações e interesses acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, surgindo uma nova concepção de educação, concepção esta que destaca o Cuidar e o Educar como aspectos essenciais e indispensáveis para a atuação com as crianças. (LEAL, 2010). Em 1996 a Educação Infantil ganha destaque na LDB/96 passando a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Em decorrência disso, em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI), um documento orientador do trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos. Cabe ressaltar que a Educação Infantil em seu princípio era destinada a crianças de 0 a 6, com a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 que institui o ensino fundamental de nove anos, passa a ser destinada para crianças de 0 a 5 anos, sendo que as crianças de 6 anos vão para o primeiro ano do ensino fundamental (CADONÁ, FINK; 2015). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s/2010) entendem a criança como o elemento principal no planejamento curricular e na construção de propostas pedagógicas (MARTINS, 2015) e definem as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, incorporados ao cuidar e educar de forma indissociável. Importante também destacar que a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) vem sendo abordada enquanto propostas pedagógicas a importância de se ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, rearticulando as áreas do conhecimento em campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos para as crianças de 0 a 5 anos.

Os estudos, discussões e políticas públicas em torno da criança e do seu atendimento vem apontando a necessidade de se ter uma especificidade das práticas pedagógicas para a faixa etária de 0 a 5 anos, pautadas pelo cuidar e o educar, bem como

pelo brincar, que apontam para uma pedagogia própria da infância que respeitem as particularidades desta fase e as características do desenvolvimento e aprendizagem de cada faixa etária. Para tanto,

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções cuidar e educar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. (BRASIL, 1998. p.23).

Em outras palavras, aumenta-se a preocupação e o olhar atento com o que e como será trabalhado na Educação Infantil, e aponta-se para a necessidade da incorporação do Cuidar e Educar de maneira integrada no trabalho com crianças, de modo a proporcionar o desenvolvimento integral dessas crianças, em seus aspectos biológico (nutrição, saúde e higiene), psicológico (afetividade-emocional, percepções motoras, linguagem e raciocínios lógico-matemáticos) e sociocultural (socialização e conhecimentos do meio físico e cultural), tanto na creche como na pré-escola a partir das interações e brincadeiras a partir de experiências significativas.

Todos esses direitos conquistados gradativamente complementam-se afirmando o direito das crianças de serem cuidadas e educadas em instituições de qualidade, com profissionais qualificados, que possam garantir o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, em espaços bem organizados, com práticas lúdicas e educativas que se pautam na criança enquanto sujeito capaz, ativo, cultural, social e de direitos.

3 CUIDAR E EDUCAR

Conforme o dicionário Caldas Aulete (2016)³ o termo cuidar significa: ter cuidados com algo, alguém ou si próprio; tratar; tomar conta de alguém ou algo; ter o encargo de; encarregar-se de; responsabilizar(-se). O mesmo dicionário traz educar como: promover o desenvolvimento moral, intelectual e físico de; ensinar boas maneiras a; transmitir conhecimentos a; instruir. Estes são os conceitos de Cuidar e Educar de forma geral, mas

³ Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

o que seria o Cuidar e o Educar na Educação Infantil? Dentro do seu contexto? Das suas concepções teóricas e práticas? Das suas políticas públicas?

Os termos Cuidar e Educar não são tratados explicitamente na Constituição/88, nem na LDB/96, no entanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI/98) nos aponta que:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [...] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, com a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RNCEI, 1998, p.23).

Ou seja, as crianças por serem pequenas necessitam de ações de cuidado seja no aspecto biológico, psicológico/cognitivo ou sociocultural, para atingirem seus objetivos de bem estar, aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim o cuidar não deve ser um ato mecânico e com caráter apenas assistencialista, deve haver interação, intencionalidade pedagógica durante o ato e por meio da interação proporcionar aprendizagens e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos através de práticas significativas, lúdicas e planejadas.

O RNCEI/98 nos aponta que educar é propiciar situações de aprendizado através de ações de cuidado, de brincadeiras (as quais não podem de maneira nenhuma ser deixadas de lado nessa fase) e interações. Nessa perspectiva, o cuidado e a educação se complementam e não devem ser trabalhados indissociavelmente, já que a criança não aprende em compartimentos e sim na multidisciplinaridade⁴.

[...] educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RNCEI, 1998, p.23).

⁴ Condição em que uma atividade é realizada através da aplicação coordenada de um conjunto de disciplinas.

A criança necessita do Cuidar e do Educar de maneira integrada e lúdica para desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras, socioafetivas e culturais, habilidades estas que precisam ser desenvolvidas tanto na creche, quanto na pré-escola a partir de práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas, interdisciplinares, concretas, de socialização com o meio e com o outro, organizadas dentro de uma rotina. A criança necessita de cuidados primários, como alimentação, higiene, segurança, etc e por ser pequena necessita que estes sejam advindos do adulto, mas por outro lado, não pode-se esquecer que a criança vive um momento fecundo, na medida em que interage com as pessoas e as coisas do mundo atribui significados àquilo que a cerca, e ela passa a participar de experiências culturais, o que chamamos de educação, e que não ocorre de forma indissociável do cuidado. (FERREIRA, 2011) Portanto, para que o cuidado e a educação ocorram de maneira integrada e lúdica, é necessário “[...] impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares da infância.” (FOREST; WEISS, 2016, p.2)

Diante disso, o educador deve estar sempre em observação e vigilância perante sua prática pedagógica para que não transforme suas ações em rotinas mecanizadas, respeitando a diversidade, o momento e a realidade peculiares da infância para que assim possa promover o bem-estar, aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ampliando cada vez mais o universo infantil. É possível propiciar o cuidado e a educação na Educação Infantil, para uma vida de qualidade, desde o momento da adaptação, em momentos de interação, troca de experiências e socialização, o que evidencia que a criança não começa a ser educada somente quando aprende a ler e a escrever. (LEAL, 2010), essa questão é muito mais abrangente e merece um olhar e uma atenção cautelosa para que não comprometa as fases de desenvolvimento pelas quais a criança passa durante sua infância. (TELLES; LEAL; BORGES, 2016). Sendo que se o Cuidar e o Educar caminharem simultaneamente e de maneira indissociável, ambas as ações construídas na totalidade possibilitarão a identidade e a autonomia da criança, que precisam ser construídas para que haja o desenvolvimento adequado nas fases posteriores. (FOREST; WEISS, 2016).

Salienta-se que o Cuidar e o Educar fazem parte das discussões voltadas a defesa da construção de uma pedagogia própria para a infância. Pensar em Pedagogia da Infância é

pensar em ações pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos que contemple os direitos fundamentais da criança, que amplie suas experiências lúdicas, que ofereça condições estruturais e concretas para a produção de culturas infantis, que considere as sinalizações da criança na organização do trabalho pedagógico, e que aceite a voz das crianças como expressão de sua participação e de seu exercício da cidadania. (FILHO, 2009). Ou seja, é partir da premissa de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sempre respeitando as particularidades da infância, sendo que o desenvolvimento e a aprendizagem são contemplados na Educação Infantil pelo viés da ludicidade, brincadeiras e interações que se configura a articulação indissociável das ações de cuidado e educação. É importante, portanto, salientar a importância do brincar no processo de socialização e aprendizagem e desenvolvimento da criança, sinalizando para práticas pedagógicas pautadas em experiências ricas e diversificadas que lhe permitam **conviver** com o outro e com o meio, **brincar** de diversas maneiras, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, **participar** ativamente e democraticamente no planejamento interno da escola e das atividades cotidianas, **explorar** trejeitos, sons, formas, texturas, cores, objetos, palavras, sentimentos, convivências, transformações e histórias, **expressar** suas necessidades, sentimentos, dúvidas e suposições, descobertas, por meio de diferentes linguagens e **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural. (BNCC, 2017)

À guisa da perspectiva lúdica, o RCNEI/98 aborda o brincar, trazendo que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. [...]. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, 1998, p.27-28)

Podemos apontar que durante a brincadeira a criança se apossa de conhecimentos que já possui, e constrói novos conhecimentos que irá associar a novas situações. Com tudo, entende-se que o brincar também está pautado nas práticas pedagógicas para a construção de uma pedagogia própria para a infância, sendo um ato lúdico, importante, prazeroso e construtivo que tende a ajudar no desenvolvimento e aprendizagem da

criança. “Pois o brincar não é o simples brincar, é aquela ideia de aprender brincando e brincando de aprender, tornando-se algo fundamental na Educação Infantil.” (FRABBONI, 1998 apud MOURA, 2009).

Finaliza-se este capítulo reafirmando que a criança de 0 a 5 anos necessita de uma pedagogia própria da infância, pautada no cuidar e educar de forma indissociável para que ocorra seu desenvolvimento de forma integral, e tudo isto se dá por viés do lúdico, do brincar.

4 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL NA ARTICULAÇÃO DO CUIDAR E EDUCAR

Pensar em práticas que dêem conta da articulação do Cuidar e Educar, que respeitem as fases e as particularidades da faixa etária de 0 a 5 anos e das questões que norteiam a Pedagogia da Infância é preciso lançar um olhar sobre o profissional que atua na Educação Infantil e sua formação.

O educador deve conceber a criança, o cuidado e a educação de forma indissociável nos dois níveis da Educação Infantil, tanto na creche, quanto na pré-escola, sendo esses eixos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para isto o educador infantil necessita de uma formação inicial adequada e estar em constante formação continuada, ser um profissional qualificado, comprometido, dedicado, lúdico, ético, atualizado, pesquisador, reflexivo, crítico, que domina estratégias de ensino, teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, que tem conhecimentos teóricos e práticos sobre a infância, a criança e tudo que a cerca, possuindo assim uma competência polivalente e sendo o mediador entre a criança e o conhecimento, a criança e o mundo.

A formação do educador infantil deve estar baseada na concepção de educação infantil. Deve buscar a superação da dicotomia /educação/assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar.” (FOREST; WEISS, 2016, p.7).

Tendo como base a concepção de Forest e Weiss (2016) sobre a formação do educador, este deverá ter uma formação específica para a Educação Infantil, para superar

a divisão criada entre assistência e educação, a fim de proporcionar à criança de forma indissociada o Cuidar e Educar, tão importante para seu desenvolvimento. Formação esta contemplada, segundo o art. 62 da LDB/96:

[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.20).

A LDB/96 prevê que o educador infantil deverá ter como formação o curso de licenciatura, de graduação plena, ou no mínimo o ensino médio modalidade normal, porém devido a especificidades do percurso histórico da Educação Infantil, ainda há instituições públicas e privadas que contratam pessoas para atuar em creches e pré-escolas brasileiras sem a formação definida pela LDB/96, o que fragiliza a efetivação do aspecto educacional do atendimento às crianças. (SILVA, 2015) Complementa-se que além da formação inicial adequada é necessária uma formação continuada que de conta de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, de refletir constantemente sobre a sua prática, de examinar o contexto no qual a criança está inserida e como este atua em seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como para que planeje, troque experiências, aprendizados com os colegas de trabalho, para tanto faz se necessário:

“Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo.” (RCNEI, 1998, p.67-68).

Para cuidar o educador precisa de um comprometimento com o outro, com sua particularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Para educar torna-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser obter o desenvolvimento integral desta etapa, mas é, sobretudo, fundamental que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novas recessões, a novas tentativas. (FOREST, WEISS, 2016). Os conceitos do papel do educador para Cuidar e Educar são trazidos através de Forest e Weiss de forma separada, mas evidenciam através de suas definições que o cuidado e a educação se

complementam e necessitam ser trabalhados de forma indissociável para que se possa proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças, deve levar em conta a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas realizações de socialização entre educador/criança e entre as crianças. (MONTEIRO, 2002 apud FOREST; WEISS, 2016).

Sobre o papel do educador o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/98 destaca que:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, p.32)

Em suma, o educador deve considerar que as crianças são diferentes entre si, que cada uma aprende em seu próprio ritmo, considerando também que as crianças da Educação Infantil aprendem manuseando, tocando, experimentando de diversas maneiras, pensando, vivenciando, interagindo com o meio, com os objetos, com os seus pares e com os educadores. E por isso o educador deve estar preparado para propiciar às crianças atividades de acordo com a condição de aprendizagem de cada uma, para isto o educador necessita um universo muito amplo de conhecimentos, habilidades e competências, precisa dominar as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, entender sobre a saúde física e psicológica da criança.

As DCNEI's/2010 juntamente com a atual versão da Base Nacional Comum Curricular/2017 para a Educação Infantil apontam para a necessidade de a prática pedagógica vincular na articulação do cuidar e educar as interações e as brincadeiras, sendo o educador o mediador deste processo de possibilitar as crianças inúmeras experiências nas diversas áreas do conhecimento (linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática), que a BNCC/2017 rearticula em campos de experiências (o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e oralidade e escrita) em uma organização interdisciplinar por excelência.

O educador e a instituição precisam oferecer a seus alunos um trabalho de qualidade, e sobre o trabalho com qualidade na Educação Infantil Zabalza (2016) destaca cinco pontos necessários para que realmente ele se efetive:

- Respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas;
- Direito de a criança brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- Acesso das crianças aos bens sócio culturais, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção dos demais diversificados práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- Atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (ZABALZA, 2016, p.09)

As DCNEI's/2010 apontam que as instituições de Educação Infantil precisam apresentar propostas pedagógicas que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo; a indivisibilidade das dimensões psicomotora, socioafetiva e cognitiva; a participação e o diálogo com a família; o reconhecimento das especificidades etárias, das particularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo momentos de interação entre crianças de mesma idade e de idades distintas; e os deslocamentos das crianças nos espaços internos bem como nos externos às sua sala de referência e à instituição (DCNEI, 2010), para que assim cumpram com o seu objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, sendo este um processo lúdico e significativo.

Para tanto retoma-se a importância do profissional da Educação Infantil ter uma formação inicial adequada, ser um pesquisador, manter uma formação continuada e estar sempre em busca de novos conhecimentos, para que consiga dar conta de todo este universo que envolve as crianças de 0 a 5 anos, bem como para que consiga articular as ações de cuidado e educação indissociavelmente na Educação Infantil, valendo-se das questões que norteiam a Pedagogia da Infância.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que as crianças se desenvolvam de forma integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, bem como ocorra o cuidado e a educação de forma indissociável, é necessário, se atentar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Tanto na creche, quanto na pré-escola, as práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas e ocorrerem de forma interdisciplinar.

As práticas realizadas nas instituições de Educação Infantil precisam considerar alguns documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, que norteiam as práticas pedagógicas. O autor Piaget que elaborou os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, também contribui de uma forma muito significativa com seus estudos no que diz respeito ao o que a criança necessita e é capaz durante cada estágio. Diante disto, o presente capítulo irá discorrer sobre o que traz estes documentos e os estudos de Piaget que contribuem com a prática pedagógica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que as instituições de Educação Infantil têm por objetivo proporcionar as crianças de zero a três anos:

- a utilização dos recursos de que possuem para a suprimento de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, pretensões e descontentamentos, e agindo com progressiva autonomia;
- a familiarização com a imagem de seu corpo, conhecendo pouco a pouco seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- o brincar;
- o convívio progressivo com as demais crianças, com seus professores e com os outros profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e preferências.

No intuito de dar seguimento aquilo que já vinha sendo trabalhado na creche, o RCNEI (1998) aponta que as Instituições de Educação infantil devem proporcionar as crianças de quatro e cinco anos:

- a obtenção de uma imagem positiva de si, expandindo sua autoconfiança, percebendo cada vez mais suas limitações e possibilidades, e comportando-se de acordo com elas;
- a compreensão de reconhecer e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus próprios recursos, respeitando as demais crianças e adultos e reivindicando reciprocidade;
- a valorização de atitudes de cooperação e solidariedade, promovendo atos de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- o brincar;
- a aquisição de hábitos de autocuidado, prezando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- a identificação e assimilação a sua importância aos diversos grupos dos quais faz parte, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os forma.

Neste mesmo segmento a BNCC, destaca, por meio de cada campo de experiência, as experiências a serem apresentadas, desenvolvidas e efetivadas com as crianças de zero a cinco anos, visando garantir seus direitos de aprendizagem. Traz cinco campos de experiências, os quais serão discutidos a seguir:

Campos de experiência: ESCUTAR, FALAR, PENSAR E IMAGINAR

As crianças desde que nascem são atraídas e se apoderam da língua materna em muitas situações comunicativas cotidianas com diferentes pessoas com quem interagem em diversificadas circunstâncias. A gestualidade, o movimento que é demandado nas brincadeiras ou jogos corporais, a aquisição da linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, ou em libras, desenvolvem tanto a comunicação, quanto a organização do pensamento das crianças e sua inserção na cultura. (OLIVEIRA, 2018).

Campos de experiência: TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS

As crianças constroem sua identidade pessoal e social nas interações com diversos sujeitos sociais, durante as quais elas se apoderam e aprendem a se manifestar. Daí a importante que as crianças desde muito pequena tenham oportunidades de utilizar diferentes materiais e recursos tecnológicos, realizando suas elaborações com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo único, inventivo e agradável, promovendo sua sensibilidade. (OLIVEIRA, 2018).

Campos de experiência: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças são curiosas e buscam entender o ambiente em que convivem, suas particularidades, qualidades, os usos e a proveniência de diferentes elementos com os quais entram em contato, explicando o “como” e o “porquê” das coisas, dos fenômenos da natureza e fatos da sociedade. Por tanto, em suas práticas cotidianas elas aprendem a analisar, quantificar, instituir comparações, criar hipóteses e registros, mantendo uma relação com o meio ambiente, com a sustentabilidade do planeta, com os conhecimentos usuais locais, além do acervo científico, ambiental e tecnológico. (OLIVEIRA, 2018).

Campos de experiência: O EU, O OUTRO, O NÓS

As crianças se constituem na medida em que interagem com outras crianças e adultos, como alguém com um modo particular de agir, sentir e pensar. Elas são curiosas em relação ao entorno social. À medida que vivem suas primeiras experiências no coletivo, questionam-se sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e se posicionar no ponto de vista do outro, entendendo os sentimentos, as causas, as ideias e a rotina dos demais parceiros, exercendo a empatia. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida através de relatos e de contatos com outras culturas, expande o modo de perceber o outro, sendo capaz de desfazer estereótipos e preconceitos já estabelecidos. Ao mesmo tempo em que a criança participa das relações sociais e dos cuidados pessoais, constrói sua autonomia e senso de autocuidado. (OLIVEIRA, 2018).

Campos de experiência: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

O corpo em contato com o mundo é essencial para que a criança construa sentidos, inclusive para as que dispõem de algum tipo de deficiência, como transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. É por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, que as crianças se expressam, captam, relacionam, emocionam-se, identificam sensações, brincam, ocupam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. (OLIVEIRA, 2018).

A teoria de Piaget explica o conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio ambiente físico e social, sendo assim, as capacidades não são inatas, mas resultam da interação do sujeito com o meio. Em consonância, Piaget elaborou em seus estudos quatro Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, sendo que a Educação Infantil está compreendida em dois deles, o Sensorio Motor e o Pré-operatório.

O Estágio Sensorio-motor que compreende as crianças de zero a dois anos, que frequentam as creches, é caracterizado por basear-se em ações reflexivas e na ação para

manter ou repetir sensações interessantes, tendo como principal realização a permanência do objeto.

Já no Estágio Pré-operatório, que inclui as crianças de dois a sete e compreende em sua maior faixa etária a pré-escola, é caracterizado pela experimentação intencional da criança com objetos físicos, envolvendo planejamento progressivamente ponderado e representações internas de objetos físicos, tendo como principais realizações o desenvolvimento linguístico e conceitual.

Tendo em vista então a Teoria Piagetiana, o educador infantil por meio de suas práticas pedagógicas tem como responsabilidade proporcionar condições para a existência da interação do sujeito com o meio ambiente físico e social. Pois, é por meio da interação que se dá o conhecimento e se desenvolve as capacidades.

Ressalta-se, por tanto, a importância de que as práticas didático-pedagógicas sejam planejadas de forma contextualizada e interdisciplinar, respeitando a faixa etária, os documentos que norteiam as práticas na Educação Infantil e não sendo alheias ao universo daquelas crianças. Buscando sempre explorar as atividades de maneira com consiga proporcionar o máximo de desenvolvimento e aprendizados a todas as crianças.

Por conseguinte elencasse, em dois quadros, práticas didático-pedagógicas que podem ser trabalhadas nas creches e pré-escolas seguindo a perspectiva de uma Pedagogia da Infância, em que o Cuidar e Educar ocorram de forma indissociável, visando o desenvolvimento integral da criança, bem como as contribuições quanto a aprendizagem e desenvolvimentos da criança que foram tratadas neste capítulo através do RCNEI, da BNCC, e das contribuições da Teoria de Piaget.

5.1 Práticas Didático-Pedagógicas Creche (0 a 3 anos)

ATIVIDADE	OBJETIVO
Tapete de Descobertas	Trabalhar as sensações através do tato e da percepção visual; Desenvolver a motricidade fina e ampla.
Pinturas e garatujas	Desenvolver a imaginação, a criatividade e a motricidade fina; Propiciar o contato com produções artísticas.
Músicas	Desenvolver a sensibilidade, a

	concentração, a imaginação, a memória e a atenção; Explorar a linguagem oral.
Blocos de montar	Desenvolver a criatividade, a motricidade fina; Propiciar noções espaciais e de proporções.
Móviles	Estimular a atenção e a concentração; Desenvolver a percepção visual, aditiva e a motricidade ampla e fina.
Rodas de conversas	Proporcionar a interação e a socialização; Desenvolver a linguagem oral.
Jogos de encaixe	Desenvolver a motricidade fina; Propiciar noções espaciais e de proporções
Materiais concretos	Possibilitar a organização do pensamento e a interação; Desenvolver o raciocínio lógico.

5.2 Práticas Didático-Pedagógicas Pré-escola (4 a 5 anos)

ATIVIDADE	OBJETIVO
Contação de histórias	Inserir a criança no mundo da leitura, estimulando o hábito de ler; Desenvolver a imaginação e o raciocínio lógico.
Circuitos Psicomotores	Desenvolver a coordenação motora ampla, o equilíbrio, a lateralidade, e a noção de espaço e tempo.
Blocos Lógicos	Trabalhar com as formas geométricas desenvolvendo a criatividade e as noções de seriação e de classificação.
Faz de Conta	Desenvolver a imaginação e a criatividade; Propiciar a interação, bem como o entendimento de funções/papeis sociais através da imitação e explorar a linguagem oral.
Modelagens e construções	Desenvolver a imaginação, a criatividade e a motricidade fina; Propiciar o contato com produções artísticas.
Mímicas	Desenvolver a expressão facial e corporal, a criatividade; Proporcionar a

	socialização.
Jogos de cooperação	Proporcionar a interação e a socialização através do conceito de cooperar; Explorar a linguagem oral.

CONCLUSÕES

A partir dos estudos feitos podemos considerar que o país tem avançado de forma considerável nas políticas educacionais para a Educação Infantil, destacando e impulsionando diretrizes fundamentais neste segmento, enfatizando o direito da criança de ser cuidada e educada, de ter uma Educação Infantil que seja promovida com qualidade, por profissionais qualificados. Entretanto, esses avanços precisam ser viabilizados e realmente efetivados na prática, nos espaços educativos e no dia a dia da ação docente com as crianças a partir de um currículo que tenha a criança como centro do processo e que esse processo seja construído através de vivências, interações, brincadeiras e experiências significativas para crianças de 0 a 5 anos.

Percebe-se a importância de haver consciência da relevância de proporcionar o Cuidar e Educar de forma indissociada na Educação Infantil e que essa consciência só será atingida com plenitude quando culturalmente for assimilado que a criança e sua infância têm particularidades e especificidades próprias e uma pedagogia própria que contemple o brincar, o Cuidar e o Educar. Sendo assim, para trabalhar com a Educação Infantil é preciso levar em conta essas particularidades da criança, é preciso pensar em práticas voltadas à infância, pois a criança não é um adulto em miniatura, é um sujeito capaz, pensante, social e cultural que tem uma infância e esta precisa ser vivida em sua plenitude e de forma significativa.

As instituições de Educação Infantil, seus professores e gestores devem estar preparados para oferecer às crianças situações que envolvam tanto ações de cuidado como de educação indissociavelmente. As instituições de Educação Infantil devem proporcionar espaço para que as crianças possam aprender e desenvolver-se brincando, descobrindo e vivenciando brincadeiras, interações, coisas, ideias, situações e conhecimentos diversos. A dualidade entre Cuidar e Educar permitirá que as crianças possam, de fato, desenvolver-se de forma integral, em seus múltiplos aspectos, biológico, psicológico e sociocultural.

É através das práticas pedagógicas que se efetivam os objetivos em torno da aprendizagem e do desenvolvimento infantil propostos pelos documentos (CF, RCNEI, BNCC, DCNEP's e LDB) e estudos que norteiam a Educação Infantil e visam proporcionar o Cuidar e Educar de forma indissociada, contemplando o desenvolvimento integral da criança, por isso, é indispensável que o educador tenha um conhecimento aprofundado desses documentos para que sua prática não seja alheia a estes objetivos que muito contribuem para que na prática realmente se funde uma pedagogia própria da infância .

As práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos devem ser planejadas com atividades consistentes, contextuais e reais de serem realizadas, todas visadas para proporcionar a criança o seu desenvolvimento integral e para isso é necessário profissionais docentes com formação específica e continuada na área. O educador precisa ter uma formação pautada no Cuidar e Educar de forma indissociada sob a perspectiva da Pedagogia da Infância para que entenda que não se pode ora proporcionar o cuidado, ora a educação, que cuidado e educação são proporcionados integralmente e indissociavelmente, através de um planejamento sério, dinâmico, criativo, lúdico e significativo. Acredita-se que a qualidade do atendimento à criança e a articulação eficaz do cuidar e do educar, passa principalmente por um quadro de profissionais altamente qualificados e comprometidos com o seu fazer. Portanto, a busca por competências e saberes necessários para mudar o cenário da Educação Infantil está no desafio de uma formação em nível superior para o seu profissional.

Entende-se ainda que a Educação Infantil é de suma importância, devendo ser bem desenvolvida, pois ela influenciará nas fases posteriores, são etapas, as quais são podem ser puladas ou passadas em branco, pois refletirão logo à frente, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, como referendado na LDB/96, assume o papel de promover a base do desenvolvimento e da aprendizagem, que dará suporte para que haja êxito nas demais etapas, não no sentido preparatório e de prontidão, mas de vivências e experiências constituintes da formação integral do sujeito.

Através da busca teórica pode se entender que durante o histórico da Educação Infantil muito se tem avançado em relação à visão sobre a mesma, sobre sua importância, sobre a importância do Cuidar e Educar, sobre a importância da formação e valorização do profissional para trabalhar com crianças, sobre a importância da criança e sua infância

e das mudanças que se fazem necessárias nos espaços educativos e nas práticas didático-pedagógicas do Cuidar e Educar. Portanto, tem-se a necessidade de se solidificar uma pedagogia própria para a infância, que respeite as particularidades e especificidades da criança de 0 a 5 anos, que seja voltada às descobertas, experiências e brincadeiras para essa faixa etária levando-se em conta os contextos e realidades das crianças para que estas possam lhe conceber o seu desenvolvimento integralmente através da educação e cuidado, direito esse já adquirido e contemplado nas políticas públicas e documentos legais em prol da criança e da sua infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. –Brasília: MEC, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADONÁ, Paulo Henrique; FINK, Alessandra Tiburski. **Pedagogia da infância: desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil.** Relatório Parcial de Iniciação Científica URI Câmpus de Frederico Westphalen. 2015.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de educação infantil: um olhar investigativo.** 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/36e729ec173b94133d8fa552e4029f8b.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras.** In: Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Disponível em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16676.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

CUIDAR. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um olhar voltado para as culturas da Infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.42, p. 12-15, Janeiro/Março 2015.

EDUCAR. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ENDRUWEIT, Adriana Elisa; MENEZES, Maria Eunice Comparotto de. **Cuidar e educar na educação infantil e a construção de relações vinculares**. Disponível em: <<http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2013-06-19-11-56-59.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

FERNANDES, Dulcilena. **Tapete Sensorial**. Disponível em: <<http://lenarterapia.blogspot.com/2016/02/tapete-sensorial.html>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

FERREIRA, K. P.. **Educar X Cuidar**. 2011. Disponível em: <<http://ferreirakp.blogspot.com.br/2011/04/educar-x-cuidar-ferreira-kp.html>>. Acesso em: 03 out. 2016.

FILHO, Altino José Martins. O cotidiano no processo de construção da Pedagogia da Infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n.21, p. 22-24, Novembro/Dezembro 2009.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **CUIDAR E EDUCAR Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

FRABONNI, Franco. **A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil / Miguel A. Zabalza; trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 68.

LEAL, Franciele Clair Moreira. **A Educação Infantil e o Educar/Cuidar**. 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/educarcuidar.asp>. Acesso em: 13 set. 2016.

MARTINS, Thiago Lucas R.. **Por uma educação infantil de qualidade: uma análise a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3917/2065>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **“Cuidar e educar”**: um novo olhar para a educação infantil. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MOURA, Glaucia. **A relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MULTIDISCIPLINARIDADE. In: MENESES, Antônio Santana. *Dicionário Informal*. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>>. Acesso em: 17 maio 2017.
SANTOS, Claudinéia Roque Maciel. **O cuidar, o brincar e o educar na prática pedagógica**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-cuidar-o-brincar-e-o-educar-na-pratica-pedagogica/116441/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Disponível em: <http://www.primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/mesa02_zilma_usp1.pdf>. Acesso em; 02 maio 2018.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização e gestão pedagógica na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 42, p. 4-7, Janeiro/Março 2015.

TELLES, Carla Ariana Passamai; LEAL, Franciele Clair Moreira; BORGES; Zelma Santos. **A relação do cuidar-educar na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20DO%20CUIDAR-EDUCAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar, ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/44424017/Zabalza-Miguel-Qualidade-em-educacao-infantil>>. Acesso em: 05 set. 2016.

O SOFTWARE GEOGEBRA: UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O USO DA GEOMETRIA DINÂMICA E INTERATIVA

GEOGEBRA SOFTWARE: AN ACTIVE METHODOLOGY FOR THE USE OF DYNAMIC AND INTERACTIVE GEOMETRY

Jucelene Elvanger¹

Priscila da Costa²

Josiane Camargo³

Eliane Miotto Kamphorst⁴

RESUMO: Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando o uso do software GeoGebra como uma metodologia ativa para o ensino da Geometria. O software GeoGebra é um software de geometria dinâmica, livre e o seu download pode ser feito em qualquer sistema operacional, inclusive em smartphones. Este software pode ser abordado em diversos tópicos durante as aulas de matemática, tais como geometria, álgebra e cálculo. E, engana-se quem pensa que o GeoGebra pode ser utilizado somente na Educação Básica, pois o software também pode dar um suporte incrível aos discentes e docentes do Ensino Superior. Sua interface é atual e conta com diversos recursos. É de fácil acesso e utilização, para que todos possam aproveitar da melhor forma possível cada mecanismo oferecido. Além de contar com as janelas de visualização e de animação em 2D e 3D. Isso tudo pode contribuir para que tenhamos uma aula diferenciada, instigando os discentes a participarem ativamente das aulas e incentivando a construção e o desejo do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Software Geogebra. Ensino de Geometria. Metodologias ativas.

ABSTRACT: This work was carried out from a bibliographical research addressing the use of Geogebra software as an active methodology for the teaching of Geometry. Geogebra software is a dynamic, free geometry software and its download can be done on any operating system, including smartphones. This software can be approached in several topics during math classes, such as geometry, algebra and calculus. And, it is foolish to think that Geogebra can only be used in Basic Education, because the software can also

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. elvangerjucelene@gmail.com

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. prisciladacosta71@gmail.com

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. josicamargo2017@outlook.com

⁴ Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra URI/FW. anne@uri.edu.br

give an incredible support to the students and teachers of Higher Education. Its interface is current and has several features. It is easy to access and use, so that everyone can make the most of each mechanism offered. In addition to having windows visualization and animation in 2D and 3D. This can all contribute to our differentiating class, encouraging students to participate actively in class and encouraging the building and desire for knowledge.

KEYWORDS: Geogebra Software. Teaching of Geometry. Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de todo o legado histórico de evoluções no campo da Educação, o ensino e a aprendizagem de Matemática, nas escolas de educação básica de todo país, continua sendo alvo de severas críticas decorrentes da falta de domínio de saberes matemáticos básicos, evidenciada, especialmente nos baixos desempenhos dos estudantes em avaliações de larga escala.

Com isso a utilização de recursos digitais no ambiente escolar constitui de uma série de tarefas que são necessários mudarem para se fortalecer á medida em que há uma considerável extensão entre os avanços tecnológicos na produção de softwares educativos livres e a aceitação, compreensão e utilização desses recursos pelos docentes, pois através de softwares os discentes irão se interessar pela aula, pincipalmente pelas aulas de matemática e no conteúdo de geometria uma vez que poderão visualizar as figuras e sólidos no software GeoGebra que possui a janela de visualização 3D, na qual os educandos avistaram melhor os conteúdos trabalhados com mais facilidade.

Muitas vezes os docentes não possuem conhecimentos necessários para utilizar tecnologias nas aulas, tais como o computador e a lousa digital, visto que compreende o livro didático como uma importante ferramenta, mas que ele só traz ao discentes um conjunto de fórmulas, nomes e definições de geometria, devido as grandes transformações tecnológicas é importante que os docentes realizem formação continuada para manter-se atualizado com as tecnologias.

Para aprimorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes os educadores buscam novas metodologias ativas, tais com, softwares educacionais, sala de aula invertida e o ensino por meio de projetos interdisciplinares. Essas ferramentas

contribuem para o ensino-aprendizagem com facilitadores da aprendizagem, visto que promovem o desenvolvimento de habilidades, estimulam o raciocínio lógico matemático para a construção de novos conhecimentos.

O uso das tecnologias no processo educacional deve sempre alcançar os objetivos traçados pelos docentes e sempre tomando cuidado para que o uso seja feito de maneira correta, também deve ter o uso de didática e metodologias que sejam significativas, afim de que promovam o ensino nos educandos de maneira construtiva e prazerosa. Diante desse contexto, o GeoGebra é uma ferramenta que utilizando nas práticas pedagógicas se transforma num recurso importante, por se tratar de um software dinâmico que permite ao discente a interação nos conteúdos matemáticos que o software apresenta , desenvolvendo o pensamento crítico e autônomo.

Desta maneira, o importante é que os professores façam o uso de metodologias ativas durante as práticas pedagógicas, essas atividades diferentes auxiliaram os educandos no decorrer de sua formação escolar, fazendo com que os alunos utilizem esse raciocínio lógico para desenvolver atividades em que os discentes têm que pesquisar, procurar os conteúdos e não só o professor transmitir o conhecimento como, por exemplo, o software GeoGebra, as estações por rotação e a sala de aula invertida.

Os docentes de matemática ao planejar suas aulas podem utilizar somente o método tradicional, o qual antigamente era só decorar o máximo para a prova e também o professor era o detentor do conhecimento, mas o tempo foi passando e a educação passou por mudanças diante da evolução da sociedade, assim o professor também pode usar metodologias ativas, as quais fazem com que os discentes aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam por si mesmo.

20 ENSINO DA GEOMETRIA E O USO DE TECNOLOGIA

A tecnologia tem poder de transformação na sociedade e na vida do ser humano. Ela é capaz de fazer com que o homem mude seus pensamentos e sua maneira de pensar, sentir e também de agir, interferindo nas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos.

No ensino de geometria os alunos apresentam muita dificuldade seja para visualizar, comparar e calcular determinadas figuras planas ou até mesmo os sólidos geométricos, visto que a geometria está presente no nosso dia a dia, na natureza, nos cenários arquitetônicos antigos e atuais, em eletrodomésticos e outros. Os educandos por apresentarem dificuldades com esse conteúdo é importante que os docentes utilizem em suas aulas metodologias diferentes, para que eles possam visualizar, entender e calcular melhor as figuras e sólidos que são ensinados os discentes.

Para Baldin,

em particular, no ensino da disciplina Matemática, considerada um dos pilares da educação básica, o surgimento de vários excelentes programas com fins educacionais traz uma perspectiva muito animadora de metodologias diferenciadas que podem levar mais significativos e alegrias ao ensinar e aprender essa importante matéria. E o momento atual exige treinamento criterioso dos professores ativos e preparação sólida dos licenciandos. (2002, p.7).

Vivemos em uma sociedade que está em constante evolução tecnológica, o docente concorre diretamente com as tecnologias que estão presente no ambiente escolar e o seu dever é usar como recurso didático uma vez que os alunos querem atividades diferentes nas aulas, diante disso os desafios e responsabilidades da atividade docente em qualquer disciplina ou área do conhecimento, denotam a necessidade de uma formação inicial e continuada qualificadas e ainda, a importância da formação de um docente comprometido com sua prática, bem como ciente da necessidade de aprofundar cada vez mais seus conhecimentos, para que assim aprenda a levar em conta aspectos da evolução histórica dos conceitos, a bagagem cultural que os alunos trazem consigo e a abordagem interdisciplinar.

Deste modo, tornar-se-á possível, fazer com que os educandos percebam o significado daquilo que estão aprendendo, podendo assim assimilar e utilizar em seu dia-a-dia, em diferentes contextos, os recursos oferecidos pela Matemática. Daí justifica-se a necessidade da formação continuada de docentes.

A utilização de softwares de geometria dinâmica durante o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de geometria pode trazer vários fatores de contribuição, principalmente na visualização geométrica. Diante disso, cabe ao professor, responsável

direto pela transposição didática, contextualizar os saberes científicos a partir da proposição de situações ou problematizações que levem o aluno a discutir, refletir e estabelecer relações, a fim de desencadear um objeto de saber a partir do seu conhecimento e contexto, bem como, visualize um significado, ou seja, um sentido para aquilo que vai aprender.

Para ter uma didática diversificada nas aulas de matemática principalmente, são inúmeras as possibilidades metodológicas que podem auxiliar o trabalho docente, dentre elas, destacamos alguns exemplos como o emprego das atuais tendências da educação matemática Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, etnomatemática, modelagem matemática e jogos didáticos.

O ensino de geometria possui vários aliados como os softwares educativos, nos quais se encontram diversos recursos que pode ser usados nas instituições escolares, que podem favorecer o processo de construção de conhecimento do educando e aproximando com o dia a dia.

Conforme Nascimento,

o GeoGebra está rapidamente ganhando popularidade no ensino e aprendizagem da matemática em todo o mundo. Atualmente, o GeoGebra é traduzido para 58 idiomas, utilizado em 190 países e baixado por aproximadamente 300.000 usuários em cada mês. Esta utilização crescente obrigou o estabelecimento do Internacionais GeoGebra Insitute (GII), que serve como uma organização virtual para apoiar GeoGebra locais iniciativas e institutos. (2012, p.128)

A utilização do GeoGebra no conteúdo de geometria tem grande importância, pois através desse software os alunos irão manusear e visualizar, o que é um vértice, uma aresta, uma face, por exemplo, de um cubo uma vez que por meio dos livros didáticos eles não visualizam completamente a figura trabalhada porque não tem como manusear.

As tecnologias são recursos didáticos que, usadas de modo adequado podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos discentes, sendo esta uma realidade que traz inúmeros benefícios. Da mesma forma, ela é uma das ferramentas mais práticas e facilitadoras, em que o discente pode ver mais claramente o seu processo junto a disciplina.

Ela proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando e se desvalorizando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos competentes, bem como dinâmicos.

Compete aos professores, visualizarem nesse recurso, uma ferramenta que pode potencializar sua aula e contribuir significativamente com a aprendizagem dos alunos. A matemática necessita gradativamente disso, afinal a utilização de softwares e jogos online faz com que os alunos tenham mais interesse pela disciplina, desenvolvam seu raciocínio lógico e sua criatividade, não ficando uma aula muito puxada e complexa para eles.

O professor, ao utilizar essas novas tecnologias, deve levar em consideração dois aspectos. Um deles é que ele não pode resolver o desinteresse do discente utilizando software, pois antes de querer passar isso para o aluno, o professor precisa dominar essa ferramenta. O outro aspecto é a necessidade do domínio dos conteúdos, em que isso irá auxiliar na agilidade da construção/aperfeiçoamento do conhecimento, para que o aluno possa investigar e analisar os seus conceitos e propriedades. O docente precisa planejar da maneira correta suas aulas, sem achar que basta apenas dominar o uso da informática educativa, para que assim, suas aulas tornem-se eficientes e mais eficazes.

De acordo com Barbosa,

a atmosfera gerada pela Geometria Dinâmica é importante por fornecer a possibilidade de construção de situações em que se estimule a justificativa do aluno; além disso, esses softwares possibilitam que o aluno experimente situações diversificadas por diferentes processos ao visualizarem a figura geométrica.(2010, p.3-4).

Um exemplo de software de geometria dinâmica é o GeoGebra, na qual o educando tem a possibilidade de movimentar e simular determinadas situações que não poderiam ser resolvidas por meio do papel e do lápis. A partir do software GeoGebra são diversas as possibilidades de trabalhar com os conceitos de geometria e algumas propriedades. Por ser um software dinâmico tem alguns benefícios para o ensino-aprendizagem uma vez que os discentes podem pontilhar, esconder, alterar as cores das linhas e engrossar os elementos dos desenhos.

Contudo Morán destaca o quanto é importante o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. (2015, p.18)

Quando se tem o uso de metodologia ativas o docente deixa de lado um pouco das metodologias tradicionais, visto que a utilização das tecnologias e das metodologias ativas faz com que o professor foque na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. Para que haja sucesso na aprendizagem alguns elementos são fundamentais, tais como atividades em grupos que combinam caminhos pessoais com participação significativa nas atividades, jogos e a criação de desafios que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprenda com a interação, tudo isso usando as tecnologias adequadas para que tenham um maior conhecimento do que estudado.

Contudo o ensino de geometria com o uso de tecnologia contribui para a aprendizagem dos alunos de forma diferente uma vez que a utilização de tecnologias nas aulas traz os alunos para a aula, pois um software é importante trabalhar nas aulas através das tecnologias os alunos se interessam pelas aulas e auxiliam para que possam ter mais entendimento do conteúdos principalmente de geometria.

2.1METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOMETRIA

O ensino de geometria nas escolas da rede pública é trabalhado de maneira eficiente deixando de lado a realidade dos educandos, muitas vezes os docentes trabalhando com as fórmulas as quais os alunos decorram e nunca mais vão lembrar-se para que server e pra que irão utilizar no seu dia a dia a geometria.

Conforme Smart,

o ensino de matemática nunca mais será o mesmo, em virtude da ciência da computação; o ensino de geometria nunca mais será o mesmo, em virtude da computação gráfica. O professor de geometria que aprender computação gráfica perceberá o quanto é fundamental o mais novo campo de aplicação da geometria. Ao mesmo tempo, a atitude do professor em relação á geometria também mudará, em virtude da maneira como a geometria é utilizada na computação gráfica. A

geometria tornou-se uma matéria especialmente prática no currículo de matemática, pois muitos conceitos geométricos são essenciais para a computação gráfica. (1994, p.40)

Com isso o ensino de geometria com o uso de metodologias diferenciadas e ativas é de fundamental importância uma vez que trazer para as aulas de geometria um compasso, um esquadro e outros materiais, com esses materiais é possível desenhar algumas figuras geométricas, mas o uso de um computador que possui um software de geometria dinâmica como, por exemplo, o GeoGebra interessará mais os educandos.

A utilização de metodologias ativas os educandos tem mais autonomia para estudar os conteúdos trabalhados antecipadamente em casa com a presença dos pais auxiliando os filhos no for do seu alcance, através dos materiais que é fornecido pela escola, tais como textos, vídeo aulas e entre outros, por meio da sala de aula invertida as relações aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno criam o hábito de compartilhar as informações para solucionar as questões e projetos em conjunto. A aula invertida é importante para que o aluno aprenda fazendo, aprendam juntos e aprendam com o seu ritmo.

Segundo Nascimento,

a definição de Geometria Dinâmica e Interativa (GDI) é a implementação computacional da “geometria tradicional”, aquela usando as tecnologias régua, compasso e esquadro (TRCE). O termo “Dinâmico” do nome pode ser mais bem entendido como oposição à estrutura “estática” das construções da geometria tradicional. E o termo “Interativo” é que após o aluno realizar uma construção, ele pode alterar as posições dos objetos iniciais e o programa redesenha a construção, preservando as propriedades originais. (2012, p.128-129)

O docente quando utiliza a metodologia ativas é considerado o mediador entre o conhecimento e o aluno, pois através das metodologias o papel do professor seria como um orientador e curador. Orientar o uso da tecnologia, orientar a classe, os grupos e cada discente, estimular a colaboração entre os colegas e tirar as dúvidas. Curador que escolhe o que é relevante no meio de tanta informação e ajuda acompanhando o registro das informações no caderno, observando e avaliando se o aluno compreendeu o conteúdo. Mas para ter profissionais assim é preciso que eles sejam bem preparados, remunerados e valorizados. Porém, não é o que está acontecendo na maioria das instituições de ensino.

A matemática passou e vem passando por grandes transformações, assim os meios de comunicações e as tecnologias estão avançando cada vez mais, por isso utilizar essas

ferramentas durante as aulas de matemática auxilia os discentes no seu processo de ensino aprendizagem, principalmente quando o conteúdo for de geometria, nesse conteúdo o docente pode usar o software GeoGebra que faz com que o aluno visualize o que está estudando e também atrairá a atenção do educando.

Diante disso, o professor não possui todo o conhecimento necessário para estimular a construção de conhecimento junto aos seus alunos. Nessa perspectiva, Penteado afirma que:

Para muitos professores, o computador é um mito, ou seja, existe a ideia de que ele é um instrumento muito poderoso e que exige pessoas altamente qualificadas para manuseá-lo, o que provoca medo, insegurança e calafrios no primeiro contato. Há o medo do desconhecido, medo de mostrar incompetência perante os colegas, medo de danificar a máquina e causar prejuízos, medo de não conseguir desenvolver as competências em informática. (PENTEADO, 2000, p.29).

Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas como os softwares auxiliam diretamente a aprendizagem, sendo de extrema importância nas instituições de ensino, tanto para o professor quanto para o aluno, ocorrendo assim uma ampla relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Contudo as metodologias ativas que os docentes fazem o uso durante as aulas são de extrema importância para que os discentes consigam desenvolver melhor seu raciocínio lógico matemático, pois com essas atividades diferentes os educandos têm que ir à busca do conhecimento pesquisando e procurando uma vez que o professor é o mediador do conhecimento.

2.2 O GEOGEBRA UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GEOMETRIA

O GeoGebra foi criado em 2001 a partir da tese de Markus Hohenwarter. Embora tivessem diversas ferramentas tecnológicas, ainda dispomos de muitos empecilhos para conseguir de fato a utilização das mesmas. Uma ferramenta que auxilia os conhecimentos matemáticos, gratuito, dinâmico e de multiplataforma para todos os níveis de ensino, nesse software pode ser utilizado nos conteúdos de geometria, álgebra, cálculo e estatística. Por ser livre permite os professores e educandos à possibilidade de investigar e

explorar os conteúdos para ter um conhecimento matemático construído por meio de metodologias ativas.

Conforme Santos,

O software Geogebra, é programa configurado a partir de propriedades matemáticas, constituído com a finalidade da universalização do conhecimento no ambiente escolar. É um aplicativo dinâmico que faz a junção de conceitos de geometria e de álgebra em uma interface gráfica, que promove a construção de vários conceitos no campo matemático. (2014, p.2)

No ensino de geometria é importante que o discente visualize as determinadas figuras e para que isso ocorra à utilização do GeoGebra pode contribuir com o ensino-aprendizagem, pois através das janelas de visualização 2D e 3D eles podem manusear e perceber como que é cada figura, a sua representação algébrica e vice-versa.

A incorporação na sala de aula com a utilização das tecnologias nas atividades pode favorecer o desenvolvimento de novas capacidades e competências que estimulam a curiosidade, a exploração e o aumento da autoestima dos discentes. Essas competências não ficam restritas só ao ambiente escolar, mas podem contribuir para a atuação dos alunos na sociedade em que estão inseridos.

De acordo com Morán, o processo de ensinar e aprender consiste em,

um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de perceber. (2015, p.23)

Muitos professores utilizam a sala de aula invertida, por ela trazer aos alunos um conhecimento diferenciado, pois através da sala de aula invertida os alunos terão que ir a busca do conhecimento pesquisar e procurar. O ensinar hoje requer que o professor procure por atividades diferentes como, por exemplo, o uso de software no ensino de geometria o GeoGebra.

Para Sampaio,

a interação aluno-objeto também é destacada e, em nosso caso, entende-se que o software GeoGebra oferecerá oportunidade de exploração, por exemplo, de objetos espaciais. O aluno a partir das explorações feitas elabora, num movimento investigativo, conjecturas e hipóteses em relação às propriedades do objeto explorado. Com isso, o uso da tecnologia digital não será apenas uma ferramenta, mas sim um modo de integração que abre possibilidade de aprendizagem para que o aluno possa produzir conhecimento. (2016, p.5)

O software GeoGebra 3D permite focar o ensino de geometria relacionando a álgebra com os elementos geométricos e de cálculo de medidas, por ele ser software livre também permite situações didáticas nas quais seja possível a construção de elementos espaciais que, por meio de exploração, favoreçam a visualização.

O ensino-aprendizagem da geometria por meio do uso GeoGebra é uma metodologia ativa que se torna mais dinâmica e interativa as aulas fazendo com que os discentes tirem suas próprias observações e desperta a busca generalizações matemáticas, as propriedades geométricas das figuras vão aparecendo a partir da movimentação da construção feita no GeoGebra, mas para que isso ocorra cabe ao docente estar atualizado e preparado em relação ao software e ao conteúdo que muitas vezes são surpreendidos com a facilidade que os educandos têm de aprender novos recursos ao explorar o software.

Por isso é importante ter um espaço físico no qual se dispõe de uma grande variedade de materiais e recursos que podem contribuir para a compreensão e construção de diferentes conceitos matemáticos, bem como, propicia um ambiente favorável para a realização de atividades práticas, permitindo à manipulação de materiais concretos, a experimentação, a investigação e à apropriação de conhecimentos matemáticos.

De acordo com Pellegrin, não é só o GeoGebra que dispõe de uma atividade diferenciada, mas também o uso de matérias que podem ser feitos as construções do ensino de geometria,

além desses softwares terem as tecnologias usadas, habitualmente, para o ensino da geometria tais como a régua, o compasso e o esquadro, as construções feitas podem ser movimentadas, o que não é possível no ensino da geometria tradicional. Assim, quando elaborados os movimentos, as propriedades originais da figura construída são mantidas, e as construções não se deformam. Todavia, quando ocorre deformação da figura através da movimentação da mesma, há algo de errado na

aplicação dos conceitos e propriedades geométricas na construção da referida figura. (2015, p.6).

Com isso utilizar nas aulas de geometria também outros materiais como, por exemplo, o compasso, régua e esquadro nas construções geométricas auxiliam os discentes no conhecimento de determinadas figuras geométricas.

Existem diversos softwares matemáticos, que permitem um estudo muito mais aprofundado de conceitos e propriedades Matemáticas, além de proporcionarem uma melhor assimilação das mesmas, pela facilidade de visualização e interatividade que possibilitam. Esses, desde que bem planejados e selecionados de acordo com o conteúdo abordado, podem promover aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, resultado positivo no aprendizado. Cândido e Rodriguez afirmam que;

[...] utilizando um software, pode ocorrer um estímulo que faça com que os seus alunos se interessem mais pelas aulas, pois esses não apenas irão ouvir as explicações do professor, mas verão o que ele está ensinando por meio de imagens construídas. (CÂNDIDO; RODRIGUEZ, 2014, p.04)

Durante uma aula através de softwares, os alunos, certamente, estarão interagindo na investigação e elaboração do saber, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades, além de fixar ou assimilar novos conceitos. Ademais o estudante pode visualizar imagens e representações com muito mais facilidade que no quadro negro, caderno ou através de desenhos, uma vez que ficam limitadas as representações estáticas.

O software promove demonstrações mais claras, dinâmicas e até mesmo em três dimensões, o que possibilita o aumento da visibilidade dos conceitos matemáticos. Borba (2010, p.03) afirma que:

Os softwares educacionais têm a capacidade de realçar o componente visual da Matemática atribuindo um papel importante à visualização na educação Matemática, pois ela alcança uma nova dimensão se for considerado o ambiente de aprendizagem com computadores como um particular coletivo pensante.

O uso desses recursos permite a realização de construções com rapidez e precisão, permitindo ao aluno realizar análise do comportamento gráfico de funções, bem como, possibilita a movimentação da figura ou elementos da mesma, na abordagem da

geometria. Isso facilita a visualização de detalhes e a compreensão de conceitos e propriedades, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de várias representações semelhantes.

Portanto, o GeoGebra possibilita que o ensino-aprendizagem da geometria se torna mais dinâmico, pois utilizando as tecnologias durante as aulas os discentes irão perceber algo de novo e se interessaram para estudar uma vez que o professor auxiliaram no que eles tiverem dúvida sobre o software e não ser só um transmissor do conhecimento em que o aluno é só recebe o conhecimento, as tecnologias quando usadas de maneira correta no transcorrer das aulas torna-as mais interessantes, atrativas, dinâmicas e interativas.

CONCLUSÃO

Portanto as evoluções atingem diretamente a vida em sociedade e exigem que a educação se adeque as mudanças, principalmente no que diz respeito às inovações tecnológicas, que estão ganhando cada vez mais espaço, não somente na comunidade, mas também dentro do âmbito escolar, onde é extremamente importante que a realidade seja trabalhada e visualizada. O uso das tecnologias quando utilizadas de maneira correta traz grandes contribuições e facilidade não somente para os discentes, mas também para o professor que deve buscar novas metodologias e técnicas que estimule a aprendizagem dos alunos, a fim de que o aluno consiga enxergar o sentido do conteúdo trabalhado.

Entre tantas ferramentas diante da educação atual, o software GeoGebra é uma ferramenta simples e indispensável e de grande eficiência no estudo da geometria, onde é possível visualizar figuras em 2D e 3 D, fazendo com que assim o aluno consiga enxergar as suas propriedades e aplicabilidade, auxiliando no processo da construção da aprendizagem e desenvolvendo a autonomia pela possibilidade de refletir e criar soluções. O uso do mesmo agrega metodologia, conhecimento e apresenta excelentes resultado nas aulas de matemática, não somente pela sua dinamicidade, mas também por estar entre as tecnologias e desenvolver um estudo mais significativo e prazeroso.

O intuito principal da utilização do software GeoGebra é dar aos alunos meios que possibilite compreender melhor o mundo matemático e não somente deter-se a memorização de fórmulas e de estratégias de ensino para estudar. E diante de tudo que

foi exposto, observa-se o quanto é necessário que seja repensado o modo de ensinar Matemática de forma que inclua-se nas aulas metodologias ativas de conhecimentos matemáticos para tentar dinamizar as aulas. Fornecer um conhecimento mais aprimorado é imprescindível e demonstra através da prática, que os professores devem utilizar desse mecanismo com mais frequência e com isso aliar a teoria da prática, estando associadas para mudar a rotina das aulas a fim de se resgatar o interesse pela disciplina em questão.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Yoriko Yamamoto. **Atividades com Cabri-Géometre II para cursos de Licenciatura em Matemática e professores do ensino fundamental e médio**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BARBOSA, Andreia Carvalho Maciel et al. O uso de softwares educativos no ensino da Matemática. **X Encontro Nacional de Educação Matemática–ENEM**, 2010.

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Softwares e Internet na sala de aula de Matemática**. Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação matemática Cultura e Diversidade - X ENEM - Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010. Disponível em: <<http://www.re.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/marceloxenem.PDF>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

CÂNDIDO, Laise Aparecida; RODRIGUES, Silva Regina Viel. **Implicações do uso da informática na sala de aula de Matemática**. Disponível em: <<http://legacy.unifacef.com.br/novo/3fem/Inic%20Cientifica/Arquivos/Laise.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, Eimard GA do. Avaliação do uso do software GeoGebra no ensino de geometria: reflexão da prática na escola. **XII Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa da Unifor, ISSN**, v. 8457, p. 2012, 1808.

PELLEGRIN, Patrícia Garlet Stefanello De. **O ensino de geometria por meio da arte e da tecnologia**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134150>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

PENTEADO, Miriam. Possibilidades para a formação de professores de matemática. In: BORBA, Marcelo C. & PENTEADO, Miriam (org). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d' água, 2000.

SAMPAIO, Raissa Samara. **Ensino de geometria e visualização:** possibilidades com o GeoGebra 3D. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd6_raissa_sampaio.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

SANTOS, Alex da Silva dos. **Tecnologia a favor da educação matemática:** geogebra e suas aplicações. Disponível em: <periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/download/146/144>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

SMART, James R. **Implicações das aplicações da computação gráfica ao ensino de geometria.** In: LINDQUIST, Mary Montgomery. (org.). Aprendendo e ensinando a geometria. São Paulo: Atual, 1994.

MODELAGEM MATEMÁTICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MATHEMATICAL MODELING IN THE LEARNING PROCESS

Larine Theisen¹

Eliane Miotto Kamphorst²

RESUMO: Destaca-se a necessidade de buscar metodologias que contribuam para aprendizagem Matemática no Ensino Básico e tornem este processo mais significativo para o discente. Desta maneira, o presente artigo, construído por meio de uma revisão bibliográfica, aspira conceituar e analisar a Modelagem Matemática, utilizando-se de pesquisadores que abordam a temática, como Biembengut, Hein, Barbosa, entre outros. As pesquisas sobre a utilização da modelagem revelam as importantes contribuições dela no processo de Ensino de Matemática, uma vez que ela pode propiciar a contextualização entre conceitos matemáticos e a realidade vivenciada pelo aluno. Portanto, o trabalho possui a finalidade de propiciar a professores e estudantes de licenciaturas a maior compreensão a respeito dessa metodologia para que sua utilização seja ampliada, significando a aprendizagem matemática e a apreciação pela disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem Matemática. Metodologia. Ensino de Matemática.

ABSTRACT:

It highlights the need to seek methodologies that contribute to Mathematics learning in Basic Education and make this process more meaningful for the student. In this way, the present article, constructed through a bibliographical review, aspires to conceptualize and analyze Mathematical Modeling, using researchers that approach the subject, as Biembengut, Hein, Barbosa, among others. The researches about the use of modeling reveals her important contributions in the process of Teaching Mathematics, since it can provide the contextualization between the mathematical concepts and the reality lived by the student. Therefore, the purpose of the work is to provide teachers and undergraduate students with a better understanding of this methodology in order to increase its use, meaning mathematical learning and appreciation for the discipline.

KEYWORDS: Mathematical Modeling. Methodology Mathematics Teaching

1 INTRODUÇÃO

1

Um grande desafio da Educação Matemática é o de encontrar metodologias e métodos mais atrativos de ensinar conteúdos que ela abrange. Assim, a modelagem

¹ 1 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: larine.theisen@outlook.com

² 2 - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: anne@uri.edu.br

matemática surge como alternativa, já propicia a contextualização dos conteúdos matemáticos, apresentando situações que chamam a atenção e desperte o interesse dos alunos pelos conteúdos estudados, entre outros benefícios para os discentes.

Tendo em vista as contribuições da modelagem matemática para o ensino, torna-se pertinente buscar compreendê-la para que seja introduzida nas aulas, facilitando e melhorando a aprendizagem. Desta maneira, a presente pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se do método de revisão bibliográfica para descrever a modelagem matemática, partindo do princípio que ela pode propiciar a aprendizagem significativa proposta por David Ausubel. Uma vez que,

No primeiro momento, aborda-se o significado de aprendizagem significativa e sua importância para aprendizagem. No segundo momento, versa-se sobre o significado do processo de modelagem, de modelo matemático, e como utilizá-la nas aulas. Por fim, apresenta-se alguns dos possíveis resultados da modelagem matemática quando utilizada nas aulas de matemática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aprendizagem Significativa

David Ausubel foi o um psicólogo da educação que ao estudar a aprendizagem humana, a partir de 1960, percebe a necessidade de buscar-se maneiras alternativas de ensinar, que possibilitem uma aprendizagem mais significativa, uma vez que: “A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.” (PELIZZARI et al., 2002, p.36). Desta maneira, a teoria de Ausubel repudia uma aprendizagem mecânica, em que há apenas memorização do conteúdo de forma arbitrária. Para que ocorra aprendizagem significativa é preciso haver modificação do conhecimento e das estruturas cognitivas (PELIZZARI et al., 2002).

Entretanto, para que seja possível a aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Primeiro, o aluno deve ter disposição para aprender. Segundo, o conteúdo a ser aprendido deve possuir significado lógico e psicológico para o aluno (PELIZZARI et al., 2002, p.36). O significado lógico depende somente do próprio conteúdo e de sua

natureza. Entretanto, o significado psicológico do conteúdo varia de indivíduo a indivíduo, uma vez que está relacionado as individuais de cada pessoa.

Dessa forma, o conceito de aprendizagem significativa preconiza a importância de valorizar o conhecimento prévio do aluno para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, uma vez que por meio dela o professor deve possibilitar que o aluno conecte e relacione novos conhecimentos ao que ele já sabia. Logo, a participação do aluno torna-se mais ativa, e ele passa a construir seu conhecimento como sujeito, deixando de ocupar um papel de objeto nos processos de aprendizagem (PELIZZARI et al., 2002).

Portanto, tornam-se indispensáveis metodologias que supram as condições impostas por Ausubel. No âmbito da educação matemática, enfatiza-se a utilização da Modelagem Matemática com intuito de promover a aprendizagem significativa. Visto que, a Modelagem Matemática é fundamentada na resolução de problemas, por meio de um processo que parte do começo e chega até uma conclusão passando por um caminho em que há formulação, verificação e rejeição de hipóteses (BORSSOI; ALMEIDA, 2004).

2.2 Modelagem Matemática

De acordo com Burak (2004) a modelagem matemática começou a ser inserida no Brasil, na Educação Superior, na década de 80 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sob coordenação do Prof. Dr. Rodney Carlos Bassanezi, em disciplinas de Biomatemática, primeiramente estudando modelos de crescimentos cancerígenos. Desta forma, logo popularizou-se, uma vez que era uma grande preocupação buscar formas alternativas diferenciadas de ensinar matemática. Assim, passou a ser utilizada no estudo de outras temáticas. Por conseguinte, no final da década, foram publicados os primeiros de trabalhos brasileiros de cunho científico a cerca da temática. Foi nesse contexto que iniciaram os cursos de especialização de professores em modelagem matemática (BURAK,2004).

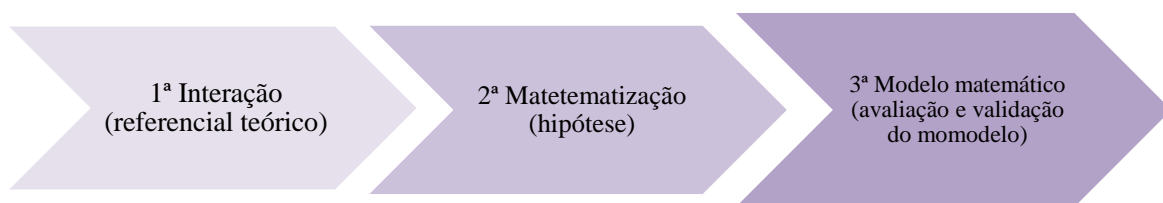
Apesar da aplicação da modelagem na educação matemática brasileira parecer tardia, ela não se trata de uma ideia nova. Fundamentando-se em Biembengut (2004), consegue-se enumerar alguns dos eventos em que povos do mundo antigo modelavam matematicamente para que pudessem investiga-los. Um exemplo é o da análise astronômica dos movimentos dos corpos celestes feita pelos babilônios que gerou

modelos matemáticos numéricos e geométricos. Outro exemplo sucedeu-se a partir dos egípcios que para resolverem o impasse de medir as terras que rodeavam o Rio Nilo, chegaram à soluções geométricas depois de formularem inúmeras hipóteses e tentativas (BIEMBENGUT, 2004, pp. 30-31).

Mediante o que já foi exposto acerca da modelagem matemática, pressupõe-se que ela envolve problemas e modelos. Contudo, para compreender claramente o que é modelagem matemática, é preciso partir do conceito de modelo: “A noção de modelo está presente em todas as áreas. Um modelo é um conjunto de símbolos os quais interagem entre si representando alguma coisa. Essa representação pode se dar por meio de desenho ou imagem, projeto, esquema, gráfico, lei matemática, dentre outras formas.” (BIEMBENGUT, 2004, p.16). Assim, o modelo não é o objeto em si, mas sua representação ou projeto. Apesar disso, não deixa de ser importante, pois é por meio dele que os objetos são construídos, modificados e combinados a outros.

Para fazer a elaboração de um modelo é necessário um conjunto de procedimentos, a que chamamos de modelagem (ibidem, p.17). Desta maneira, a modelagem matemática é a construção de soluções de problemas, num processo investigativo dosado de criatividade e matemática. Em consonância com a obra de Maria Salett Biembengut e Nelson Hein (2003) é possível esquematizar o processo realizado na construção de um modelo matemático, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1- Processo de modelagem matemática



Fonte: Adaptado de Maria Salett Biembengut e Nelson Hein (2003)

Nesse processo, à primeira etapa confere o reconhecimento da situação-problema e a busca de referencial teórico para a familiarização com o assunto. À segunda, por meio da seleção dos dados coletados na etapa anterior, e informações matemáticas, como conceitos e expressões, levantar hipóteses para: “chegar a um conjunto de expressões aritméticas ou fórmulas, ou equações algébricas, ou gráfico ou representações, ou

programa computacional que levem à solução ou permitam a dedução de uma solução.” (BIEMBENGUT; HEIN, 2003, p.14). Na última etapa faz-se a interpretação do modelo criado, analisando sua viabilidade e confiabilidade e partindo dessa avaliação é feita sua validação, caso o modelo seja invalidado nessa etapa é necessário retornar a etapa anterior e fazer os ajustes necessários.

Ao associar as contribuições de Jonei Cerqueira Barbosa (2004), Maria Salett Biembengut e Nelson Hein (2003) pode-se listar as razões para se utilizar essa metodologia de ensino nas aulas de matemática: a promoção de interdisciplinaridade e contextualização de conteúdos matemáticos, a maior motivação e interesse dos alunos, o incentivo a pesquisa, maior facilidade na construção do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade e habilidades em resolver problemas, explorar e interpretar, e, principalmente, a capacidade de utilizar a matemática na sociedade e no cotidiano.

De acordo com Borssoi e Almeida (2004, p. 94) a modelagem matemática pode ser usada em sala de aula para ativar conceitos já conhecidos na memória dos alunos, como para introduzir novos conceitos. Assim, por meio da resolução de problemas em diversas situações a modelagem matemática pode ser integrada ao currículo. A incorporação da modelagem matemática nas aulas é muito importante (BORSSOI; ALMEIDA, 2004). Entretanto, exige que o professor pense algumas questões que são propostas por Borssoi e Almeida:

Qual é o problema? Qual é o objetivo? Quais as respostas necessárias? É necessário um modelo para se resolver o problema? Quais são os dados disponíveis? É possível verificar a validade dos resultados do modelo? Essas atividades podem contribuir para que os alunos adquiram e interiorizem conceitos, métodos e resultados matemáticos por meio da exploração de situações de interesse? (BORSSOI; ALMEIDA, 2004, p. 94).

Sendo assim, a utilização de modelagem nas aulas de matemática exige do professor planejamento e organização. Além disso, é preciso que a modelagem seja introduzida em sala de aula de maneira gradativa, primeiramente com maior dependência e auxílio do professor, e utilizando de modelos, hipóteses e fundamentações mais simples. Posteriormente, após a familiarização do aluno, ele poderá utilizar a modelagem com

maior rigor e mais autonomia.

Ademais, é fundamental que o docente conheça a realidade dos discentes, pois a modelagem matemática apenas irá propiciar uma aprendizagem significativa quando o problema, ou a partir do problema, ocorrer a contextualização de conceitos matemáticos com o cotidiano do aluno e considerando seus conhecimentos prévios.

2.2.1 Resultados e benefícios da modelagem matemática para aprendizagem

Destaca-se a importância da modelagem matemática para uma aprendizagem mais significativa para os discentes. Entretanto, é preciso compreender quais os resultados que fazem da modelagem matemática um método para desenvolver-se a aprendizagem com maior qualidade e de forma significativa. Para tanto, recorre-se a Borssoni e Almeida (2004) que apresentam alguns resultados da utilização da modelagem matemática no ensino:

- a) o envolvimento, o interesse e a participação dos alunos nas atividades;
- b) a autonomia dos alunos em desenvolverem estratégias para resolver os problemas;
- c) a aprendizagem extraconteúdo ou interdisciplinar, pois os problemas utilizados na modelagem envolvem um contexto permeado por questões que vão além da Matemática;
- d) compreensão conceitual, isto é, não ocorre apenas a memorização dos conteúdos, mas eles são compreendidos e aprendidos significativamente, uma vez que por meio das produções individuais dos alunos ocorre “a interação entre os novos conhecimentos e a estrutura cognitiva existente” (BORSSONI, ALMEIDA, 2004, p. 115);
- e) aplicação do conhecimento estudado por meio da modelagem em situações novas e bastantes distintas;
- f) retenção do conteúdo por um tempo mais longo.

Desta maneira, depreende-se que a modelagem matemática amplia as possibilidades dos discentes aprenderem os conteúdos, de maneira significativa, pois não ocorre apenas a memorização em curto prazo dos conteúdos, mas uma compreensão mais profunda deles. Além disso, por despertar maior interesse dos alunos, faz com que eles sejam mais participativos nas aulas. Por fim, os alunos podem compreender e visualizar os conceitos

matemáticos aplicados na prática e em situações reais e, assim, a sua aprendizagem produz efeitos mais relevantes para o aluno.

CONCLUSÕES

Ao buscar metodologias alternativas tornar a aprendizagem matemática significativa, a modelagem matemática, apresenta grandes vantagens, pois além de possibilitar a contextualização dos conteúdos, torna o discente mais ativo e autônomo na sua construção de conhecimento. Desta maneira, buscar formas de introduzir e incorporar o uso da modelagem matemática nas aulas é muito pertinente. Sendo assim, entender e conhecer o assunto é de extrema importância para os professores e para os futuros professores de Matemática.

Durante a investigação bibliográfica realizada confirma-se que investigações e estudos matemáticos a partir de problemas reais, por meio da fundamentação e verificação de hipóteses, possibilitada pela modelagem matemática propicia a aprendizagem por meio da compreensão conceitual, e não a memorização em curto prazo de conteúdos. Logo, conclui-se que a modelagem matemática é demasiadamente recomendada como metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem Matemática na sala de aula**. Erechim: Perspectiva, v. 27, n. 98, p. 65-74, 2003. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/10/MC86136755572.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Modelagem Matemática & Implicações no Ensino e na Aprendizagem de Matemática**. 2 ed. FURB: Blumenau, 2004.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BORSSOI, Adriana Helena; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de. Modelagem matemática e aprendizagem significativa: uma proposta para o estudo de equações diferenciais ordinárias. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 6, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/4689>. Acesso em: 10 jun 2019.

BURAK, Dionisio. **Modelagem Matemática e a Sala de Aula**. In: ENCONTRO PARANAENSE DE MODELAGEM EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2004, Londrina. Londrina: UEL, 2004. p. 1-10. Disponível em: [.http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/modelagem.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/regina/materiais/modelagem.pdf). Acesso em: 11 out. 2018.

PELIZZARI, Adriana et al. TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEGUNDO AUSUBEL. **Pec**, Curitiba, v. 2, n. 1, p.37-42, 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

VIVÊNCIAS DAS LETRAS NO PIBID

EXPERIENCES OF LETTERS IN PIBID

Gabrieli Krawczak¹

Karoline da Cruz Patias²

Manoela Magalhães Pereira³

Marinês Ulbriki Costa

RESUMO: Este resumo constitui-se como relato de experiência vivida pelos alunos do Curso de Letras, da URI- FW. O objetivo é relatar as experiências vivenciadas e praticadas pelos bolsistas do PIBID, por meio da realização das atividades, na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli no município de Frederico Westphalen. As atividades relacionadas às linguagens contemplam a contação de histórias para as crianças, as intervenções poéticas para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, também, para a comunidade escolar; a participação na feira do livro com apresentações de esquetes teatrais a ginástica historiada, a entrega de marca páginas com epígrafe sobre a importância da leitura e a interpretações de textos. Todas as atividades realizadas foram alusivas ao mês de abril, que é dedicado ao livro. Os resultados evidenciaram que tais atividades foram muito satisfatórias tanto para os bolsistas, quanto para os alunos tendo em vista a formação de alunos leitores e críticos. As vivências enquanto bolsistas do PIBID-LETRAS nos proporcionam o contato com os alunos e com o ambiente escolar durante a graduação, o que nos agrega mais conhecimento e a relação teórico-prática. As atividades permitiram uma maior reflexão e a construção de competências e habilidades, enquanto discentes e bolsistas, no que tange à leitura e à escrita, possibilitando a todos uma maior compreensão do mundo das letras e para as letras.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Letras. Leitura. Vivências. Alunos.

ABSTRACT: This summary contributes as a report experience lived by the students of the Course of Letters, URI-FW. The objective are to report the experiences practiced as PIBID fellows through activities carried out at the Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli in the municipality of Frederico Westphalen. Such activities related to languages included storytelling for children, poetic interventions for the Final Years, High School and school community, participation in book fair with theatrical sketches presentations, gymnastic story, hand over a brand pages with phase on the importance of reading and interpreting texts. All the activities carried out were alluding to the month of April, which is dedicated to the book. The results showed that these activities were very satisfactory for both the scholarship holders and the students in order to train readers and critics. Experiences as PIBID-LETRAS scholars provide us with the contact with the students of and with the school community during graduation, which adds us more

knowledge and the establishment of the theoretical-practical relationship. The activities allowed for a greater reflection and the construction of skills and abilities, as students and scholars, with regard to reading and writing, allowing everyone a greater understanding of the world of letters and letters.

KEY WORDS: PIBID. Letters. Reading. Experiences. Students.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID-Letras é um programa de iniciação à docência que nos oportuniza a convivência no âmbito escolar. É a partir dele que nos inserimos na escola para vivenciarmos diversas atividades com os discentes e com a comunidade escolar. O programa PIBID nos possibilita uma visão do ambiente escolar em todas as suas instâncias.

O texto apresentado constitui-se como relato de experiência e descreve as vivências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da área de Letras, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, durante o primeiro semestre de 2019. O termo vivência, segundo o dicionário Aurélio, é um conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência, prática e se refere a uma experiência de vida que deixa marcas em uma pessoa de maneira duradoura. As vivências podem ser das mais variadas e dos campos mais diversos, mas se caracterizam através da aprendizagem que deixam de maneira profunda. Isso posto, a nossa vivência na escola, enquanto bolsistas do PIBID subprojeto Letras foi marcada por interações, interlocuções com os alunos, equipe diretiva, professores e funcionários, a proposta é a formação de leitores, por meio do contato com a leitura, poesia, intervenções poéticas e dramáticas, contação de histórias e diálogos.

A partir da leitura, o leitor é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Nesse sentido, a escola e o PIBID exercem um papel fundamental nesse desenvolvimento do aluno, pois dessa forma ele torna-se um sujeito crítico, autônomo e com capacidade para interpretar o mundo, interagir e posiciona-se frente às situações e diversidades linguísticas e contextuais.

Cabe salientar que o principal objetivo do PIBID é promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Sendo assim, essas vivências do PIBID na escola oportunizam aos futuros professores e aos alunos uma formação educacional que engloba diferentes perspectivas didáticas, metodológicas e culturais da sociedade. A partir dessa perspectiva, os alunos devem ser instigados, por meio de atividades interativas, lúdicas e formativas, a buscar um aprendizado mais significativo por meio da leitura e escrita visando à construção do conhecimento de forma crítica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Pibid E A Escola

O PIBID-Letras recebe orientação das professoras Monica Pfluger, Supervisora Escolar e a Coordenadora do Subprojeto Letras da URI, professora Marinês Ulbriki Costa, está inserido na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, localizada no município de Frederico Westphalen. Os bolsistas de Letras realizam atividades teórico-práticas acerca das linguagens, dos multiletramentos, e da multimodalidade, de acordo com o que preconizam os documentos legais da área das Linguagens como a BNCC, envolvendo os alunos do Ensino Médio, por meio da realização de atividades de leituras, produção textual, intervenções poéticas e dramáticas.

Os alunos, professores, direção e demais funcionários são muito receptivos para com as atividades propostas pelos bolsistas que se empenham para englobar, além dos alunos, as demais pessoas que fazem parte do educandário nas atividades propostas. É importante ressaltar tal participação, em que existe interesse e cooperação dos envolvidos o que facilita na realização das atividades e resulta em uma conclusão satisfatória.

O PIBID-LETRAS empenha-se para fazer o melhor pela escola e pelos alunos através das atividades que realiza, reúne a escola, faz uma grande integração entre diferentes turmas, para que os alunos possam verdadeiramente conviver juntos e aprender com as diferenças de cada um. Os bolsistas criam um laço maior com a escola do que simplesmente realizam atividades ou eventos, a convivência aproxima a universidade da realidade escolar. O que faz com os acadêmicos se afeiçoem ainda mais a esse ambiente do qual escolheram para exercer a futura profissão de docente.

Em virtude dos fatos mencionados, o que se pode concluir é que as atividades executadas pelo programa PIBID fluem como o programado pelos bolsistas e suas professoras orientadoras, ao receber o programa a escola se abre para novas possibilidades e explora as habilidades dos alunos e os PIBIDIANOS se aperfeiçoam como futuros docentes.

2.2 O Pibid E A Formação De Leitores

Ações de leitura precisam ser frequentes no âmbito escolar, esse é o primeiro passo para a formação de leitores. Há muitos suportes textuais para a realização das leituras, mas o livro, continua sendo o principal instrumento, essencial para que prática de ler se desenvolva nos alunos, é ele que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura, o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. E os textos, especialmente os literários são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos. Ler consiste em ver as coisas diferentes, coisas antes nunca vistas, as pessoas crescem lendo e são permanentemente leitoras em formação recebendo a cada etapa de sua vida uma nova carga significativa para seus conhecimentos prévios, preconceitos e pontos de vista.

É a partir dessa perspectiva que o principal objetivo dos bolsistas PIBID quando inseridos na escola é desenvolver práticas leitoras para que os alunos possam de fato, tornarem-se leitores críticos e atentos, porém é importante ressaltar o papel da família, da escola e do professor mediador como responsáveis pelo incentivo e aquisição da prática de leitura e o desenvolvimento do hábito de ler pelos alunos.

Formar leitores, em uma sociedade mundializada e tecnológica que se move com em um circuito de milhares de informações, é um grande desafio. Por isso, é preciso despertar no aluno o prazer pela leitura, a fim de torná-lo um leitor ativo detentor de conhecimentos. A leitura, sem dúvida é o meio mais importante para a construção de novas aprendizagens e culturas, pois é ela que possibilita o enriquecimento de novas ideias e ações permitindo ao aluno ampliar e adquirir novos conhecimentos.

Isto posto, as atividades desenvolvidas pelo PIBID-Letras na escola são sempre planejadas a partir de textos, conforme aponta a BNCC (2017), o texto precisa ser o centro das aulas de Língua Portuguesa, o aluno deve sentir-se sujeito do processo de ler e escrever, e isso só será possível mediado pelos gêneros textuais, com a diversidade de leituras e suportes textuais, que despertem no aluno o hábito de ler. As atividades de práticas leitoras envolvem interpretações de texto, de poesia e de livros e tais atividades instigam os alunos a querer buscar sempre mais conhecimentos, gerando sempre bons resultados na formação de leitores na escola.

Salientamos que a formação de leitores é um processo constante que começa em casa, se desenvolve na escola e continua por toda a vida. A prática de leitura é um princípio de cidadania, pois a leitura é fundamental na formação pessoal e intelectual do ser humano, uma vez que amplia suas possibilidades de participação social. Não basta somente colocar livros à disposição dos alunos, por isso as atividades desenvolvidas pelo PIBID-Letras abrangem inúmeras estratégias de leitura e fazem com que os alunos tenham contato com a literatura e, conseqüentemente, possam desenvolver o hábito de ler.

2.2.1 Papel Da Escola

A missão da escola é formar alunos para conviverem em sociedade, de forma ética, cidadã e humanitária, é no âmbito escolar que os alunos descobrem as suas primeiras possibilidades profissionais e exercitam suas habilidades, aperfeiçoam e adquirem mais conhecimentos.

A escola é tão importante na vida de um aluno quanto à própria família, porque ambas se complementam na educação do indivíduo porque tudo que nela é aprendido e ensinado é de suma importância para a vida de todos e para ser aplicado na realidade em que os mesmos estão inseridos. As crianças, jovens e adultos precisam ter essa base que a escola oferece, a escola prepara, alfabetiza e, também, abre um leque de possibilidades para seus integrantes e oferece segurança através da aprendizagem. Segurança essa, que só a escola pode garantir, através dos seus ensinamentos. O PIBID-Letras quer perpassar os muros da escola de forma com que os alunos levem os ensinamentos de forma reflexiva e os exerçam-no em sua vivências diárias.

A partir dessa perspectiva, os bolsistas, com o auxílio e orientação da coordenadora do subprojeto e da supervisora escolar, inserem-se na escola com atividades desafiadoras e diferenciadas, com vistas a desenvolver novas capacidades e novos interesses para que os alunos não tenham receio de mostrar o que sabem e que estão dispostos a interagir e aprender mais. A escola muda a vida de todos, os bolsistas do PIBID precisam dessa convivência com a escola para estarem aptos para entrarem em sala de aula como professores titulares e exercerem a docência com competência, quando concluírem o Curso de Graduação em Letras, também essa inserção no espaço escolar propicia o crescimento pessoal e humano, tão importante nas relações profissionais. Vivenciar o cotidiano da escola, é um exercício para autonomia, resolução dos problemas e aprendizado das habilidades e competências imprescindíveis aos docentes nestes novos tempo e espaços educacionais, e isso os bolsistas realizam.

2.3 Práticas De Leitura

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo a nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com as outras linguagens e mídias, semioses, enfim, em todos esse lugares e instância estamos de certa forma, lendo, embora muitas vezes, não nos damos conta.

Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. E antes de tudo, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Ainda, implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a sua leitura, ou seja, sempre lemos para algum, com alguma finalidade. E a interpretação que os leitores realizam dos textos que leem depende em grande parte do objetivo da sua leitura. Então, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores, com finalidades diferentes, extraiam informações diferentes do mesmo. Portanto, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em consideração quando se trata de ensinar crianças a ler e a compreender o que estão lendo.

A leitura é uma ação que não pode faltar no contexto escolar, portanto, é de grande importância que a escola se preocupe em formar o aluno leitor para que o

processo ensino aprendizagem caminhe com sucesso. É imprescindível que todo professor saiba diferenciar leitura enquanto decodificação, de leitura significativa, para que possa melhorar a sua prática docente.

Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciá-las para que possa interagir com o texto e construir sentidos. Entendemos que é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá perceber a possibilidade de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes. Somos leitores em tempo integral, mas não lemos do mesmo jeito os diferentes textos que se apresentam e nem todos têm acesso ao letramento necessário para utilizar a leitura no enfrentamento aos desafios da vida em sociedade e fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

É papel da escola fornecer aos estudantes, através da leitura, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania. No entanto, deparamos no dia a dia escolar com alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, não é este o letramento necessário para o exercício da cidadania e para o combate aos desafios da vida. Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações ou para as mais diversas finalidades, precisamos formar as bases de leitura para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

De acordo com Solé (1998), poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manobremos com certas garantias em uma sociedade letrada.

2.4 Relatos Da Prática Docente

Para o desenvolvimento das atividades definiu-se primeiramente um planejamento, tendo em vista a atingir aos objetivos do PIBID que é a integração da universidade com a escola. A prática docente realizada pelos acadêmicos bolsistas desenvolveu-se em forma

de intervenções literárias em feira do livro, mediações de leitura e ginástica historiada, intervenções poéticas e interpretações de textos.

A primeira atividade desenvolvida pelos bolsistas no primeiro semestre de 2019 foi realizada na I Feira do Livro no município de Erval Seco- RS. A atividade durou o dia todo e contou com a participação das escolas do município que vieram prestigiar o evento. Em um primeiro momento, os bolsistas subiram ao palco para declamar poesias infantis. Logo após foi desenvolvida uma ginástica historiada com os alunos da educação infantil. A ginástica historiada é um momento em que o mediador conta uma história e ao mesmo tempo executa movimentos sugeridos pela história, e as crianças seguem tais movimentos. A ginástica historiada desenvolve no aluno a sua psicomotricidade que é importante para o seu desenvolvimento. As atividades se repetiram no decorrer do dia e foi de suma importância para os bolsistas ter esse contato com os alunos fora do ambiente escolar.

Figura 1-Feira do Livro em Erval Seco-Rs



Fonte: Gabrieli, Karoline e Manoela.

A segunda atividade realizada pelos bolsistas foi uma mediação de leitura desenvolvida com os alunos do ensino fundamental-séries iniciais na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, localizada no município de Frederico Westphalen-Rs. Nessa atividade, os bolsistas declamaram poesias infantis; houve um momento para a contação de um livro, escrito por um bolsista do PIBID, o livro intitula-se *A palavra perdida*; e a ginástica historiada, para finalizar o momento. A atividade ocorreu nos dois turnos e os alunos foram muito participativos para que a mesma pudesse acontecer.

Figura 2- Mediação de leitura na Escola



Fonte: Gabrieli, Karoline e Manoela.

A terceira atividade desenvolvida pelos bolsistas foi a Intervenção Poética e entrega de marca páginas para os alunos do Ensino Médio e funcionários da Escola Cardeal Roncalli. As poesias para a intervenção poética foram selecionadas pelas professoras juntamente com os bolsistas em uma reunião de planejamento. A atividade ocorreu da seguinte forma: os bolsistas acompanhados de um aluno tocando violão invadiram as salas declamando as suas poesias para os alunos e entregando o marca páginas, com o intuito de incentivá-los a ler. A atividade ocorreu nos dois turnos, manhã e tarde.

Figuras 3 e 4-Intervenção poética e entrega de marca páginas na Escola.





Fonte: Gabrieli, Karoline e Manoela.

A última atividade realizada pelos bolsistas no primeiro semestre de 2019 foi a Interpretação de texto e dinâmica com os alunos do 2º Ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Cardenal Roncalli. Os textos a serem interpretados foram *Nadando em Letras*, de Rafael Accorsi, e *A vida sem rodinhas*, de Martha Medeiros. Em um primeiro momento, ocorreu a leitura e interpretação dos textos juntamente com os alunos. Após isso, foi dado enfoque ao texto da Martha Medeiros, em que os alunos puderam trazer as suas vivências para um bate-papo com os bolsistas PIBID e a professora titular.

Figura 5-Interpretação de texto e dinâmica com os alunos na Escola.



Fonte: Gabrieli, Karoline e Manoela.

CONCLUSÃO

Em virtude dos fatos mencionados, pode-se dizer que o programa PIBID- Letras é de suma importância para a comunidade escolar, auxilia na aprendizagem da área de linguagens e oferece novas propostas para os alunos e professores. Diante disso, é necessário comprometimento de grande relevância, em virtude de que o ensino de Línguas, além de ter um caráter indispensável, é preciso que contribua para a formação sócio-cultural dos alunos.

De acordo com isso, a experiência proporcionada pelo PIBID-Letras é de grande importância aos bolsistas, tendo em vista o contato com a realidade vivida pelos professores no âmbito escolar. Os bolsistas se dedicam a fazer atividades que vão além do teórico e que despertem vontade de participação nos alunos. Atividades estas que são pensadas para cada aluno que irá participar, como funciona o perfil de cada turma e o que pode ser feito para que todos se sintam a vontade e adquiram aprendizado.

A julgar pelo desenvolvimento dos alunos e professores durante cada atividade o que se percebe são as melhorias de cada um, assim como os bolsistas também melhoram como futuros profissionais após cada atividade são feitos apontamentos do que se pode melhorar e quais foram os resultados da atividade realizada. A linguagem humaniza e aproxima os seres humanos de diferentes culturas. O Programa de iniciação a docência oportuniza integrações entre diferentes turmas da mesma escola, integração com a comunidades escolar e com toda sua dinâmica de funcionamento, estabelecendo relação entre a universidade e a escola e a comunidade, esse é o propósito do programa.

REFERÊNCIAS

Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em:
<https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEU_pt-BRBR855BR855&q=Dicion%C3%A1rio#dobs=viv%C3%Aancia> . Acesso em: 26 jun. 2019.

CONFORTIN, Helena; BOEIRA, Cleusa Salete Soares. **O PIBID na URI.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012. 329 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schiling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Garamond,
formato PDF, em janeiro de 2021.