

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: potencialidades do PIBID para pensar a participação dos pais, a atividade da criança na creche e a formação inicial de professores.

Claudete Bonfanti (UNIVALI)¹

Janaina Vanunci e Simoni do Nascimento
(SME Tijucas)²

Ariane K. Motter; Carla E. Garcia; Juliana P. de Jesus; Nair de F. R. Nojikoski; Samantha Hilleshein; Samara P. da Veiga; Tatiani R. da Veiga; TaizePezzini; Tamires de O. Cardoso; Camila F. dos Santos (UNIVALI – Campus Tijucas)³

RESUMO: Este texto resulta de um esforço coletivo de estudantes de Pedagogia, duas professoras da rede pública municipal de ensino de Tijucas (SC) e uma coordenadora de área, também professora, no Curso de graduação em Pedagogia. Busca dar visibilidade ao subprojeto Pedagogia Educação Infantil (0-3 anos), em desenvolvimento em dois Centros de Educação Infantil, no referido município, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto de Licenciatura em Pedagogia tem como foco a Educação Infantil e, particularmente, o atendimento de bebês (0-18 meses) e das crianças pequenas (19-36 meses), visando inserir os futuros pedagogos neste contexto educativo e promover a interrelação entre o campo teórico e prático. Salienta-se que a experiência, ora descrita, incide no atendimento específico de grupos de crianças de 2 a 3 anos e onze meses. Metodologicamente, partimos de um diagnóstico das necessidades iniciais, por meio da observação participante, registros escritos e entrevistas com pais. A reflexão das informações coletadas e analisadas permitiu traçar um plano de ação inicial que envolveu licenciandas, professoras supervisoras e familiares das crianças, em um projeto de revitalização espacial dos ambientes internos e externos dos dois contextos envolvidos. As ações permitiram reorganizações de espaços, possibilidades de ampliar a atividade brincante das crianças, o repensar as formas de participação dos pais na instituição educativa, bem como, aproximação da teoria e prática das licenciandas em formação.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Organização dos espaços. Creche. Criança. Formação inicial de professores.

¹ Mestre em Educação e Coordenadora de área – subprojeto Pedagogia Educação Infantil (0-3 anos).

² Pedagogas e professoras supervisoras – subprojeto Pedagogia Educação Infantil (0-3 anos).

³ Licenciandas do Curso de Pedagogia e participantes do Subto Pedagogia Educação Infantil (0-3 anos).

ABSTRACT: This text is the result of a collective effort of pedagogy students, two teachers of the public school system of teaching Tijucas (SC) and an area coordinator, also a professor in the Graduate Program in Education. It aims to give visibility to the subproject Pedagogy Early Childhood Education (0-3 years) in developing two childhood education centers in the municipality, from the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID). The subproject's Degree in Education focuses on early childhood education, and particularly the care of babies (0-18 months) and young children (19-36 months), to enter the initial teacher training in this educational context and promote the interrelationship between the theoretical and practical field. Please note that the experience, sometimes described, addresses the specific care of groups of children 2-3 years and eleven months. Methodologically, we start from a diagnosis of the initial needs, through participant observation, written records and interviews with parents. The reflection of the information collected and analyzed allowed us to outline an initial action plan involving future teachers, supervisory teachers and families of the children in a space revitalization project of internal and external environments of the two contexts involved. The actions allowed new spaces organizations, new possibilities of expanding the trifling activity of children, rethink forms of parental involvement in the educational institution as well, approaching theory and practice of future teachers.

KEY-WORDS: Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching. Organization of space. Kindergarten – child. Initial teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O subprojeto Pedagogia/Educação Infantil (0-3 anos), no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve seu início em Tijucas (SC), no primeiro semestre de 2014, em dois Centros de Educação Infantil (CEIs), Eneide M. dos Santos e Olegário J. Cledes, especificamente com grupos de crianças pequenas com idade entre 2 e 3 anos e onze meses.

As temáticas de investigação desse subprojeto centram-se: nas relações interpessoais das crianças pequenas e o envolvimento com o meio; o envolvimento e a corresponsabilização das famílias; o papel das educadoras na integração entre cuidar e educar; as funções específicas do atendimento de crianças pequenas.

Cada grupo de licenciandos, por meio da observação, registros escritos e, posterior análise com professoras supervisoras e coordenadora de

área, diagnosticou a necessidade de investir os esforços em um projeto com ações de intervenção que visasse à revitalização do espaço. Tal investimento foi justificado pela possibilidade de pensar a docência com crianças priorizando o protagonismo dos pequenos, sua atividade brincante e as interações com espaços pensados para cuidar e educar com o meio e os brinquedos. Ao mesmo tempo, pode-se contar com o envolvimento dos pais em diversas tarefas e no envio de materiais.

Foram feitos encontros de estudo com referenciais que tratavam de forma prática e teórica sobre a organização dos espaços, bem como, materiais que poderiam ser construídos para pensar a revitalização e novas formas de organização de espaços que ampliassem as brincadeiras, as interações entre as crianças e das crianças com os adultos.

Os referenciais teóricos juntamente ao diagnóstico foram possibilitando reflexões apontando caminhos possíveis para planejar ações diferenciadas e, coletivamente, outras reorganizações foram sendo estruturadas.

2 DIÁLOGOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS: ENTRE O DIZER E O FAZER.

Batista (1998), Faria (1999), Coutinho (2002), Barbosa (2001;2010), Agostinho (2004), Fortunati (2009), trazem contribuições em seus estudos acerca da importância dos espaços sinalizando pressupostos de uma pedagogia da Educação Infantil que valoriza o ponto de vista das crianças, sua participação efetiva no cotidiano da creche.

O espaço precisa ser considerado pelos docentes como um elemento estruturante do currículo que exerce um importante papel na educação das crianças, já que elas se relacionam ativamente com o ambiente, significando e ressignificando o espaço a partir das relações sociais estabelecidas. Não se trata apenas da dimensão física ou uma área determinada, mas de um lugar repleto de sentido.

Nestes outros sentidos e significados que vão empregando no espaço e em tudo que nele está contido,



as crianças vão indicando para o espaço da creche um lugar para brincar, onde o sonho e a fantasia são possíveis, aguçando em nós o desejo de que elas nos enfeiticem (AGOSTINHO, 2004, p.09).

Salienta-se que os espaços nunca são neutros, pois a presença e ausência dos objetos e o modo como são arranjados comunicam algo “sobre” e “para” as pessoas que ali vivem. Por este motivo, é importante o olhar sensível dos professores ao organizarem espaços para que as crianças vivenciem experiências ricas e diversificadas (SCHMITT, 2011).

Os italianos colaboram para compreendermos a importância do espaço no cotidiano das instituições da Educação Infantil. Em Reggio Emilia considera-se fundamental a sua organização, já que é tomado como terceiro educador: “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (GANDINI, 1999, p. 157).

Para Fortunati (2009),

Pensar o espaço também como gerador da experiência representa o sinal de uma atenção de escuta às necessidades das crianças que antecipa – e, no entanto, apoia – o cuidado da relação e da interação do adulto com as crianças dentro do contexto educacional.

O diálogo com esses referenciais teóricos, mais a imersão no cotidiano, certamente incitam a pensar a infância, a criança e os contextos institucionais que acolhem a primeira infância, ao mesmo tempo, que nossas licenciandas em processo de formação inicial, são imbuídas pela reflexão na prática e sobre a prática, remetendo-as ao redimensionamento da ação docente (ZEICHNER, 2008; SCHON, 1992; VAILLANT E MARCELO, 2012).

Com isso, observa-se, gradativamente, a superação da racionalidade técnica (SERRÃO, 2002), que, outrora, esteve presente nas formações iniciais. O PIBID propõe romper com essa barreira, aproximando os licenciandos das crianças, dos familiares, dos professores, trazendo um diferencial na formação.

Todo o envolvimento das licenciandas nos diferentes momentos da revitalização espacial foi registrada e organizada nos portfólios e serviu para dar visibilidade às ações nesta elaboração textual disponibilizada aos leitores.

Na sequência, exibimos alguns dos momentos para dar legitimidade a todo o processo que envolveu vários atores dos dois contextos educativos⁴:

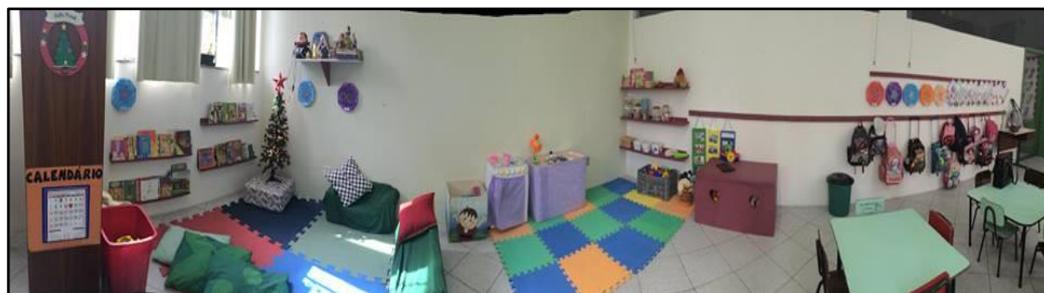


Sala de aula antes da intervenção do PIBID.



Revitalização, pintura e organização do espaço com as licenciandas e pais.

Centro de Educação Infantil Eneide Mannrich dos Santos



Espaço revitalizado.



Envolvimento com os pais:
Inauguração da revitalização do espaço da sala

Fonte: Portfólio das licenciandas.

Centro de Educação Infantil Olegário João Cledes



Construção de um circuito e trilha das sensações



Construção de horta vertical com o auxílio dos pais



Colheita com as crianças das verduras e legumes



Fonte: Portfólio das licenciandas.

Considera-se fundamental o papel do docente na oferta de condições e oportunidades de trocas entre as crianças pequenas no espaço coletivo infantil e, para que isso aconteça, torna-se necessária a organização de um espaço brincante para que se promovam as relações interpessoais e o envolvimento com o meio.

Nesse sentido, concorda-se com as possibilidades de interações estabelecidas, sob a ótica das crianças:

As crianças e as professoras/adultos;
As crianças entre si;
As crianças e os brinquedos;
As crianças e o ambiente;
As crianças, a instituição e as famílias (BRASIL, 2012, p. 11-12).

Por isso, a professora de crianças pequenas precisa planejar espaços, propor desafios, oferecer brinquedos e brincadeiras, apoiar as iniciativas, interagir, participar, planejar, observar, registrar.

Quando o espaço externo e interno possui várias opções de atividades recreativas enriquece o currículo como também desenvolve as diversas habilidades das crianças e estreita o relacionamento com o lúdico. Assim, a organização do espaço faz toda a diferença, ao se pensar o planejamento da prática pedagógica com crianças pequenas.

Um ambiente organizado, desafiador, que proporcione diferentes experiências e contato com diferentes linguagens, favorece a socialização e a autonomia, ampliando o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Diante disso, o papel do professor é essencial, pois é ele quem organiza, descentralizando sua figura, tornando a criança a protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Além do que já foi apontado acima, as ações desse projeto também oportunizaram acompanhar o envolvimento das famílias da co-responsabilização com a educação das crianças na creche. E, nesse quesito, percebeu-se que ainda tem-se muito a investir no sentido de aprimorar mais a aproximação com as famílias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam a creche e a pré-escola como um espaço educacional, cujo papel

é também de dividir de maneira indissociável, a educação e cuidado das crianças com as suas famílias, sendo esta, uma característica fundamental dessa instituição que se diferencia dos outros níveis. Desse modo, Barbosa (2010), sinaliza que as famílias não podem ser encaradas somente como usuários de um serviço, mas como colaboradores, ou seja, coautores dos processos educacionais, portanto, é necessário sintonia quando estamos tratando da educação dos bebês e crianças pequenas.

Por sua vez, uma importante característica que demarca a docência com crianças pequenas é o compartilhamento da responsabilidade da sua educação, tanto com as profissionais da creche, como com as famílias.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K.A. **O espaço da creche: que lugar é este?** In: 27 Reunião Anual ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf>>. Acesso em: 18 fev 2015.

BARBOSA, M. C.. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Porto Alegre, 2010. 16 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. >. Acesso em: 18 fev 2015.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. cap. 3, p. 67-79.

BATISTA, R.. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

COUTINHO, A.M.S.. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FARIA, A.L.G.. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. Campinas: Editores Associados, 1999. p. 67-99.

FORTUNATI, A.. **A educação infantil como projeto da comunidade:** crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos:** hacia un nuevo diseño de La enseñanza y El aprendizaje em las profesiones. Madrid: Paidós/MEC, 1992.

SERRÃO, M.I.B.. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (ORG.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C.. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M.. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br Acesso em 04 mai 2015.

ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO PIBID.

Meller, Vanderléa Ana¹
Araújo, Lísia Costa Gonçalves de²
Silveira, Robert Eduward³

RESUMO: O presente artigo expressa experiências da proposta pedagógica que promoveu a inserção da cultura circense nas aulas de Educação Física, tendo como eixo o conceito de interculturalidade. O objetivo deste estudo foi descrever as contribuições das atividades circenses para a ampliação da cultura de movimento dos educandos. As intervenções pedagógicas foram realizadas nas aulas de Educação Física, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais Maria Linhares de Souza e Oswaldo dos Reis, de Itapema, e Donato Alípio de Campos, de Biguaçu, SC. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir das atuações vinculadas à proposta do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no subprojeto de área da Educação Física, denominado “Brinciar”. As aulas foram pautadas na metodologia de ensino crítico emancipatória, tendo como base a fenomenologia. Por meio do brincar, estimulado pelo universo do circo, foi possível promover a ampliação da cultura de movimento dos educandos, com atividades que envolveram a diversidade de práticas presentes no circo e favoreceram a criação, a expressão, o ser sensível, a experimentação e integração dos diversos saberes presentes. A partir da cultura circense, os professores e licenciandos de Educação Física valorizaram a reflexão da ação pedagógica a fim de ampliar o brincar no circo com diversos movimentos livres e nos aparelhos específicos. Também foram conquistadas práticas pedagógicas integradas, numa perspectiva interdisciplinar, onde o diálogo e os saberes entre áreas do conhecimento potencializaram as ações. Ficou evidente a importância das atividades circenses para as aulas de Educação Física em virtude do caráter cultural, também as possibilidades de inovação e as diversas expressões e linguagens presentes no “se movimentar” humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Cultura Circense. Movimento.

¹ Professora no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Professora integrante da equipe de Gestão Institucional do PIBID. vanderlea@univali.br

² Professora no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Coordenadora de área do PIBID. Subprojeto de Educação Física. lisiacg@hotmail.com

³ Acadêmico no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Licenciando bolsista do PIBID.

CIRCUS ACTIVITIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: EXPERIENCES IN EDUCATIONAL PIBID.

ABSTRACT: This article expresses experiences of pedagogical proposal which promoted the inclusion of circus culture in Physical Education, with the axis the concept of interculturalism. The objective of this study was to describe the contributions of circus activities to expand the movement of culture of students. Pedagogical interventions were performed in physical education classes, from 1st to 5th grade of elementary school, in public schools, Maria Linhares de Souza and Oswaldo dos Reis, Itapema, and Donato Alipio Courts, Biguaçu, SC. The research, qualitative approach, was developed from the actions related to the proposed PIBID (Institutional Program Initiation Grant to Teaching) in the subproject area of Physical Education, called "Brinciar". Classes were guided by the critical emancipatory teaching methodology, based on phenomenology. Through the play, stimulated by the circus universe, it was possible to promote the expansion of the students movement of culture, with activities involving the diversity of practices present in the circus and favored the creation, expression, sentient being, experimentation and integration the various present knowledge. From the circus culture, teachers and undergraduates of Physical Education appreciated the reflection of pedagogical action in order to extend the play in the circus with several free movements and the specific devices. Also they were conquered integrated teaching practices, an interdisciplinary perspective, where dialogue and knowledge between areas of knowledge potentiated action. The importance of circus activities for physical education classes because of cultural character, also the possibilities for innovation and the various expressions and languages present in "move" human became evident.

KEYWORDS: Physical Education . Circus culture. Movement.

INTRODUÇÃO

A cultura circense é ampla nas possibilidades de movimentação, pois envolve inúmeras expressões corporais, habilidades e linguagens, também promove desafios para criação e reconstrução, potencializando a ampliação do repertório de movimento. A partir da atuação dos professores e licenciandos integrantes do PIBID na escola, e das reflexões sobre os conteúdos presentes na proposta pedagógica para a Educação Física, foi identificado que os conteúdos que permeavam a cultura circense eram mínimos ou inexistentes nos Planos de Ensino, portanto tornou-se um tema, um conteúdo diferenciado e inovador para os educandos. Os conteúdos

foram organizados privilegiando a valorização da cultura circense, como cultura de movimento, para sua integração na proposta da Educação Física.

A valorização do circo, como conteúdo escolar, agrega conhecimentos presentes em diversas áreas e contextos, como histórico, social, artístico, a musical, entre outros, portanto torna-se um campo de saberes com aspectos interdisciplinares, onde as relações e interferências da interculturalidade estão muito presentes.

O presente artigo apresenta as experiências pedagógicas vivenciadas com as atividades da cultura circense, nas aulas de Educação Física, para educandos do 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, de três escolas municipais localizadas no município de Itapema e Biguaçu (SC), entre os anos 2013 e 2014. As intervenções pedagógicas ocorreram às quartas-feiras e quintas-feiras, nas aulas de Educação Física e nos eventos escolares. O processo pedagógico foi integrado ao Subprojeto de Educação Física - “Brincar”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A metodologia utilizada na pesquisa que subsidiou o projeto foi de caráter descritivo, de abordagem qualitativa, com base na fenomenologia.

Para justificar o ensino das atividades circenses nas aulas de Educação Física, consideramos os conteúdos na atividade expressiva, que reúne uma série de conhecimentos culturais de alto valor educativo, que lhe dão coerência e justificam a sua presença no currículo educativo (INVERNÓ, 2003). Um dos fatores que torna as atividades circenses como conteúdo relevante no currículo da Educação Física Escolar é sua relação com as diferentes linguagens. As atividades circenses são propostas atreladas à história e à construção de significados, muitos conhecimentos são construídos a partir das vivências e experiências da modalidade que permitem a manipulação de objetos, como as bolinhas de malabares, claves, fitas... Também promovem desafios para o movimento, como o equilíbrio na corda bamba, nas traves, na cama elástica e nos arranjos corporais presentes nos acrobatas; as vivências de modalidades de encenação presentes na arte cênica, como a arte clown na figura do palhaço, entre outras.

Considerando que o circo é experiência viva entre nós e faz parte do universo lúdico do povo brasileiro, justificou-se o trabalho com as atividades circenses, compreendidas como expressão e linguagem, sendo conteúdo relevante e instigante para ser proposto no contexto escolar. Contemplado na proposta do Projeto PIBID institucional da UNIVALI, que apresenta entre os objetivos: Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Para finalização das atuações, em torno da cultura circense, foram organizados eventos, como “Brincando de circo”, em Itapema, o qual reuniu todas as escolas envolvidas no subprojeto da Educação Física, “Brinciar”, também os professores das diferentes áreas colaboradoras, numa dinâmica interdisciplinar. Ocorreu, também, a apresentação de um espetáculo circense na escola de Biguaçu.

A pesquisa da prática pedagógica teve como objetivo geral: Descrever as contribuições das atividades circenses para a ampliação da cultura de movimento dos educandos. Os objetivos específicos da pesquisa foram: Conhecer a cultura de movimento presente nas atividades circenses; refletir sobre as especificidades das atividades circenses no ambiente escolar; observar a cultura circense e as suas possibilidades na Educação Física Escolar para ampliação da cultura de movimento dos educandos. Foram utilizados ainda, alguns instrumentos como plano de ensino e de aula, relatórios, vídeos e fotos para descrição e registro dos dados da pesquisa.

As práticas foram descritas com o propósito de sistematizar as ações e refletir sobre as intervenções, a fim de contribuir de forma adequada e importante pedagogicamente com os professores que desejam valorizar a cultura circense, como conteúdo, nas aulas de Educação Física.

A cultura circense na proposta da cultura de movimento



A cultura de movimento para Kunz (2008) compreende as infinitas práticas das pessoas, do movimento humano em diferentes contextos, onde as características expressivas e comunicativas estão presentes e envolvidas na cultura do meio. “[...] pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição, reconhecidas num determinado contexto sócio-cultural” (KUNZ, 2008, p.112). Portanto, as relações interculturais estão presentes em virtude da conexão que estabelece com as diferentes culturas envolvidas.

As atividades circenses foram inseridas nas propostas pedagógicas com o intuito de oportunizar a ampliação da cultura de movimento dos educandos, a partir de práticas que valorizam as manifestações lúdicas e expressivas dos sujeitos. É possível perceber a valorização e desenvolvimento de atividades presentes no circo pelas pessoas e em diversos espaços, portanto apresenta características e fatores motivacionais.

O circo torna-se um conhecimento emergente em nossa sociedade, isto quer dizer que as atividades ligadas ao circo ressurgem em diferentes ambientes, festas, parques, boates (‘baladas’), festas infantis e, ainda, como uma prática: esportivizada em academias; social em ONGs e entidades assistenciais; terapêutica em hospitais e clínicas, e: educativa em escolas (DUPRAT, 2007, p. 14).

A cultura circense está envolvida no universo simbólico, do faz de conta, é carregada de cores e desafios. Torna-se uma arte que merece ser valorizada porque está presente na construção da cultura da Educação Física e mobiliza o prazer.

Partindo da Fenomenologia, e da abordagem de ensino crítico emancipatória, da Educação Física, foram oportunizadas intervenções para o reconhecimento da cultura, dos aparelhos e expressões dos saberes dos educandos. O arranjo de materiais foi organizado para promover o reconhecimento e exploração dos movimentos, também dos aparelhos do circo, como escadas, bolinhas, fitas, cordas, trampolins... Os educandos assistiram aos vídeos de espetáculos circenses e identificaram a diversidade de movimentos e aparelhos a da arte clown.

A fim de valorizar o espaço do circo foi construído, com TNT colorido, a tenda do circo na escola, tornou-se um espaço de encantamento e encontro do universo da arte. Com música ambiente foram disponibilizadas algumas fantasias, com o intuito de promover a expressão dos educandos e investigar a relação com o circo. Os licenciandos do PIBID vestiram-se de palhaço para interagir e favorecer a originalidade da cultura. Os educandos tinham um contato prévio com a cultura circense, alguns frequentaram o circo, outros assistiram matérias e espetáculos expressos nas diferentes mídias. Ficou evidente a necessidade de ampliar os conhecimentos e possibilitar a aproximação com o circo, com maior variedade de materiais e situações de experimentação, favorecendo o “ser” artista nos momentos das brincadeiras.

Ao longo das intervenções foram propostas atividades circenses atreladas à sua história e à construção de significados, a partir das vivências de modalidades com a manipulação de objetos e de encenação, envolvendo as artes cênicas, acrobacias e o artista palhaço. Diversos professores da escola, de diferentes áreas como artes, português e história, participaram do desenvolvimento dos conteúdos e práticas, assumido uma postura interdisciplinar.

Como suporte teórico pedagógico, para planejamento e atuação nas aulas Educação Física, foi referenciado Kunz (2000, 2004 e 2008), o qual identifica e valoriza o movimento humano compreendido pela fenomenologia e considera, acima de tudo, o educando no seu movimentar e não o movimento limitado à imitação ou mecanização. Na proposta pedagógica o objetivo principal foi proporcionar, a partir do arranjo de materiais, momentos de expressão em que todos os educandos tinham oportunidade para criação e práticas expressivas, numa didática comunicativa.

Entre as atividades organizadas para promover a aprendizagem estética foi construído um palco com cortinas coloridas, iluminação e sonorização, em diferentes momentos e espaços da escola, inclusive na quadra de esportes. Os educandos também tinham acesso a diversos recursos de diferentes tamanhos, cores e texturas, como bolinhas de malabares, corda bamba, pernas de pau, cama elástica, escadas, fitas, entre

outros. Neste espaço os educandos eram instigados a captar de maneira sensível o movimento e o contato com os objetos, refinando os sentidos e promovendo o saber sensível. Foi promovido, como propõe Duarte Jr (2001, p. 12) “[...] maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética* (grifo do autor).”

O malabarismo foi implementado a partir da construção das bolinhas com balão e painço; do prato chinês, confeccionado com prato de papel descartável e palito de churrasco; as fitas com papel crepom, jornal e barbante. A escolha das cores possibilitou aos educandos e licenciandos a construção dos recursos e movimentações, promovendo a experiência e ampliação da cultura de movimento. Todos tiveram a oportunidade de decorar os recursos por meio da pintura e colagem, instigando a sensibilidade, expressão e saber pessoal. Nas atividades de experimentação do prato chinês os educandos receberam palitos de churrasco e foram desafiados a fazer o prato girar sobre o eixo, equilibrando no palito de churrasco. Todos criaram muitos movimentos tais como: equilibrar o palito na boca posicionando o corpo de pé, deitado no chão, em três apoios, de joelhos, entre outros. Com as bolinhas reconheceram as diferentes formas de lançamento para executar o malabarismo e aprenderam a coordenação motora necessária. As tábuas de equilíbrio e escadas também foram recursos que ampliaram de forma diferenciada os desafios para o equilíbrio e movimento.

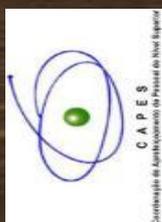


Figura1: Educandos e licenciandos do PIBID construindo o “Prato chinês”



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Fitas e bolinhas de malabares e tábuas de equilíbrio construídas pelos educandos e licenciandos.



Fonte: Arquivo pessoal

Nas ações pedagógicas, que permearam a cultura circense, foram conquistadas muitas interações e processos comunicativos, portanto destacamos Freire (2004) nas relações de troca de saberes, na importância do educador romper com a dicotomia entre educador-educando, pois é fundamental valorizar a integração dos educandos e estabelecer o diálogo no

compartilhamento de saberes, mobilizando relações de alteridade na convivência. É possível identificar que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser passivo ou mecanicista, pois o professor tem condições de, na sua fala, trazer o educando também para a intimidade do movimento do seu pensamento, envolvendo o ser na dinâmica comunicativa.

No decorrer do processo educativo foram favorecidas construções coletivas, muitas expressões e criações envolvendo a cultura circense e suas diversidades. As expressões nas artes cênicas ocorreram a partir da construção de peças teatrais atreladas a cultura local, possibilitando a mimese. Os educandos envolveram nas produções a cultura indígena; “as fofoqueiras” do bairro; acontecimentos do dia a dia e textos literários. Para construção das peças teatrais ocorreu a organização dos elencos e interpretação de diversas culturas étnicas e do cotidiano.

O palhaço foi a figura inusitada, diversos educandos e licenciandos interpretaram o artista de forma cômica, alegre e expressiva, mobilizando diferentes linguagens, comunicações verbais e não verbais, e movimentos diversificados. Foi o personagem mais apreciado pelas crianças, todas queriam ser o palhaço e criar um roteiro. O que mais chamou a atenção foi a possibilidade de reflexão e expressão corporal criada a partir da figura do palhaço, onde os educandos passaram a perceber-se como artistas e mobilizaram as habilidades necessárias, muitos movimentos criativos e complexos foram realizados. A partir de diferentes características pessoais também criaram personagens engraçados e com identidade própria.

Figura 3: Atividades expressivas envolvendo o palhaço no evento “Brincando de circo”.



Fonte: Arquivo pessoal

No evento “Brincando de circo” muitas produções dos educandos e licenciandos foram apresentadas e envolvidas nas práticas. Alguns recursos e enredos para encenação foram adaptados nas aulas e dinamizados no evento, a arte foi valorizada. A construção do cenário, a organizações dos recursos e dos figurinos foram cuidadosamente articulados para estimulação do saber sensível dos educandos. “[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.” (DUARTE Jr, 2001, 22).

A busca constante foi promover a especificidade da Educação Física, ou seja, as propostas eram planejadas para que os educandos tivessem maior diversidade possível do “se-movimentar”. Para Duprat e Bortoleto (2007) a Educação Física escolar ao contemplar o circo como conteúdo, fica responsável pelo espaço da vivência, tendo como objetivo central colocar os educandos em contato com a cultura. Para Kunz (2004, p. 36) trata-se da cultura de movimento, na relação de todo ser corporal que se torna linguagem, enquanto diálogo com o mundo, ações do sujeito, no “se-movimentar”.

Os conteúdos referentes ao circo foram abordados numa dinâmica de dialogicidade, em busca da conquista do sentido e significado do conhecimento envolvido. A socialização e a interação foram aspectos valorizados nas ações pedagógicas, possibilitaram maior interação e compartilhamento dos conhecimentos, ampliando diferentes culturas de movimento.

A cultura circense promovendo o movimento humano.

Há muito tempo discute-se sobre a especificidade da Educação Física no ambiente escolar e os conteúdos que, realmente, são fundamentais para os educandos dos anos iniciais. Na busca da validade dos conteúdos e inovação, com diferentes estratégias que possibilitassem o conhecimento e criações, foi valorizado todo o encanto, magia e desafios de movimento das atividades circenses para a Educação Física. Afinal, quem foi ao circo relatou que deu muitas gargalhadas com os palhaços e ficou encantado com os movimentos dos acrobatas e malabaristas.

Torna-se importante salientar que as atividades circenses são entendidas como a manifestação das expressões dos sujeitos, a partir de uma linguagem corporal, voltada para a expressão, experiência e a vivência, já o circo é a institucionalização dessas práticas, a fim de proporcionar um espaço para o entretenimento.

Partindo da premissa que o movimento humano constitui-se como o objeto mais central e mais importante da Educação Física, sendo fundamentalmente a sua especificidade, concluímos que podemos ir além da criação de circuitos bem elaborados e atividades que desenvolvem de forma isolada a psicomotricidade e a coordenação motora. O “se-movimentar” promove a compreensão de mundo pelo agir, fugindo dos padrões de movimento fixados, buscando a possibilidade do encontro criativo, de muitas invenções e construções.

Para Kunz (2000, p. 45), pedagogicamente é muito mais interessante observar e respeitar as significações que são estabelecidas na realização de movimentos de modo pessoal-situacional dialógico, do que as tipificações do movimento como são exemplarmente apresentadas nos esportes.

As discussões sobre as atividades circenses no contexto educacional passam por reflexões de ordem conceitual e pedagógica, desta forma o trabalho pedagógico da Educação Física pode proporcionar uma abertura de possibilidades de “expressão” com uma ampliação importante do repertório de movimento. Contudo, é preciso lembrar que não é somente a escolha dos conteúdos que nos garante uma Educação Física crítica e reflexiva, mas as metodologias que estão imbricadas para a construção do trabalho e a promoção da expressão.

Duarte Jr (2001) salienta que é necessário insistir na necessidade, atual e urgente, de darmos maior atenção a uma educação do sensível, do sentimento, a qual denomina de educação estética. Um retorno à raiz grega da palavra estética – aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

O repertório de movimento é a possibilidade de ampliar as relações com o mundo, a partir das atividades circenses foi possível proporcionar práticas que promoveram a ampliação de experiências corporais que possibilitaram a movimentação ampla, expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos dos educandos e o olhar para a arte.

Como educadores temos que proporcionar um universo vasto de possibilidades de movimento para os educandos, pois a vida, o mundo, é constante movimento e as culturas, no mesmo ritmo, alteram-se nesta dinâmica. As atividades circenses evidenciaram o alto valor educativo para a Educação Física na escola quando atrelada à promoção da experiência e (re)criação.

Referências

DUARTE Jr, J. F.. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar. Edições, 2001.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C.. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, SC, v. 28, n. 2, Jul. 2007. ISSN 2179-3255.** Disponível em:



<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/63>>.

Acesso em: 14 jan. 2015.

DUPRAT, R. M.. **Atividades Circenses: possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar.** Campinas, 2007.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (Col. Leitura).

INVERNÓ, J.. **Circo y educación física: outra forma de aprender.** Barcelona: INDE Publicaciones, 2003.

KUNZ, ELENOR: **Cultura do Movimento.** In Dicionário Crítico de Educação Física. Org. GONZÁLES, JAIME FERNANDO. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Kinein: o movimento humano como tema. Kinein,** Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EJA: UM RELATO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS

Edgar Antonio Piva¹

Camila Feller²

Carmen Terezinha Coelho Petterini³

Jussara Galiotto de Souza⁴

Patrícia da Rosa⁵

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência das pibidianas do Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia – Educação de Jovens e Adultos, realizado no ano de 2014, que teve como objetivo promover a formação de leitores jovens e adultos através de um projeto de revitalização e humanização do espaço da biblioteca do Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), no município de Tijucas, Santa Catarina. Os principais resultados alcançados foram a ampliação do acervo de livros e revistas, o aumento da frequência dos alunos à biblioteca e humanização do espaço físico, tornando-o mais belo e acolhedor, incentivando a leitura nessa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Biblioteca. Formação de leitores. Sustentabilidade.

ABSTRACT: This article reporting an experience of pibidianas Pedagogy Degree Subproject - Youth and Adult Education, which aimed to train young and adults readers through a revitalization and humanization project in the library space of Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), in the city of Tijucas, Santa Catarina. One consequence is to report the importance of encouraging reading in this mode of education.

KEY WORDS: Library. Formation of readers. Sustainability.

¹ Mestre em Filosofia Social e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Professor da Universidade do Vale do Itajaí e Coordenador de área do subprojeto Pibid Pedagogia EJA, em Tijucas.

^{2,3,4,5} Pibidianas e acadêmicas do curso de Pedagogia da UNIVALI Campus Tijucas.

1 INTRODUÇÃO

O Subprojeto Pedagogia/Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve seu início no primeiro semestre de 2011, no Núcleo Avançado de Ensino Supletivo – NAES, localizado no município de Tijucas, à rua João Manoel Reis, nº 100, Centro. A Instituição tem como segmento o Ensino Fundamental e Médio, com aulas presenciais diurnas e noturnas atendendo a necessidade dos alunos.

O Subprojeto tem seu enfoque direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como eixo articulador a escolarização como possibilidade de novas oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Os alunos da EJA buscam a escola para retomar sua trajetória escolar, muitas vezes, interrompida e motivada pela demanda crescente de um nível de escolaridade cada vez maior para inserção no mundo do trabalho, na cultura e na própria sociedade. Desta forma, esta proposta busca promover a inclusão de temáticas específicas do mundo do trabalho e da cidadania no currículo da EJA, ou ajustar temáticas que tem como finalidade prepará-los criticamente para as novas competências de inserção ocupacional. Este subprojeto tem como objetivo também desenvolver nos licenciandos que participam do PIBID a competência comunicativa e a formação estética, cujas habilidades são de grande importância para o exercício da docência em todas as modalidades de ensino.

O Subprojeto se desenvolve em torno de três eixos norteadores: a “Melhoria das práticas educativas aplicadas à escolarização dos estudantes trabalhadores para inserção no mercado de trabalho”; o “Ajuste curricular que promova temáticas relacionadas ao mundo do trabalho e à cidadania”; e por ultimo, constituir-se como “Facilitador do aprendizado por meio da cultura e literatura”.

Amparados pelos eixos norteadores do subprojeto EJA, desenvolveu-se o projeto de revitalização e humanização da biblioteca do NAES.

2 REVITALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

A instituição não possuía uma biblioteca; apenas um pequeno espaço onde eram armazenados os livros, que não eram separados por disciplinas e gêneros, ocasionando grande dificuldade de acesso e desinteresse dos alunos e professores para sua utilização.

Com vistas ao enfrentamento deste problema, as pibidianas sentiram a necessidade de projetar um espaço adequado para o incentivo à leitura. Acredita-se que a escola não é um lugar exclusivo de aprendizado, pois os jovens e os adultos tem uma gama de possibilidades e informações através das novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, a escola tem ainda um papel importante nesse processo, mediando o conhecimento através do espaço de uma biblioteca humanizada e atraente para o aluno através da qual ele entra em contato com o mundo da cultura.

Os estudantes jovens e adultos provenientes das camadas de menor poder aquisitivo, dificilmente tem acesso, depois de alfabetizados, a uma grande variedade de livros ou textos literários, seja por desconhecimento da multiplicidade de gêneros, seja por impossibilidade financeira de adquirir as obras. Portanto, a escola é um ambiente privilegiado, muitas vezes o único, para que o aluno entre em contato com a diversidade de textos escritos da nossa cultura (BRASIL, 1999, p. 42).

No primeiro momento, planejaram-se ações, orçamento de gastos, arrecadações de materiais recicláveis e parcerias para que se desse início ao projeto, visando a sustentabilidade ambiental e a revitalização da biblioteca. Esta teve como base materiais recicláveis: dos pneus surgiram pufs e suportes para mesas; as caixas de madeira serviram de prateleiras; os paletes foram utilizados como sofás e bancos, criando um espaço aconchegante para a leitura. Os materiais coletados serviram de mobília e decoração na biblioteca.



Figura 1: Confecção de sofás a partir de paletes.



Fonte: os autores, 2015.

Figura 2: Confecção de pufs a partir de pneus.



Fonte: os autores, 2015.

Atualmente observa-se que as questões ligadas à sustentabilidade vêm sendo bastante discutidas. Por isso a necessidade de utilizar materiais alternativos, reaproveitando-os como uma fonte de recursos sustentáveis, pois entre os inúmeros motivos que levam o ser humano a usar o que é “novo” sem se preocupar com a reutilização de produtos que possam ser recicláveis, está o consumismo e a mídia. Vários estudiosos apontam a questão da importância da mudança de hábitos em prol do meio ambiente.

Dessa forma, apresentaram-se as ideias e objetivos aos alunos,

professores e direção da instituição, as quais foram bem aceitas pela comunidade escolar. Desde o início contou-se com o envolvimento dos alunos, que colaboraram de forma voluntária no processo, desde a pintura do espaço até a organização final.

Segundo Motta (1999) uma biblioteca “[...] deve estar bem definida quanto à sua organização e funcionamento para que venha facilitar o ensino e a aprendizagem, é imprescindível” (MOTTA, 1999, p.21).

Para que a biblioteca possa ser um espaço que possibilite o acesso à informação é preciso que ela seja um local que desperte o interesse pela leitura, bem como a interação entre professores e alunos, contribuindo para o aprendizado dos mesmos.

A biblioteca foi minuciosamente planejada, levando em consideração atividades que contribuam para o multiculturalismo, visto que os alunos trazem suas experiências adquiridas em diferentes culturas. Diante dessa nova realidade, a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressões que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, para que o sucesso no processo de socialização possa ser um grande aliado na garantia da permanência do jovem e do adulto na escola.

Entretanto, é necessário que haja envolvimento da comunidade escolar no processo de continuidade para que o espaço seja conservado, tanto na renovação do acervo bibliográfico, quando na organização e manutenção da biblioteca.

Figura 3: Nova biblioteca do NAES com materiais reutilizáveis



Fonte: os autores, 2015.

Após a conclusão do projeto, pensou-se em um autor que fosse referência de leitura para designar o nome da biblioteca. Optou-se pela autora Cora Coralina, considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras, com diversos livros publicados.

Foi desenvolvida uma semana de ações culturais voltadas ao incentivo à leitura, contando com a presença de autoridades e diversos artistas. A semana contou com ações diversificadas como contação de histórias regionais, com o autor Sergio Bello; declamação de poesias, com Tiago Cassaniga (escritor da cidade); jogos de pensar e agir; sessão de cinema (curta metragem); guia de leitura: com a história do livro de Carlos Henrique Schroeder, e a apresentação cultural “Uma história de leitura” com Douglas Tedesco (artista da cidade), envolvendo os alunos e toda comunidade escolar.

Figura 4: Inauguração da biblioteca e abertura da semana cultural



Fonte: os autores, 2015.

Ressalta-se a parceria do projeto no decorrer da semana de inauguração da biblioteca “Cora Coralina” com o Serviço Social do Comércio (SESC) de Tijuca, que oferece ações voltadas à Cultura, Saúde, Educação, Assistência e Lazer, visando o fortalecimento e exercício da cidadania.

3 IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA

O projeto de revitalização da biblioteca visou o reconhecimento da importância da literatura na educação de jovens e adultos, incentivando a formação do hábito de leitura. Neste sentido, a literatura é um caminho que leva ao desenvolvimento de emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Um dos principais objetivos do projeto foi conscientizar os professores de que devem incentivar os alunos a ler, realizando trabalhos sobre suas experiências cotidianas.

Freire (1989, p.18) nos relata que

Desde o começo, na pratica democrática e critica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se da a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador .

Neste sentido, o autor alerta quanto à escolha dos conteúdos a serem ensinados, levando em consideração que devem ser voltados à necessidade dos alunos e não ao desejo do professor.

A leitura tem um papel decisivo na formação dos jovens e adultos que passam a vivenciar a realidade antes só imaginada, se sentindo motivados para buscar novas fontes de conhecimento, favorecendo a aprendizagem.

Para Paulo Freire, falar de alfabetização de adultos e de bibliotecas populares é falar entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita, não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las, não implicasse outra leitura da realidade mesma, para aclarar o que chama de prática e compreensão crítica da alfabetização.

Aproveitando o andamento do projeto de reforma da biblioteca, produziram-se várias ações para ampliar o acervo de literatura da mesma, possibilitando que os alunos a frequentem assiduamente e a vissem como um ambiente de estudo acolhedor e diferenciado.

Dessa forma as ações proporcionaram o contato desses alunos com uma série de livros, por meio de atividades variadas e divertidas, despertando nos jovens e adultos o prazer de ler e o gosto pela leitura, ampliando seu vocabulário, desenvolvendo as habilidades de escuta, leitura e escrita.

Fonseca (2010, p.2) menciona que,

O habito da leitura dispensa a sistematização do ensino de regras gramaticais, e faz o aluno depreendê-la do contexto de maneira mais agradável. Não esquecendo nunca que o envolvimento do professor é a base desse processo, pois, com isso, os resultados obtidos numa classe de EJA com a leitura serão os melhores.





Nesse sentido, buscou-se contribuir de forma efetiva, despertando neles o prazer da leitura pela leitura, levando-os a descobrirem um mundo de novas possibilidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o desafio do professor da EJA é perceber as especificidades dessa modalidade de ensino, é estar em constante formação, visando à melhoria da qualidade de ensino.

As ações propostas pelo PIBID contribuem de forma considerável para a formação acadêmica dos futuros docentes, possibilitando um contato efetivo com os alunos; permitindo aprender, ensinar, planejar e repensar as práticas pedagógicas; viabilizando uma prática que leve em conta a diversidade cultural existente no ambiente escolar, tornando possível desenvolver um trabalho voltado para a realidade e, dessa forma, aproximando o ensino do cotidiano dos alunos da EJA.

Ressalta-se que o projeto de revitalização e humanização da biblioteca foi uma proposta inovadora e instigante. Por todos esses aspectos destaca-se a importância de um programa deste porte dentro da unidade escolar como espaço de interação social e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

MOTTA, D.. Biblioteca escolar: orientações básicas para organização e funcionamento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 15, n. 58, p. 21-24, abr./jun. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

FREIRE, P. **Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, S.G. **A importância da leitura para a educação de jovens e adultos.** 2010. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2415098>. Acesso em: 03 jun.2015.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

uma experiência com literatura e arte no Programa Docência na Educação Básica.

Manuele Heloise Schrull¹
Maria Fernanda d'Ávila Coelho²
Ivana Beatriz Feller³

RESUMO: Este artigo objetiva relatar parte de um trabalho desenvolvido durante as atividades do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, área Educação Infantil. Trata-se de uma sequência didática aplicada às crianças da Pré-Escola (4 a 5 anos) no período matutino, na rede pública municipal de ensino da cidade de Itajaí (SC). O trabalho em questão, desenvolvido durante o segundo semestre de 2014, enfatiza questões de ordem identitária, das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Para o desenvolvimento deste trabalho os recursos metodológicos utilizados foram a contação de histórias e o fazer artístico, pois entendemos que o fascínio que a literatura e a arte podem exercer sobre as crianças, foram suportes necessários para a ampliação, de maneira significativa, do conhecimento sobre as mais diversas relações humanas e ainda contribuir para a formação de professores mobilizadores de práticas éticas, estéticas e sensíveis.

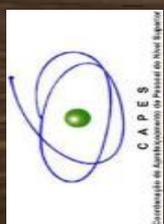
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Literatura. Relações étnico-raciais. Arte educação.

ABSTRACT: This article aims to describe part of a work developed during the activities of the Initiation Program to Teaching (Programa de Iniciação à Docência - PIBID) of the Education Course at the Universidade do Vale do Itajaí, Early Childhood Education area. It is a didactic sequence applied to children from pre-school (4-5 years) in the morning period, at the municipal public schools in the city of Itajaí (SC). The work in question, developed during the second half of 2014, emphasizes issues of identity order, the ethnic-racial relations in Early Childhood Education.

¹Estudante de Graduação 3º semestre do Curso de Pedagogia da UNIVALI, email: manu_schrull@hotmail.com

²Coordenadora de área do PIBID Pedagogia – Educação Infantil, email: mariafernanda@univali.br

³Professora supervisora do PIBID Pedagogia – Educação Infantil, email: beatriz.ivana@hotmail.com



To develop this work the methodological resources used were the storytelling and the art making, as we understand the fascination that literature and art can have on children, it was necessary supports for the expansion, significantly, knowledge about the most diverse human relations and contribute to the formation of mobilizing teachers of ethical, aesthetic and sensitive practices.

KEY WORDS: Childhood education. Literature. Ethnic-racial relations. Art education.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO DA DIVERSIDADE ÉTNICA

O Brasil, país conhecido internacionalmente por sua diversidade cultural e pela mistura de raças que formam o seu povo, não previa as diferentes etnias representadas nos currículos escolares do País. A partir de 2003 a discussão foi evidenciada nas escolas com a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio com o estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena, mas ainda assim ações isoladas e muitas vezes distantes da real situação vivida no país.

A Lei 10.639/2003 não previa o ensino da cultura Indígena nas escolas brasileiras. O texto estabelecia que o conteúdo programático deveria incluir diversos aspectos da história e da cultura dos povos que formaram a população brasileira. "As políticas e programas que começaram a ser praticados desde então são fundamentais para valorizar a diversidade dentro das escolas e para incentivar mudanças nas práticas pedagógicas", afirma Viviane Fernandes Faria, Diretora de Políticas para Educação do Campo e Diversidade do Ministério da Educação (MEC).

Aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional foram incorporados aos currículos depois da aprovação da Lei 11.645/2008.

A proposta do Ministério da Educação em 2003 era incluir no currículo, temáticas que promovam aos alunos a reflexão sobre a

democracia racial e a formação cultural brasileira. Só assim seria possível romper com teorias racistas e diminuir o preconceito.

Os professores têm um papel fundamental nesse processo, o de construir com os alunos conhecimentos sobre todas as raças presentes no Brasil, bem como a importância das mesmas na formação da nossa cultura.

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira. Portanto, a discussão em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira como uma matriz formadora da sociedade brasileira será sempre relevante para a construção destes conhecimentos advindos destas e de outras culturas. A afro descendência é reconhecida e valorizada em seu pensamento, ideias e contribuições intelectuais, a nossa cultura. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da referida lei, fez-se necessário para garantir um redirecionamento no caminho da valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural deste país.

Tendo em vista a relevância do tema e a legislação em vigor, decidimos oportunizar aos alunos da Educação Infantil o contato com o assunto de maneira mais sistemática, utilizando como pano de fundo para nossas proposições a contação de história. O livro escolhido foi “As tranças de Bintou” (2004), de Sylviane Anna Diouf, cujo enredo narra a história de uma menina de origem negra.

Além de trazer elementos da cultura africana em uma linguagem acessível aos pequenos, o volume fazia parte do acervo do “Cantinho da Leitura” da sala destas crianças, o que também justificou a sua escolha.

3 AS TRANÇAS DE BINTOU

De acordo com a publicação do Ministério da Educação - Educação Infantil e as práticas promotoras de igualdade racial (BRASIL, MEC, 2012, p. 39), - “crianças pequenas gostam muito de ouvir histórias, sejam elas lidas ou contadas”. Foi partindo desse pressuposto que decidimos usar a contação de histórias como ponto de partida para as atividades, pois “quando lemos um livro de outra cultura [...] podemos aprender muitas

coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens” (BRASIL, MEC, 2012, p. 40). A história de Bintou, portanto, parece cumprir esses requisitos, já que nos apresenta aspectos culturais de povos africanos, possibilitando através da contação da história, trabalhar a cultura afrodescendente.

Com objetivos ligados a compreensão de conceitos de criança, infância e Educação Infantil, o subprojeto do PIBID Pedagogia/Educação Infantil propôs aos acadêmicos envolvidos nesse programa a discussão intensa de temas relevantes à cultura infantil, confirmando assim a significância deste trabalho.

A sequência didática foi realizada num Centro de Educação Infantil, localizado na cidade de Itajaí/SC durante o segundo semestre de 2014. O público-alvo foram os quinze alunos da turma da Pré-Escola (4 a 5 anos). Nossa intenção foi trabalhar a diversidade racial, ou seja, fazer com que as crianças percebessem as similaridades e diferenças entre as culturas africana e afro-brasileira e suas relações. O primeiro passo foi a escolha do livro. Pedimos às crianças que escolhessem um livro com o qual eles tinham interesse e curiosidade. As crianças já tinham ouvido a história uma vez, contada pela professora da sala, e gostaram muito. Queriam ouvi-la novamente. Foi o ponto de partida para uma grande experiência.

Em seguida, lemos o livro para o grupo, mostrando as ilustrações que são muito coloridas e rapidamente as crianças começaram a fazer comentários sobre as roupas e cabelos das personagens da história. O colorido do livro e as estampas que aparecem nele durante toda a história foi o que mais chamou atenção das crianças, que comentavam:

- *Que linda a roupa da Bintou (Criança 1).*
- *Como é tudo colorido, cheio de flores e pássaros (Criança 2).*
- *Eu sei fazer esses desenhos, eu pinto com tinta (Criança 3).*

Ao abrimos um espaço para ouvir as crianças e suas idéias, reconhecemos seu potencial e partimos renovadas para a próxima etapa reafirmando o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2009, quanto às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o



reconhecimento, para a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Com o entusiasmo e o desejo das crianças em produzir um tapete com todas aquelas estampas que apareciam nos trajes das personagens do livro, realizamos um planejamento coletivo para a produção. Cada criança escolheu uma estampa que foi transferida para um quadrado de tecido que foi por eles pintado. Uma profissional de costura uniu as partes para compor o que chamamos de “tapete étnico”, apresentado às crianças de todo o Centro de Educação Infantil no dia seguinte.

Ao observarmos o encantamento das crianças pelos trajes das personagens, decidimos fazer a contação da história usando os trajes de cada personagem do livro. Então, no dia seguinte apresentamos as roupas e ainda pratos típicos africanos que apareciam na história, como peixes, batatas e bolinhos produzidos por uma das bolsistas do PIBID, feitos com material emborrachado, pois queríamos que todos se sentissem dentro da história. Montamos, no pátio na frente da escola, o espaço para realizar a contação. Quando entramos em cena foi uma grande surpresa para as crianças. Elas pareciam não acreditar no que viam, não sabiam se olhavam para o livro ou se nos olhavam. Snetimos que para as crianças, demos vida à toda a história.

Após essa etapa, voltamos para a sala e explicamos à elas que na cultura africana os instrumentos musicais estão presentes em muitos rituais e festejos. Contextualizamos dando exemplos de manifestações culturais brasileiras que fazem uso de instrumentos musicais, como o samba, o bumba meu boi e o frevo, entre outros. As crianças relatavam quais destes festejos conheciam, se já tinham assistido apresentações folclóricas e mencionavam que gostavam das músicas e da dança.

Após esta sensibilização para a temática, a proposta seguinte foi colocar à disposição do grupo grãos, tecidos, botões, guache, cola colorida e canetões para a confecção de chocalhos e tambores que foram decorados e produzidos pelas crianças. Em outras palavras, poderíamos dizer que cada criança expressou em seu instrumento a sua marca, a sua identidade. Afinal de contas, conforme a publicação do MEC: Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial:

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial (BRASIL, MEC, 2012, p. 22).

Para o fechamento desta ação que faz parte do projeto CRIANÇA, ARTE e CULTURA do nosso Subprojeto do PIBID, conseguimos trazer à escola um grupo de capoeira. A capoeira que é símbolo da cultura afro-brasileira, da miscigenação de etnias, de resistência à opressão. Mudou definitivamente sua imagem e se tornou fonte de orgulho para o povo brasileiro. Atualmente, é considerada Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

De acordo com Lussac (2004, p. 18):

O jogo-brinquedo da capoeira ao som da charanga de instrumentos, tendo o exótico berimbau como motor principal, contrastava com a capoeira que era praticada em outros lugares do Brasil, sem o acompanhamento musical específico, prevalecendo o aspecto bélico da luta.

Com esta nova experiência as crianças aprenderam a música, o ritmo, dança, enfim a arte deste povo. Encantadas com a agilidade do professor e dos alunos que apresentaram a capoeira, as crianças estavam atentas a cada movimento. Aprenderam algumas músicas com o professor de capoeira e juntos cantavam animando a roda. Após a apresentação, quando retornaram para sala, as crianças ainda estavam impressionadas e comentaram sobre a apresentação:

- *Nossa! Que legal que é a capoeira, também quero aprender!*
(Criança 4).

-*Eu quero aprender a tocar Berimbau. Muito legal...* (Criança 5).

-Meu pai sabe tocar Berimbau (Criança 6).

A intencionalidade educativa aqui proposta foi expandir o conhecimento cultural das crianças, mostrando-lhes que em nosso mundo existem diversas culturas e povos, e que o nosso país foi formado a partir de vários deles e que a cultura africana trazida pelos escravos é muito marcante, e hoje já faz parte de várias tradições, festejos, culinárias, crenças, religiões, que nós mesmos as praticamos e as conhecemos.

4. PALAVRAS FINAIS SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA

A grande diversidade racial presente nas escolas e no dia-a-dia das crianças é uma realidade e tem que ser tratada com igualdade, apresentando-lhes que a outra criança é diferente devido a algumas características trazidas da cultura do seu povo, seja ele africano, alemão, espanhol, italiano, japonês, índio etc.

A discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo, ao contrário do que pensa o senso comum. As crianças percebem as diferenças físicas e características biológicas herdadas, principalmente a cor da pele e o tipo de cabelo. Se todas as crianças (negras, brancas, mestiças) receberem mensagens positivas dos adultos, de seus pares e de seus professores na escola, sobre o respeito à diferença. É preciso marcar que esta que não se reduz apenas aos atributos físicos, uma vez que cada um e cada uma têm muitas potencialidades, que garantem assim a diversidade cultural e biológica da espécie humana. Assim, as crianças aprenderão a se sentir bem consigo mesmas e na relação com as demais crianças. Por outro lado, se elas com pele branca ou negra, aprendem que seus atributos físicos e culturais não os tornam melhores que ninguém, nem os únicos a serem valorizados, todos aprenderão a considerar as diferenças como naturais e como “parte da convivência saudável” (BRASIL, 2012 p. 29).

Com a compreensão de que é necessário e urgente abordar também na Educação Infantil aspectos que tratem das relações étnico-raciais, porque as marcas raciais, cor de pele, cabelo ou aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária, foi mobilizado nas

crianças a curiosidade e conflitos que não podem ser desconsiderados neste processo de apropriação de conhecimentos importantes para convivência multicultural em nossas escolas.

Ao planejarmos esta ação sobre a cultura afro-brasileira foi possível identificar nas vozes e nos movimentos das crianças durante o processo vivido, o encantamento pelos aspectos culturais do nosso país por meio das vivências lúdicas, do contato com a música, os instrumentos, a história e a dança, conhecendo mais sobre a sua própria cultura e sobre si mesmo.

Com esta sequência didática foram também desenvolvidas habilidades fundamentais para aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, como o interesse na leitura de diversas modalidades de textos; a linguagem como forma de expressão de ideias, fatos e sentimentos; ampliação do vocabulário; a criação de novas histórias com sequência lógica; o reconhecimento e a exploração das cores; o desenhar, o fazer representações de histórias, de cenas ouvidas ou vivenciadas; o desenvolvimento da memória musical; a exploração livre e dirigida de instrumentos e objetos que produzam sons; a apreciação de diferentes estilos musicais; o acompanhamento de ritmos simples; o envolvimento em brincadeiras com música, a imitação e a reprodução de criações musicais; a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo; o desenvolvimento do corpo e do movimento por meio dos trabalhos manuais e dos instrumentos e da dança.

Com estas vivências professora supervisora e acadêmicas do curso de Pedagogia da UNIVALI, mais do que conhecer diferentes culturas, reconheceram o Brasil contemporâneo, como ressalta Bento (2012, p. 22), “marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de Educação Infantil, de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, raças, credos, cores, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania.

E não é o que toda escola pretende: formar cidadãos críticos, criativos que refletem sobre si e o mundo a sua volta? Portanto, esta simples ação de grande significado propôs um olhar mais apurado para questões

importantes como as relações étnico-raciais na Educação Infantil e mais ainda, sobre o papel do professor como mobilizador de práticas éticas, estéticas e sensíveis”.

REFERÊNCIAS

BENTO, M.A.S.. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** /São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2012.**

_____. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Política Nacional para a Educação Infantil: direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação.** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Gerais da Educação Básica /Brasília, DF, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm> Acesso em: 31 jan.2015.



CADERNO PEDAGÓGICO PIBID UNIVALI 2015

REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar no Núcleo das Licenciaturas
Edição Especial PIBID 2015

DIOUF, S. A.. **As tranças de Bintou**. Cosac Naify, 2004.

LUSSAC, R. M. P.. Capoeira: A História E Trajetória De Um Patrimônio Cultural Do Brasil. **Revista da Educação Física**. UEM Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim. 2009.



PIBID INTERDISCIPLINAR: o exercício do planejar as ações docentes como espaço e tempo de apropriação do conhecimento.

Yára Christina Cesário Pereira¹

RESUMO: Socializa-se neste trabalho uma das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Interdisciplinar, no Educacional Municipal Tomaz Francisco Garcia, em Balneário Camboriú (SC) com 12 (doze) bolsistas, sendo dez licenciadas dos Cursos de Licenciatura de Educação Física, História e Pedagogia da UNIVALI e duas professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha da temática recaiu sobre o planejamento e a elaboração do plano de ação pelas pibidianas em forma de oficinas e que tiveram por objetivo contribuir com o processo formativo quanto à construção de competências requeridas aos docentes, mediante articulação da teoria-prática. Essa entendida como toda a sistematização da teoria vinculada com o saber-fazer-ser do sujeito da docência, articulada com a reflexão individual e coletiva, atendendo um pressuposto essencial do PIBID que é o desenvolvimento de competências e saberes necessários à atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT: Socialize in this work one of the experiences of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching - PIBID Interdisciplinary at the Municipal Educational Tomaz Francisco Garcia, in Balneário Camboriú (SC) with twelve (12) scholars, ten of licensed courses Bachelor of Physical Education, History and Pedagogy of UNIVALI and two teachers who work in the early years of elementary school. The choice of subject fell on the planning and preparation of the action plan by pibidianas in the form of workshops, which aimed to contribute to the educational process as the construction of skills required of teachers by the theory-practice articulation. This understood as all the systematization of theory linked with the know-how-being of the subject of teaching, combined with the individual and collective reflection, serving an essential assumption of PIBID which is the development of skills and knowledge necessary for teaching practice.

KEYWORDS: Planning. Teacher training. Pedagogical practice.

¹ Bióloga e Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora em Educação Ambiental - FURG. Professora da Univali, Itajaí e Balneário Camboriú (SC). Coordenadora de Área PIBID UNIVALI. yara@univali.br

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação (MEC), em ação conjunta com a Secretaria da Educação Superior - SESU/CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem por propósito a melhoria da qualidade da Educação Básica no cenário nacional. Dessa forma, a participação e o envolvimento orientados de acadêmicos (as) por professores dos Cursos de Licenciaturas, em atividades extracurriculares proporcionadas aos alunos e professores das escolas públicas.

O presente trabalho objetiva relatar uma das experiências significativas que vivenciadas no Centro Educacional Municipal Tomaz Francisco Garcia, em Balneário Camboriú (SC). Nossa escolha recaiu sobre a formação coletiva e continuada realizada por nós no PIBID Interdisciplinar 2015, no tocante ao processo de planejamento da ação docente, pois entendemos que neste, o(a) professor(a) mobiliza diferentes conhecimentos e saberes (técnico, político e humano) necessários ao aprendizado de organizar o ensino. O planejamento é central na atividade do ensinar e aprender, é "[...] a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p.10).

O estudo sobre o planejamento da ação pedagógica e a elaboração dos planos semanais tem contribuído também para o desenvolvimento da competência escritora e leitora. De acordo com Rios (2003, p. 78) competências,

[...] são capacidades que se apoiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens [...] vai requerer o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno. Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente (RIOS, 2003, p.78).



Ressaltamos, ainda, que os pressupostos da abordagem histórico cultural têm sido nossos norteadores epistemológicos que partem do entendimento de cultura como um conjunto das produções humanas, portanto, portadoras de significações. Para Vygotski (1984), o caminho que leva do sujeito ao mundo e deste ao sujeito passa pelo Outro, mediador entre o sujeito e o universo cultural.

É por meio da apropriação da cultura que as funções psicológicas superiores e suas inter-relações são modificadas, possibilitando ao ser humano modificar significativamente o seu ser, estar e agir no mundo consigo mesmo e com o outro. "Um contato social consigo mesmo" (consciência), resultante da apropriação das ferramentas psicológicas utilizadas na atividade humana, ferramentas estas que vão permitir ao sujeito o controle sobre a própria conduta (VYGOTSKI, 1996).

A abordagem histórico cultural tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético que analisa o modo de produção capitalista e as relações humanas que se dão nesta sociedade. Para Leontiev (1978, p. 276) a relação entre essas duas vias do desenvolvimento das sociedades humanas pode ser assim compreendida:

Uma tende para acumular riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimento e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade.

É na confluência destas duas vias que o PIBID pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e na vida de qualidade dos meninos e meninas da escola pública.

2 O PLANEJAMENTO DO ENSINAR E DO APRENDER: interdependência e complementaridade entre as categorias organizadoras de um plano de ação.

Idealizar uma nova realidade a ser alcançada exige reflexão, estudo, comprometimento, tomada de decisão e ação. No processo de reflexão e tomada de decisão é preciso ter clareza dos objetivos a serem alcançados. Foi assim que começamos o diálogo com as pibidianas: duas supervisoras (professoras que atuam na escola pública) e licenciadas dos cursos de Pedagogia, História e Educação Física - UNIVALI.

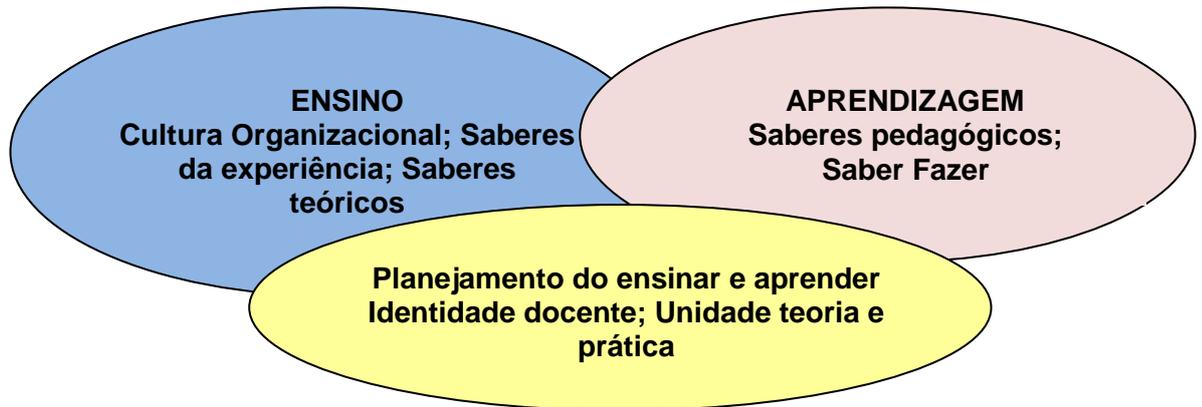
Quando alguém entra no estado de aprendizagem, além de acrescentar o que supostamente já foi adquirido, ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro enquanto sistema dinâmico. A aprendizagem não é um aglomerado de coisas juntas, mas sim uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. E, [...] quando as pessoas acabam de aprender algo, sucedeu uma mudança global em seu cérebro (ASSMANN, 1998, p. 148-162). Isso traz outra visão sobre planejamento: a possibilidade de tornar real o antes imaginado, projetado. Aprender a planejar a ação docente é aprender a sistematizar o que está no plano das ideias de forma organizada, deliberada, portanto intencional.

Para Masetto (1997) o ato de planejar pode ser entendido no espaço escolar como uma atividade intencional: buscando determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o ser humano, o que pensamos de educação, do mundo, da sociedade, por isso, é um ato político-ideológico.

A imersão nos contextos da educação formal possibilita que às licenciandas e supervisoras a observação, a análise e a reflexão sobre os saberes e fazeres docentes, compreendendo a constituição da identidade docente. Para Guimarães (2004), os alunos em formação aprendem a conviver com a cultura organizacional, constroem sua identidade profissional com base em sua história e sua cultura, em práticas consolidadas nas rotinas escolares combinando suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove.



Figura 1: O planejamento como articulador da ação docente

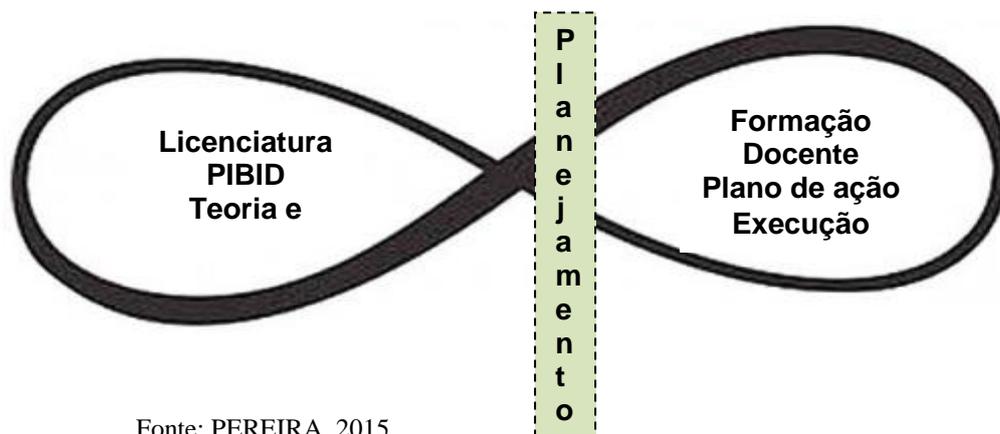


Fonte: PEREIRA, 2015.

Para a articulação entre as categorias que formam um plano de ação, houve necessidade de leitura e escolha de estratégias para o seu aprendizado. Solé (1998, p. 70) legitima que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos”.

E, no momento da escrita do plano de ação semanal pelas licenciandas e supervisoras é espaço e tempo para compreender a articulação teoria e prática e se colocarem na condição de autoras por meio da aproximação do significado de cada categoria que compõe este instrumento. Tal pressuposto ancora-se no pensamento de Solé, (1998) que alerta que não devemos perder de vista que quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo.

Figura 2: Relação teoria-prática na leitura e elaboração do plano de ação semanal.



Fonte: PEREIRA, 2015.

Para a apropriação da concepção de planejamento, articulação com o PP (Projeto Pedagógico) da escola e a relação de interdependência entre as categorias que formam um plano de ação, foram utilizadas diferentes estratégias: estudo de texto individual, discussão coletiva, grupos de estudo e oficinas.

Sendo o planejamento e o plano de intervenção elementos estratégicos para pensar, elaborar, agir e avaliar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, estes deverão definir objetivos, foco e intencionalidade às ações, permitindo a articulação antecipada de consequências e resultados possibilitando a projeção da situação que se deseja conquistar. A seguir uma síntese das categorias estudadas com as supervisoras e licenciandas:

Objetivos de Aprendizagem: Para quê? Por quê? Indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer; seu desempenho em determinadas atividades. Orientam o professor para selecionar o conteúdo, escolher as estratégias de ensino e elaborar o processo de avaliação. Explicitam a(s) operação (ões) de pensamento que se pretende desenvolver. Podem ser: Conceituais = saber (fatos, conceitos, princípios); Procedimentais = Saber fazer e Atitudinais = Ser (valores, normas e atitudes).

Objetivos Gerais: são aqueles mais amplos e complexos, que poderão ser alcançados, por exemplo, ao final do curso, ou disciplina, ou semestre, incluindo o crescimento esperado nas diversas áreas de aprendizagem.

Objetivos Específicos: Referem-se a aspectos mais simples, mais concretos, alcançáveis em menor tempo, como, por exemplo, aqueles que surgem ao final de uma aula ou de um período de trabalho e, em geral, explicam desempenhos observáveis.

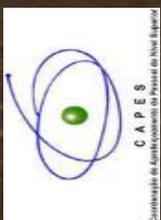
Os objetivos em geral, devem ser como características: realismo; viabilidade; especificidade; perspectiva com relação ao futuro.

Conteúdos: conjunto de temas/assuntos que são estudados durante o curso/disciplina e são selecionados e organizados a partir da definição dos objetivos de aprendizagem. Assuntos que fazem parte do acervo cultural da humanidade traduzida em linguagem escolar para facilitar sua apropriação dos mesmos. Podem ter por critérios de escolha: a relação com a vida e a realidade do aluno; clareza entre os objetivos e os conteúdos trabalhados; atualização dos conteúdos; significação, flexibilidade, validade e utilidade; desenvolvimento da curiosidade epistemológica dos os alunos; integração de conhecimentos e saberes (interdisciplinaridade); coerência com o projeto curricular da disciplina/ano e com o PP da unidade escolar. A busca dos conteúdos mais significativos leva o aluno a conhecer a lógica empregada para se chegar a um resultado ou conclusão, promovendo uma aprendizagem ativa, consciente.

Metodologia: Estratégias: Como? Recursos: Com quê?

Estratégias compreendem atividades selecionadas com o propósito de facilitar a aprendizagem. São planejadas, tendo como referência os objetivos; a adequação aos conteúdos, ao nível desenvolvimento dos alunos e às possibilidades da escola, do professor e dos alunos; a relação com os demais elementos do plano e possíveis de serem aplicadas na ação concreta de sala de aula (MENEGOLLA; SANT ANNA, 1993).

Avaliação: perguntas norteadoras que designam o objeto da avaliação e possibilitam coletar as informações necessárias: Que problemas o aluno vem enfrentando? Por que não conseguiu alcançar determinados objetivos? Qual o processo de aprendizagem desenvolvido? Quais os resultados significativos produzidos pelo aluno? Que mudanças deverão ocorrer na escola? Na sala de aula? Hoje, quais os jeitos mais comuns de avaliar? Quais serão implementados? Que critérios de avaliação “unem os professores” de uma unidade escolar? Quais objetivos de aprendizagem,



portanto, quais critérios de avaliação que atendem as especificidades de cada área do conhecimento?

Romão (1998, p. 102) propõe que a avaliação seja um processo dialógico a partir das seguintes etapas: 1º) identificação do que vai ser avaliado; 2º) constituição, negociação e estabelecimento de padrões; 3º) construção dos instrumentos de medida e de avaliação; 4º) procedimento da medida e da avaliação e 5º) análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem:

Instrumento de avaliação: é o recurso que será usado na avaliação - a materialização da técnica - a fim de viabilizar a condução do processo avaliativo a partir de uma lógica. A diversidade de instrumentos de avaliação é a estratégia mais segura para obter informações a respeito dos processos de aprendizagem. É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o oral, o escrito, o gráfico, o pictórico, o numérico. Além da prova e do teste, podem-se acrescentar a observação sistemática (através de registros em tabelas, listas de controle, diário de classe etc.) e a análise das produções dos alunos (MEC, 1997).

Crerios de avaliação: são os indicadores de qualidade. Fixam os limites de aceitabilidade das operações que são realizadas; servem de base para comparação, julgamento ou apreciação. Para elaborar crerios de avaliação, é necessrio perguntar: o que ser considerado na avaliação? Neste contexto, os crerios tornam as "regras do jogo" mais explcitas e sso utilizados como exigncia de qualidade do ensinar e aprender.

3 SNTESES PROVISRIAS

Ainda pautada em observaões incipientes, aps as discusses e exercrcio sobre o porqu e o como planejar as aões de intervenão docente, e possvel perceber que as bolsistas elaboram os planos com mais pertinncia, significado e clareza teórica. E, o exercrcio narrativo dos relatrios semanais/quinzenais, a partir do pensado, planejado e executado tem favorecido a capacidade de reflexo e a articulao das experincias vividas no contexto da educao bsica e escolar e o processo de formao inicial e/ou continuada.

O reconhecimento de sentir-se sujeito da sua própria formação tem potencializado o sentimento de pertença e comprometimento com as ações desenvolvidas pelo PIBID, no CEM Tomaz Francisco Garcia. Por outro lado, percebe-se uma maior acolhida pela equipe administrativo-pedagógica da unidade escolar, fortalecendo assim, a parceria escola pública e universidade.

O espaço e tempo de discutir, questionar e fundamentar as problemáticas cotidianas do ensinar e aprender, buscando compreender suas causas e fatores intervenientes, bem como, a busca de solução, pode fomentar o desejo de fazer a diferença para a vida de qualidade dos meninos e meninas da escola pública. Entendemos esse processo como função social da escola.

Percebemos, ainda, que o viver o espaço da educação formal tem possibilitado as bolsistas o aprendizado de lidar com os sentimentos e emoções decorrentes dos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar com diferentes sujeitos (alunos, professores, equipe administrativo-pedagógica, pais e mães). Ser sujeito da docência implica em viver coletivamente as diversas dimensões humanas. E, nesse viver-aprender-ensinar, o PIBID faz toda a diferença na formação de professores que não se adaptam apenas às resoluções dos problemas imediatos, mas que vislumbram um cenário de qualidade, competência e compromisso com saber-fazer-ser, sujeito da docência que precisa aprender a lidar com o imprevisto e a incerteza característicos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H.. **Metáforas Novas para Reencantar e Educação**. 2. ed. São Paulo: Unimep, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

FUSARI, J. C. O.. O planejamento escolar meio é um ritual burocrático. **Sala de aula**. São Paulo: Fundação Victor Civita, v.2, n.10, p. 34, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LUCKESI, C.. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-15, nov./dez., 1984.

MASETTO, M. T.. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

ROMÃO, J. E.. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.101-113.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da Melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003,p.78

SOLÉ, I.. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UNIVALI. Programa Docência na Educação Básica. **Subprojeto Interdisciplinar**. Univali, 2015.

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

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



MANIFESTAÇÕES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Ramos da Silva Fernandes¹

Lucas Faquetti²

Carlos Daniel Dias Virgnio³

Maicon Leandro Lohn⁴

Raquel Alaíde Lima Ventura Batista⁵

Fabiano Weber da Silva⁶

RESUMO: Este artigo nasce de um dos quatro grupos do subprojeto Interdisciplinar ‘Expressividades do Corpo-Brincante’ que integram o Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), da Universidade do Vale do Itajaí - Campus Biguaçu. O principal objetivo é analisar as situações em que as crianças podem se envolver com outras culturas de movimento, a partir das manifestações rítmicas e expressivas, mediante vivências realizadas na creche. Utilizamos como instrumentos os diários de campo, planos de ação e observação, para posteriores análises. Para evidenciar os resultados utilizamos a triangulação de dados com exemplos de aula, aporte teórico e síntese dos dados. Apresentamos como categorias de análise as contribuições das histórias contadas na construção do imaginário, a importância das manifestações rítmicas e expressivas no contexto da Educação Infantil e a confecção de materiais para dar ênfase às atividades propostas e desenvolvidas. Compreendemos que com as manifestações rítmicas e expressivas é possível aguçar o imaginário fortalecendo assim a construção e recriação da cultura por parte das crianças na relação com o real e a fantasia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Manifestações Rítmicas e Expressivas. Brincadeiras.

¹ Bolsista do PIBID/BIGUAÇU, 7º período do Curso de Educação Física UNIVALI/BIGUAÇU.

^{2,3,4} Bolsista do PIBID Interdisciplinar Expressividades do Corpo-Brincante, 3º período do curso de Educação Física UNIVALI/BIGUAÇU.

⁵ Professora Supervisora PIBID interdisciplinar Expressividades do Corpo-Brincante, professora titular do PRÉ-I na creche C.E.I.M Lindóia.

⁶ Coordenador de área do PIBID interdisciplinar Expressividades do Corpo-Brincante, professor Mestre em teoria e prática pedagógica na Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de reflexões acerca de um dos quatro grupos do Subprojeto Interdisciplinar “Expressividades do Corpo-Brincante”, integrante do PIBID/UNIVALI. O subprojeto atualmente é composto por dezenove licenciandos de Educação Física, quatro professoras supervisoras de Pedagogia e um professor coordenador de área de Educação Física. Esta pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), de Biguaçu/SC Professora Lindóia Souza de Faria.

A partir das primeiras visitas dos bolsistas PIBID, junto à turma pesquisada, observou-se a possibilidade do trabalho que incluíam a música, a contação de história e a expressão corporal. Portanto, decidiu-se organizá-las nas manifestações rítmicas e expressivas, pois por meio destas as crianças modificam seu mundo, imaginando, criando e atribuindo significados diversos às ações, se desenvolvem física, intelectual, afetiva e socialmente; e é através delas que as crianças ampliam seu mundo, ressignificam, formam novos conceitos e constroem o seu próprio conhecimento.

A proposta foi desenvolver o processo lúdico, imaginário, psicológico e motor, por meio das múltiplas expressões rítmicas e expressivas, estimulando as capacidades de criação das crianças do Pré I A, além valorizar os aspectos histórico- culturais na Educação Infantil,

O brincar para a criança é importante porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades, porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento, porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo, porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar (CUNHA, 1994, p. 11).

Neste sentido, mediante as manifestações rítmicas e expressivas, desenvolvem-se os principais aspectos lúdicos que envolvem a musicalidade, pelas expressões corporais, envolvendo as crianças. Desta forma, buscou-se traduzir os significados que as crianças têm, tanto da música, quanto da dança, utilizando-se também das variadas maneiras de brincar como conteúdo de ensino para fazer relações com as músicas envolvidas.

De acordo com Silva (2014) as variadas manifestações rítmicas e expressivas, como as cantigas de roda, são de fácil apreensão e trazem significados que ampliam o imaginário e a realidade da criança, adquirindo um caráter dinâmico e adaptando-se ao seu contexto sociocultural. Portanto, podem sofrer mudanças quanto ao ritmo e até na melodia, sendo moldadas de acordo com as realidades dos envolvidos.

A partir das atividades rítmicas e expressivas observou-se a ampliação da expressão corporal da criança e reacendeu-se a cultura folclórica através da simplicidade própria das cantigas de rodas e, conseqüentemente, as brincadeiras manifestas na linguagens do corpo, sonora e verbal. É notável que a relação destas crianças com as cantigas de roda é pouco ou nada aproveitada, fazendo com que as mesmas tenham um repertório cultural fragilizado ou apenas presente nos sensacionalismos culturais atuais.

O mundo imaginário é importante para a compreensão e inserção da criança no mundo que a cerca, assegurando-lhes um desenvolvimento integral quando jogos, brincadeiras, cantos e danças estão presentes para subsidiar o cuidar/educar. Brincar, dançar, desenhar, rabiscar, bagunçar, cantar, são algumas das formas lúdicas que a criança utiliza para seu entendimento do mundo. Todas têm sua importância nesse processo. As múltiplas manifestações rítmicas e expressivas estão inseridas em nosso meio, basta sensibilidade para percebê-la.

A criança se constrói como ser ao interagir com o outro e o mundo, o brincar apresenta uma função de destaque no seu crescimento e desenvolvimento. Ao interagir ludicamente com o mundo, vai descobrindo o mundo e a si mesma, vai organizando o seu interior a partir das vivências no seu meio exterior.

O brincar para a criança é algo fundamental, pois desta forma lúdica busca compreender o mundo real do adulto, interagindo com ele intensamente, de variadas formas simbólicas. É brincando que a criança tenta assimilar todos os medos, angústias, dores por ela vivida. Da Silva, (2014 p. 25) nos explicita que “Se brincar é típico da criança, se infância é uma idade de jogo, de brincadeiras, não se pode privá-las desses momentos lúdicos em sala de aula, não se deve instrumentalizar aquilo que é indomável e espontâneo”.

Não pode-se negar a cultura já existente junto às crianças, mas podemos significar ainda mais os laços de conhecimento e criatividade por meio das cantigas de roda, tornando mais qualificadas as relações das crianças com novas manifestações vividas por elas.

A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Através da brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem para seu desenvolvimento individual e social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (SMITH, 1982).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem caráter descritivo e efetivou-se com o resultado de um artigo científico relacionado a prática pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa segundo Chizzotti (2003) recobre um campo que envolve as ciências humanas e sociais, afirma

tradições ou paradigmas de análise e adota métodos de investigação de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando encontrar sentido para estes fenômenos quando interpretar os significados que as pessoas dão para eles.

A instituição que recebeu este grupo-pesquisador do PIBID foi o Centro de Educação Infantil Municipal Professora Lindóia Souza de Faria, situado à Rua José Francisco Sodré s/n, no bairro Praia João Rosa, Biguaçu, Santa Catarina. O CEIM atende aproximadamente trezentas crianças de 01 a 06 anos. A turma acompanhada foi um Pré I, composto por vinte e cinco crianças de 04 a 05 anos. Os espaços externos do Centro de Educação Infantil estão em processo de desenvolvimento, uma vez que o espaço era ocupado por uma escola de ensino básico há pouco mais de sete anos. As adaptações são realizadas aos poucos por meio do poder público, profissionais da instituição e famílias.

As análises foram feitas através da observação da creche quando verificamos a estrutura física geral, quadra poliesportiva, ambientes comuns, salas de aula e acessibilidade para pessoas com deficiência. Utilizamos o plano de ensino para pensarmos em estratégias junto à turma do Pré I, e incluímos os planos de ação, fotos e vídeos para fazerem parte deste material de pesquisa. Outros instrumentos utilizados foram as análises dos dados coletados, que subdividimos em categorias de análise possibilitando discussões com a fundamentação teórica, para de refletirmos sobre as reais necessidades das crianças, dando o aporte necessário para a concretização deste artigo.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a coleta de dados dividimos nossas análises em categorias. A primeira categoria sintetizada foi à influência que as histórias contadas exercem e como estimulam a construção do imaginário. Percebemos pelas nossas intervenções a influência que o mundo imaginário das histórias contadas pode proporcionar às crianças, aguçando assim seu lado imaginário e lúdico. “A contação de histórias é uma arte milenar que

permeia o nosso convívio, atravessa nossa imaginação com seus encantos e delícias e instiga a curiosidade e consequentemente o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa e enquanto leitor” (SISTO, 1994).

Por meio das histórias contadas evidenciamos sua importância para as crianças, pois auxiliaram em seu desenvolvimento intelectual e emocional. Além disso, ajudaram no desenvolvimento da dicção e imaginação.

A partir das histórias as crianças criaram imagens e novas histórias, tudo que elas viam e escutavam ganhavam formas, permitindo assim que pudessem ter uma relação entre mundo real e imaginário, a partir do mundo mágico das histórias contadas.

O ato de ouvir e contar história estão, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para através dessa prática, compartilhar (GRAIDY e KAERCHER, 2001, p.81).

Após contarmos as histórias notamos que as crianças contavam, recontavam e criavam seus próprios contos, como por exemplo, de uma história criaram novos personagens como bruxa, dragão, entre outros, dando assim vida e sentido para aquilo que vivenciam no seu cotidiano. Sisto (1991) diz que “contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade”.

Levamos para a sala a história “O Lobisomem Da Costa da Lagoa”, e exploramos a ludicidade das crianças construindo novas histórias. Um fato importante foi que, após contarmos algumas histórias, as crianças acabaram mudando de atitude, ampliando o interesse por mais contos. Algumas diminuíram a timidez e outras deixaram de ter medo de alguns personagens, como lobisomem. Quando materializamos os personagens das histórias para sala, por meio das fantasias, dos teatros e das brincadeiras identificamos a

felicidade das crianças, sempre nos perguntando, “Seu Zé (elemento norteador de alguns momentos) vai vir?” “A bailarina vai vir quando?” “E o lobo, vai vir hoje?” Em um primeiro momento eles ficaram com medo de alguns personagens, posteriormente, queriam que sempre retornassem.

Alguns meninos não gostaram da bailarina, porque diziam ser “coisa de menina”, outros tinham medo do lobo. Já “Seu Zé”, que era um típico pescador, foi acolhido pela turma criando laços afetivos. Com isto pudemos observar na prática o quanto a contação auxiliou no desenvolvimento geral da turma. Esta relação acabou ampliando o imaginário e explorando as múltiplas linguagens, o que só as histórias podem trazer.

Outra categoria analisada foi a importância das manifestações rítmicas e expressivas no contexto da Educação Infantil. Deste modo, os principais fatos relatados nos remeteram à identificação de que todas as manifestações existentes no âmbito da Educação Infantil nos permitem, cada vez mais, promover esta vivência junto às crianças.

Notamos que trazer as múltiplas expressões e ritmos fez com que as crianças exprimissem sentimentos, em geral, nos chocando, como no momento em que se tocava um instrumento musical como o violão e elas se expressavam por meio de movimentos, danças, balanços, cantos e até negação, trazendo um significado ímpar para o momento, pois, cada ser traz consigo características únicas.

As crianças observam o ambiente e os ritmos musicais “com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente” (BASEI, 2011, p. 09), valorizando atitudes que contribuam para seu conhecimento pleno. Pensar em ritmos e expressões nos remete, muitas vezes, a pensar em dança, em movimentos predeterminados, que visam um único motivo fazer com que a criança movimente-se para fins específicos. Mas não é este sentido que queremos dar, e sim que estas práticas corporais geram movimentos que refletem o ser num todo e que toda a forma de ritmo gere grandeza por novos conhecimentos, fugindo das mediações que são, muitas vezes, impostas por padrões sociais, e na Educação Infantil não é diferente.

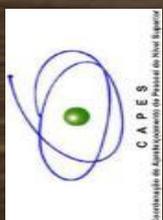
A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (VIANNA, 2009, p. 271).

Partindo dessas ideias foi o que buscamos em nossas intervenções: trazer outro contexto social para músicas, ritmos e linguagens corporais, elaborando situações onde as crianças se manifestassem livremente, que buscassem algo para além dos contextos em que vivem.

Portanto, trazer situações às crianças em que elas possam expressar outros contextos, mediados pelos professores e intencionalmente planejados para que elas expressem diferentes significados, permite que se ofertem outras culturas por meio de ritmos, fazendo com que as crianças tragam possibilidades que mudam o seu contexto.

Para o final da discussão de resultados apresentamos a categoria confecção de materiais, para dar ênfase às atividades propostas e desenvolvidas. Nesta perspectiva, percebemos que, muitas vezes, as crianças davam alguns sentidos, valorizavam a confecção de materiais, como a construção do barco que envolveu a contação de história e a manifestação rítmica e expressiva.

Ao idealizar a ideia de construir um barco com materiais reutilizáveis, nos utilizamos do contexto em que vivem as crianças, trazendo uma proposta em que o bairro influenciou na construção, por ser uma região de prática pesqueira. Por muitas vezes notamos que na frente da escola existia um rancho de pescadores onde se construía barcos. Então, perguntamos para as crianças se havia um interesse para a construção de um barco, que eles seriam os engenheiros, ampliando assim, as relações do imaginário das crianças. “As crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2002, p.02). Assim,

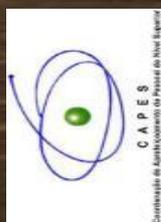


podemos pensar que por meio da construção de materiais que dão ênfase para as histórias e as músicas relacionadas com as intervenções, auxiliamos no pensamento racional, ampliando os significados que as crianças dão para os materiais confeccionados.

Nessa proposta observamos que estar envolvida com construção de algo permite que as crianças cuidam dos seus objetos, valorizam as relações com seus pares, polícionam as falhas e fazem com que todos tenham uma equilibrada relação interpessoal, todos se respeitam em prol de um único objetivo, fazer o mais belo possível, isto é, significar o construído. “A relação que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis” (SARMENTO, 2002. p. 04). Assim, tudo que se constrói gera algum significado para as crianças trazendo o imaginário e a criatividade como principais essências de aprendizado, já que fazendo relações com o real as crianças criam e inventam tudo o que quiserem, podendo explorar de forma racional aquilo que foi construído.

De acordo com Sarmiento (2002) as culturas da infância trazem uma compreensão de que não se pode deixar igualmente o pensamento em produtos prontos, sendo estes o próprio lúdico. As formas culturais autônomas geradas pelas crianças estão ligadas em suas interações e suas interações com os adultos e com a natureza, isto é, caracterizando não apenas como consumidores de cultura, mas como criadores culturais.

Portanto, podemos analisar que em sua essência as crianças utilizaram-se do imaginário para estarem em contato com as suas decisões relacionadas com as brincadeiras que vivenciaram. A construção de materiais para dar ênfase às histórias e manifestações rítmicas utilizadas foram fruto das possíveis relações que as crianças fizeram com as músicas cantadas e histórias contadas, gerando uma relação com a cultura local e fazendo com que todos conhecessem um pouco da cultura da nossa região.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas relações que tivemos com as crianças junto às manifestações rítmicas e expressivas, notamos que em muitos momentos tudo que se realizava era imaginário, mas no mesmo momento para as crianças eram reais, assim os significados que traziam das diferentes culturas para dentro da creche fez com que as crianças se percebessem como construtores/recriadores e não apenas reprodutores de cultura.

Percebemos ainda a grande influência do imaginar na Educação Infantil, pois através dele as crianças começaram a criar sua própria cultura, pelo uso de sua imaginação e criatividade, já que o imaginário se transformou em real, dando possibilidade para que nossas intervenções construíssem algo concreto, nas quais cada um colaborou com sua criatividade e imaginação.

Foi possível também rever a possibilidades da esfera criativa que as ementas culturais podem ofertar, por um viés amplo que é a ludicidade. Com o acompanhamento do imaginário a percepção aguçada a criatividade, as crianças se entrelaçaram com o enredo, as propostas se confundiram com sensações, dando aportes para o sentir, o interagir, o compreender e o respeitar, favorecendo a boa intenção de descobrir, com o intervir um caminho aberto e cheio de possibilidades que se chama PIBID.

REFERÊNCIAS

BASEI, A. P.. Educação Física escolar: uma proposta didático-metodológica para a seleção dos conteúdos na educação infantil, **revista de educação ideal**.v. 6, n. 13. Bagé, Rio Grande do Sul. Jan/Jul.2011.p. 01-13

CHIZZOTTI, A.. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v.16, n.02, 2003.p. 221-236

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: **Artmed**, 2001

CUNHA, Nylse H. S.. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Maltese, 1994

MARCELLINO, N. C.. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, M. J.. Imaginario e Culturas da Infancia. **Instituto de estudos da criança**. Braga, 2002 p.01-18 disponível em: http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acessado em: 02 de junho de 2015.

SILVA, L. M.. Cantigas de roda na educação infantil: **Contribuições didáticas e pedagógicas**. 2014. 33p. disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/4938>. Acessado em: 04 de março de 2015.

SMITH, P. K.. Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. **Behavioral and Brain Sciences**. v. 5, n. 1, p. 139 – 184, 1982.

SISTO, C.. Leitura e Oralidade In. Caderno de Leitura: **PROLER**. Rio de Janeiro, 1994.

SISTO, C.. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem**. Joinville, UNIVILLE, 1991.

VIANNA, C.; FINCO, D.. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, São Paulo. jul-dez. 2009. p.265-283.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SE CONSTITUINDO DOCENTE POR MEIO DE UM PROJETO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Colorindo, Tocando e Descobrendo os sons.

Alessandra Teixeira Sipriano¹
Morganna de Oliveira Tramontini²
Regiane Aparecida da Silva³
Ariana Zenilda Catarina Carvalho⁴
Maria Luiza Feres do Amaral⁵

RESUMO: Este artigo relata a prática do Projeto PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em parceria com o curso de Música - Licenciatura da UNIVALI, vivenciado no C.E.I. Anninha Linhares de Miranda de Itajaí – SC, tendo como participantes alunos do Jardim I. O projeto envolveu o canto, a percussão, apreciação, confecção de instrumentos sonoros com materiais reutilizáveis. Foram escolhidas canções do repertório infantil aplicadas em atividades lúdicas, para explorar as propriedades do som. Perceberam-se resultados significativos no que diz respeito à atenção, coordenação, ritmo e a expressividade das crianças. Através de uma aula diagnóstica e onze intervenções, utilizaram-se atividades que envolviam rítmica, canto, repetição e apreciação. Tardif (2002), França (2009) e Dalcroze (2003) são os aportes teóricos usados para fundamentar as nossas discussões e analisar o que vem sendo construído nessa prática dos acadêmicos do curso de música.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais reutilizáveis. Repertório Infantil. Instrumentos Musicais.

¹ Acadêmica do sexto período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI.
² Acadêmica do sexto período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI.
³ Acadêmica do sexto período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI.
⁴ Professora Supervisora do PIBID.
⁵ Professora Coordenadora de área do PIBID em Música da UNIVALI

ABSTRACT: This article reports the practice of PIBID Project - Institutional Program for Initiation Grant to Teaching in partnership with the course of Music - Degree of UNIVALI, experienced in CEI Anninha Linhares de Miranda of Itajaí - SC, with the class Jardim I students. The project involved singing, percussion, appreciation, making sound instruments with reusable materials. Songs of child repertoire applied in fun activities to explore sound properties were chosen. Realized significant results with regard to care, coordination, rhythm and expressiveness of children. Through a diagnostic class and eleven interventions, they used activities involving rhythmic, singing, repetition and appreciation. Tardif (2002), France (2009) and Dalcroze (2003) are the theoretical contributions used to support our discussions and analyze what is being built in this practice of Music Course academics.

KEYWORDS: Reusable Materials. Children's repertoire. Musical Instruments.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID é um projeto que tem por finalidade proporcionar aos licenciandos de música, a prática docente, no que diz respeito ao planejamento, a preparação de material didático, a ação docente, bem como o envolvimento com a comunidade escolar. O projeto ainda dá oportunidade o contato com o futuro ambiente de trabalho e com o mercado de trabalho da área em questão, preparando o futuro profissional. A integração, o envolvimento no trabalho e o aprendizado pedagógico são experiências enriquecedoras e valorosas, pois, permitem aos licenciandos “viver” a escola, na construção do conhecimento musical das crianças e nas diferentes atividades do cotidiano escolar.

Desta forma, foi desenvolvido o projeto “Colorindo, Tocando e Descobrimos os sons” tendo como objetivos: contribuir para despertar nas crianças a musicalidade por meio da execução dos instrumentos, personalizados por eles; proporcionar às crianças momentos de experimentação e descobrimento dos sons, através, dos materiais de fácil acesso, tendo em vista a riqueza dos diferentes timbres que são produzidos por eles; associar e reproduzir sons a partir da imagem; conhecer as propriedades do som: ritmo, altura, duração e intensidade aplicadas em



canções do repertório infantil, na execução de instrumentos construídos com materiais do alternativos, utilizando diferentes andamentos e intensidades.

As intervenções foram realizadas com um grupo de crianças de três e quatro anos, e se questionou sobre a importância desse tema como forma de despertar a sensibilidade musical com crianças nessa faixa etária.

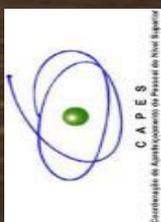
Na sequência o artigo apresenta a contribuição do PIBID para a formação docente, para o desenvolvimento da música na escola e os procedimentos realizados no projeto Música na Educação Infantil - “Colorindo, Tocando e Descobrimo os sons”

1.1 O PIBID, as aprendizagens e o fazer musical.

O projeto visa à aproximação da Universidade com as escolas, propondo novos métodos de ensino e aprendizagem, qualificando o ensino da música na educação infantil, a formação continuada para os supervisores e ainda o relato das experiências vivenciadas. Para os licenciandos são esperados bons resultados de suas intervenções nas escolas, estabelecimento da relação teoria e prática, a participação dos mesmos em eventos realizados pela escola e o registro e a divulgação do trabalho realizado.

O PIBID representa para os bolsistas uma oportunidade de aprender a serem professores e certamente contribuirá para oportunidades de trabalhos que surgirão. Sendo assim, este programa está sendo de grande importância para a formação acadêmica e profissional.

A formação inicial de professores, definida como iniciação do pensar e dos estudos sobre a docência, tem no seu currículo algumas lacunas. Uma delas diz respeito ao pensar sobre o que o acadêmico está se formando e diante desse processo que habilidades e competências ele terá para atuar em sala de aula, como lidará com as adversidades. Pois, percebe-se que quando chegam para atuar como professores muitos não têm o conhecimento de como é a verdadeira realidade de sala de aula. Tardif (2002), nesse sentido comenta sobre saberes docentes e a forma como estes irão influenciar nas práticas pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula. Para ele, os saberes da formação profissional são aqueles adquiridos na formação inicial





ou continuada do professor, ou seja, os saberes disciplinares adquiridos em diversos campos do conhecimento e que são incorporados a prática docente, bem como os saberes experienciais que surgem da experiência do professor: o saber fazer e saber ser. Tardif (2002) aponta ainda que os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O professor, dadas as circunstâncias e contextos para o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências possibilitam-lhes construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas.

Para tanto, os saberes profissionais precisam ser mobilizados, aprendidos e apreendidos pelos profissionais que atuam na educação em qualquer nível, assim com o intuito de contribuir na formação inicial dos acadêmicos surge o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, que tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Dessa forma, ao planejar as ações os licenciandos puderam efetivar as experiências do seu processo de estudo na universidade aplicadas à prática pedagógica no espaço escolar e ainda vivenciam os saberes da experiência, difundidos por Tardif.

A presença do PIBID de música no CEI possibilitou aos licenciandos a reflexão sobre a educação musical, sua importância quando explorada, vivenciada e sentida pelas crianças no contexto educacional. O PIBID tem sido um grande mediador entre a prática docente e o ensino teórico da universidade, acredito que tanto os alunos em formação como os professores supervisores terão mais condições de promover um ensino de música mais significativo e integrador, a partir desta troca de experiências. O que se espera é falar sobre a música, sobre sua presença na vida das crianças e contribuir em sua formação musical e estética.

2 AS AÇÕES

A prática docente do projeto de música na Educação Infantil, foi realizada por acadêmicos bolsistas de Licenciatura em Música da UNIVALI, cujo público alvo foram os alunos do Jardim I do Centro Educacional Infantil Anninha Linhares de Miranda, de Itajaí – SC, que totalizaram um grupo de 25 alunos. Realizou-se no período vespertino uma aula diagnóstica e onze intervenções semanais culminando com a apresentação pública para a escola do Grupo Ovelha no C.E.I.

Para se atingir o objetivo principal de utilizar a construção de instrumentos através de materiais reutilizáveis para enfatizar a prática musical e despertar nas crianças a musicalidade, se optou como recurso pedagógico a utilização de instrumentos musicais para apreciação e experimentação dos sons a partir das propriedades do som, confeccionados pelo grupo.

Deu-se início ao semestre com a atividade “Timbres dos Animais” em que foram distribuídas cartelas com diversos desenhos de animais e seus respectivos sons e ao escutarem o áudio de um animal de timbre agudo, as crianças deveriam pintar seu desenho com a cor rosa claro e quando ouvisse um animal com timbre grave, deveriam pintar de azul escuro. Na sequência, foram cantadas as canções estavam *O sapo não lava o pé* e *Dona Aranha* acompanhadas de palmas com as crianças, utilizando diferentes andamentos e intensidades. Para finalizar as crianças personalizaram os chocalhos construídos pelos licenciandos com tinta guache colorida.



Figura1: Personalização de chocalho



Fonte: Arquivo pessoal dos bolsistas.

A segunda intervenção começou com a execução dos chocalhos em andamentos diferenciados e marcação do pulso com os pés nas canções infantis *Indiozinho*, *Sambalelê*, ⁵*Téia Centopeia* e ⁶*A canoa virou*. Logo após, da mesma forma que os chocalhos, as crianças com pinceis e tinta guache personalizaram os tambores recebidos.

Na terceira intervenção os alunos executaram os tambores trabalhando pulsação, andamentos e intensidades, através das canções *Borboletinha* e ⁷*Dona aranha*. Como a quantidade desse instrumento era menor que o número de alunos, enquanto uns tocavam, os outros batiam palmas e cantavam e em seguida foram agregados os chocalhos confeccionados anteriormente para a execução. Ao final da intervenção foi a vez de personalizar outro instrumento o violão através de caixas de leite, tubos de papelão já confeccionados para serem personalizados com papéis coloridos para serem colados nas caixas com o auxílio dos licenciandos, da professora e da agente.

⁵ Teia Centopeia: Grifo nosso.

⁶ A canoa Virou: Grifo nosso.

⁷ Dona Aranha: Grifo nosso.

Figura 2: Personalização dos tambores



Fonte: Arquivo pessoal dos bolsistas

Por ser uma semana dedicada ao dia das crianças, na quarta intervenção os bolsistas realizaram um ensaio com os alunos, utilizando os instrumentos confeccionados. Logo após se direcionaram até o refeitório com o grupo ovelhinha e apresentaram para todos os alunos, professores, agentes, coordenadora e diretora as canções *Pipoca*, *Teia Centopeia*, *Hoje quem dorme é o Leão* e ⁸*Dona Aranha*. No final, as pididianas Alessandra e Morganna apresentaram as músicas *Pescador de Ilusões*, *Olhos Coloridos* e *O Sol*.

Na quinta intervenção os violões confeccionados foram utilizados para a execução das canções *Dona aranha*, *Téia centopéia*, *Tomatinho vermelho* e *Hoje quem dorme é o leão*, tendo como conteúdo musical andamentos e intensidades diferentes. Depois, para a confecção do xilofone, os alunos foram divididos em pequenos grupos para personalizarem as garrafas de vidros, pintando-as com tintas guache.

⁸ Dona aranha: Grifo nosso.

Figura 3: Confeção de xilofone



Fonte: Arquivo pessoal dos bolsistas

A sexta intervenção foi iniciada com um breve questionamento sobre quais os materiais utilizados para a confecção do violão, distribuindo-o consecutivamente. Foi solicitado que os alunos fizessem uma roda, onde cada um com seu violão tocassem e cantassem as canções *Téia Centopéia*, *Dona Aranha*, *Tomatinho Vermelho* e *Hoje quem dorme é o leão*.

Na sétima, foi realizada uma atividade de reconhecimento de altura, onde foi tocada e cantada a canção *Maria Fumaça*. Logo após as crianças formaram uma fila para que todos pudessem experimentar e improvisar no xilofone personalizado por eles mesmos.

Figura 4: Atividade de Altura - (grave e agudo).



Fonte: Arquivo pessoal dos bolsistas

Na oitava intervenção foi trabalhada a atividade do *Boliche musical* que teve como conteúdo a discriminação sonora e a memória auditiva. Essa atividade foi baseada no livro *Brincando e Aprendendo*, de Fernandes (2011), onde os pinos, que continham as fotos dos instrumentos pandeiro, chocalho, tambor, metalofone e violão, foram organizados no chão em forma de triângulo com um espaçamento entre eles. A professora supervisora marcou com giz, um x no chão marcando o espaço em que a bola deveria ser jogada enquanto um dos licenciandos, explicava como era o jogo e quais as regras aplicadas na atividade. Depois, os instrumentos confeccionados foram organizados em cima de uma carteira e cada pino foi marcado com um número (1, 2, 3, 4 e 5). Cada criança que jogava e ao deixar cair um pino no chão, deveria dizer o nome do instrumento que estava na foto e o número que estava marcado no pino. Caso a criança deixasse cair mais de um, deveria escolher apenas um deles. Porém, os números nas garrafas eram somados, dessa forma o boliche musical tinha como objetivo final relacionar a imagem com o instrumento confeccionado e a sua exploração sonora.

A nona intervenção iniciou com a atividade de reconhecimento dos timbres dos instrumentos confeccionados com os alunos, as crianças foram divididas em dois grupos e um dos licenciandos se escondeu atrás da mesa da professora regular para tocar cada instrumento separadamente sem que as crianças pudessem ver qual era e solicitou que as dissessem quais instrumentos estava tocando. Outra estratégia foi a de dar oportunidade a algumas crianças de fazerem a execução dos instrumentos para as demais identificarem o mesmo. Para encerrar, todos foram ao pátio e fizeram uma ciranda e marcavam o pulso com os pés, ao som das canções *Dona Aranha*, *Marcha Soldado*, *Peixe Vivo* e a *Canoa Virou*.

Na décima intervenção realizou-se um ensaio geral com as crianças, onde foram entregues os instrumentos confeccionados durante todo o semestre: chocalhos, tambores, violões e xilofone. Para a apresentação final foram escolhidas as canções e *Hoje quem dorme é o leão* e *Loja do Mestre André*, cuja letra readaptada retratou todos os instrumentos confeccionados. Conforme a canção se desenvolvia, os alunos deveriam tocar os respectivos instrumentos. Por exemplo: *Foi na loja do mestre André que eu comprei um*

chocalho, nesse momento os alunos que estivessem com os chocalhos deveriam tocá-los, enquanto os outros faziam silêncio e assim sucessivamente. Além da canção, foi escolhida a atividade do *Dado Musical* que trabalha os timbres e alturas dos animais para ser socializada com o restante dos alunos da escola.

Na décima primeira intervenção foi realizada a apresentação final do semestre realizada no refeitório onde todo o C.E.I. estava presente. Uma das licenciandas explicou sobre o projeto realizado com o grupo Ovelhinha, depois conversou com as crianças sobre as propriedades do som, timbre e altura, realizando posteriormente a atividade do Dado Musical. Os áudios dos animais foram colocados com a ajuda de um notebook e uma caixa de som, e os pequenos tinham que descobrir qual era o animal e se o som que produziam era agudo ou grave. Para encerrar a turma Ovelhinha se apresentou tocando os instrumentos confeccionados e cantando as canções anteriormente escolhidas para a apresentação.

3 PARA FIM DE CONVERSA

Com os objetivos de conhecer as propriedades do som e proporcionar às crianças momentos de experimentação e descobertas dos sons, chegou-se aos resultados esperados.

No decorrer das intervenções os licenciandos ficaram mais confiantes. Ao auxiliarem os alunos a personalizarem os instrumentos, percebeu-se que as crianças tiveram uma maior afeição e vínculo com os bolsistas durante essas atividades criativas.

Observar a evolução das crianças a cada intervenção deixou os licenciandos motivados, a ideia de trabalhar pulso e andamento com instrumentos reutilizáveis personalizados pelos alunos tornou o ensino mais produtivo, a música possui o poder de unir as pessoas, fazendo com que elas se aproximem, trocando diversas experiências.

O Projeto do PIBID oportunizou os licenciandos a desenvolver um trabalho pedagógico no qual a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve percebê-la senti-la, experimentá-la, imitá-la, criá-la e se divertir com ela. Teve ainda o objetivo socializador de

formação integral dos alunos e formação contínua dos académicos.

O trabalho desenvolvido dividiu experiências e envolveu os académicos, os professores supervisores e o coordenador em um processo de efetivo ensino-aprendizagem. Com o que sabemos, e com o auxílio e conhecimento das professoras, pudemos contribuir significativamente para a educação musical no ambiente escolar, fazendo-se assim uma boa troca de aprendizados - ensinando música e aprendendo as práticas pedagógicas.

Percebeu-se que o ensino da música na escola possibilita experiências significativas, e lidar com o inesperado é algo para qual todo professor deve estar preparado. Nem sempre o que é planejado se concretiza da forma esperada, sendo preciso saber lidar com adversidades e saber contorná-las sem que prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem durante as intervenções.

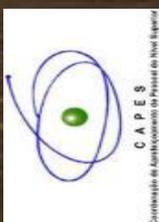
Ter a oportunidade de expor todo o trabalho realizado durante o semestre à outras pessoas, como as atividades musicais relacionadas à propriedade do som e a exposição dos instrumentos musicais alternativos que foram confeccionados durante o semestre com o auxílio das crianças e sua utilização como ferramenta de ensino, viabilizou o envolvimento mútuo de alunos e professores, possibilitando o desenvolvimento da sua musicalidade, ficando visível a cada nova intervenção, a evolução dos alunos.

Com certeza esse período foi de aprendizado e reflexão para ambos, pois conhecer a rotina escolar, os alunos e todo o processo de funcionamento do futuro ambiente de trabalho foram fundamentais para os futuros docentes.

Ainda há muito para se aprender, mais a alegria de vivenciar essa experiência foi gratificante e fundamental, agregando habilidades e saberes para os futuros profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, C. C.. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, outubro de 2009.



MOREIRA, A. L.; GABORIM, I. Método Dalcroze: Educação Musical para o Corpo e a Mente. Monografia (Mestrado) – **Curso de Programa de Pós-graduação em Música**, Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2003.

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

TRAVASSOS, L. C. P.. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. EDUEP: Paraíba, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em:
<http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/inteligencias_multiplas.pdf>.
Acesso em: 18 nov. 2014.

UMA VITRINE LITERÁRIA FEMININA PARA ENCANTAR O LEITOR

Adair de Aguiar Neitzel¹
Cleide Jussara Muller Pareja²
Deise Bressan³
Karine Maestri⁴
Natalia Mendes⁵

RESUMO: O presente relato tem como objetivo socializar o resultado do projeto de leitura desenvolvido pelos bolsistas do PIBID de Letras, no ano de 2014, na Escola de Educação Básica "Nereu Ramos", Itajaí. O grupo era composto por 5 bolsistas de Letras, 1 professora supervisora e uma professora coordenadora de área e 30 alunos do Ensino Médio. A metodologia de leitura utilizada foi a leitura frutiva (BARTHES, 1996), (ECO,2013), e as mediações efetuadas tem em vista as concepções de Petit (2009). Os estudos de Cosson (2009) auxiliaram na elaboração de estratégias de leitura do literário. Como resultado indica-se: a) o uso, pelos bolsistas, de estratégias de leitura que envolvem diversas linguagens artísticas entre elas o vídeo, a música e a performance cênica; b) a elaboração de sequências didáticas que requerem a preparação de uma aula de leitura; c) compreensão, por parte dos bolsistas, acerca da mediação adequada do objeto literário, o livro; d) exploração do conceito de intertextualidade por meio dos contos produzidos pela escritora Adriana Lunardi; e) a revitalização da biblioteca. As atividades desenvolvidas pelos licenciandos qualificaram sua formação docente e ampliaram suas concepções acerca de sua responsabilidade com o processo de formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação de Leitores. Leitura literária. Intertextualidade.

¹ Coordenadora Institucional do PIBID UNIVALI.

² Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Letras.

^{3,4,5} Acadêmicas de Letras, participantes do Subprojeto PIBID Letras.



RESUMEN: Este informe tiene como objetivo socializar el resultado del proyecto de lectura desarrollado por cartas de PIBID el mercado de valores, en 2014, en la Escuela de Educación Básica "Nereo Ramos," Itajaí. El grupo estaba formado por cinco cartas de académicos, un supervisor docente y un coordinador docente y 30 en la zona de los estudiantes de secundaria. Lectura metodología utilizada fue la lectura frutiva (Barthes, 1996) (ECO, 2013), e hizo mediaciones tienen en cuenta las opiniones de Petit (2009). Estudios de Cosson (2009) ayudaron en el desarrollo de estrategias de lectura literaria. Como resultado se indica: a) la utilización por los estudiosos, la lectura de las estrategias que implican diversas formas de arte, incluyendo vídeo, música y actuación escénica; b) la elaboración de secuencias didácticas que requieren la preparación de una clase de lectura; c) la comprensión por parte de los académicos, sobre la mediación adecuada del objeto literario, el libro; d) la exploración del concepto de intertextualidad a través de las historias producidas por la escritora Adriana Lunardi; e) la revitalización de la biblioteca. Las actividades desarrolladas por estudiantes de pregrado calificaron su formación docente y ampliaron sus concepciones de su responsabilidad en el con el proceso de formación de lectores.

PALABRAS-CLAVE: PIBID. Formación de Lectores. Lectura literaria. Intertextualidad.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto do PIBID Leitura tem como objetivo qualificar os licenciandos do curso de Letras como mediadores em leitura, de forma a possibilitar que eles sintam-se responsáveis no processo de formação de leitores. Os eixos temáticos do Subprojeto de Letras trabalhados nesse projeto foram *Encontro com a Mulher Autora* e *Leitura em meio eletrônico*. O primeiro tem como objetivo ampliar as discussões sobre o cânone literário e o segundo visa explorar a mediação em leitura por meio das modernas tecnologias.

Como em 2014 houve um movimento proposto por Joanna Walsh para se discutir a desigualdade de gênero no mundo da literatura, e promover um equilíbrio de leitura tanto masculina como feminina - tendo em vista que há uma supremacia de autores masculinos -, buscou-se inserir o PIBID de Letras neste processo com a leitura da obra escolhida, uma autora que apresenta nove mulheres de renome nacional e internacional.

A questão proposta para reflexão foi: por que editamos, publicamos, traduzimos, divulgamos, estudamos, discutimos mais a produção de autoria de homens e não a ficção de autoria de mulheres? O que fazer para ampliar o cânone? Num processo de alargamento desse cânone, iniciou-se a leitura de obras de escritoras, valorizando profissionais mulheres.

A proposta partiu do material produzido nas mídias sociais por Joanna Walsh, o *Tumblr*, cujo objetivo foi mobilizar as pessoas leitoras a divulgarem materiais que focassem na figura feminina. Os interessados podiam participar enviando trechos de livros de escritoras, fotos de pessoas lendo livros de mulheres, fotos das capas dos livros, listas de leitura, imagens de algum trecho, resenhas, links de vídeos no YouTube. Quem tinha *Tumblr*, era só usar a tag #leiamulheres2014. Se não tinha, podia enviar o conteúdo para leiamulheres2014@gmail.com. - See more at: <http://leiamulheres2014.tumblr.com/#sthash.FPId2OYt.dpuf>

Todas estas informações foram compartilhadas com os alunos do ensino médio para que eles se incluíssem neste processo. E para que essa inclusão acontecesse, foi escolhido o livro *Vésperas* de Adriana Lunardi para se explorar formas de mediação em leitura.

2 A LEITURA DESVENDANDO DIÁLOGOS

A ficção de Adriana Lunardi, *Vésperas*, nos convida a entrar num mundo labiríntico de histórias de vidas femininas que se entrecruzam. São nove histórias, cada uma delas envolvendo uma escritora da literatura: Virginia Woolf, Dorothy Parker, Ana Cristina César, Colette, Clarice Lispector, Katherine Mansfield, Sylvia Plath, Zelda Fitzgerald e Júlia da Costa. É uma obra que promove o diálogo entre várias personalidades cujo resultado é um conjunto de intertextos, no sentido atribuído por Barthes (1974, p. 77) “é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito”. Para Umberto Eco (1985, p. 40) “só se fazem livros sobre outros livros e em torno de outros livros”. Julia Kristeva (1974, p. 64) apresenta o conceito de intertextualidade quando afirma que “todo texto se constrói

como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.”

Buscando compreender esse jogo de vozes que dialogam, as bolsistas realizaram a leitura e análise da obra para, a partir da intimidade com ela, pensar processos de mediação sobre o texto lido. Como introduzi-la junto aos alunos do Ensino Médio? A primeira proposta foi apresentar o texto em forma de leitura dramática. Os licenciandos se colocaram como contadores, experienciando a voz e o corpo no exercício da leitura do conto *Flapper*.

A preparação do ambiente é peça fundamental no processo de agenciamento de leitores. Por isso, primeiramente as bolsistas organizaram a biblioteca que estava desativada por falta de profissional para cuidar do espaço. Decoraram com almofadas e tapetes recebidos em doação, tornando o espaço agradável e acolhedor. A música de fundo foi escolhida para recepcionar os alunos. Fizeram exercício de alongamento para melhor concentração e leram o conto. Na sequência promoveram a interação ouvindo a opinião dos alunos. Ao final, a releitura do conto possibilitou aos ouvintes ampliar sua percepção sobre o material lido. A leitura como jogo pode seduzir e aguçar a atenção do ouvinte. A postura do mediador, como alguém que possibilita encontros com os textos, é fundamental para que essa percepção seja alargada (PETIT, 2009).

O grupo de bolsistas busca outras formas de mediar o texto e oferece aos alunos do ensino médio atividades que os aproximem do texto. A oficina proposta teve como título, *Interpretar o conto Flapper com imagens*. Iniciou-se o encontro com um diálogo, lembrando o conto lido na semana anterior e foi proposto a interpretação através de recortes de revistas. Os alunos ficaram livres para manusear o conto e as imagens que, após o trabalho concluído, foram expostas na sala e debatidas as semelhanças e diferenças na criação imagética. Segundo Petit (2009, p. 115), “Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior.”

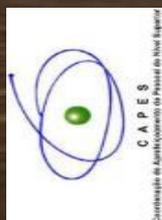


Imagem 1: Bolsistas e alunos.



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2: Bolsistas e alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Com o intuito de avançar na leitura dos demais contos da obra *Vésperas*, propôs-se aos alunos do ensino médio ler outros contos e pesquisar sobre as suas personagens, que eram personalidades da literatura. Ficção e realidade se misturam aqui. Dados da vida dessas personalidades vem para a ficção e saem desta para a sala de aula. A sala foi dividida em quatro grupos e cada bolsista ficou responsável por um grupo, os quais foram encaminhados ao laboratório de informática para uma pesquisa sobre as personalidades dos contos lidos. Para que todos da classe pudessem

interagir e trocar informações, foi criada uma página no facebook. Mediados pelos bolsistas, fez-se a interpretação dos contos por equipe e discutiu-se qual seria a melhor maneira de apresentá-los para o grande grupo. Segundo Petit (2009, p. 115), “O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos”.

O processo de mediação em leitura pelos bolsistas foi cada vez mais apurado, para provocar maior mobilização para leitura e ativação da criatividade. Os bolsistas fizeram na escola uma exposição dos trabalhos de releitura da obra *Vésperas* realizados pelos alunos do 1º período de Publicidade e Propaganda da UNIVALI. Eles leram o mesmo livro para um trabalho interdisciplinar para as disciplinas de Produção Textual, Criação Publicitária e Fotografia. Os contos relidos transformaram-se em esboços de filmes com a produção de sinopses, capas de CD e banners. Vale ressaltar que para Petit (2009, p. 95) "Os lugares do texto animam o corpo, e os seus deslocamentos, o seu movimento, estabelecem a construção do psiquismo, ou a sua reconstrução." Num segundo momento, os bolsistas apresentaram um vídeo de análise crítica da obra, gravado e postado no *Youtube* por um ex-aluno ex-pibidiano do Curso de Letras. Todas essas estratégias visavam ampliar a aproximação dos alunos com o livro, assim como possibilitar que seu contato com a obra fosse resultado de encontros mediados adequadamente.

Imagem 3: Produções dos acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda da Univali



4 OS ENCONTROS DOS ALUNOS: RESULTADOS DAS MEDIAÇÕES EM LEITURA

A seguir serão apresentados os resultados dos encontros dos alunos do ensino médio com o livro *Vésperas*. Cada grupo escolheu um conto para trabalhar e estudaram formas de mediação do texto para o grande grupo. O conto *Clarice*, cuja personagem principal era a escritora Clarice Lispector, foi apresentado em formato de vídeo, produzido com movie maker. A filmagem foi elaborada pelos bolsistas e alunos do ensino médio em um cemitério de Itajaí, para transportar-se à essência da narrativa de Lunardi, que se passa em um cemitério.

O conto *Sonhadora*, cuja personagem é a escritora Julia da Costa, transformou-se em um rap criado pelos alunos:

Dona Júlia trancada na sua casa
isolada mal falava
só contava histórias e pintava
e a governanta era a única que a escutava.

Seu passado remoia
era paz que ela queria
com amargura e um sentimento de nostalgia.

Maria Preta ajudava de coração
ela a superar sua depressão
que com a idade estava a beira do caixão.
Depois de um tempão
ainda sofreu da desilusão
quando perdeu uma paixão
Benjamin fugiu sem deixar nenhum cartão.

Antigamente vivia na luxúria e na festa
com seu marido de chifre na testa
que depois de um tempão já era
e absolutamente ninguém sobrou para ela.

(Alunos: EEB Nereu Ramos, 2ºA)

O conto *Vitória*, que traz como personagem Sylvia Plath, é levado aos colegas por meio da encenação e o conto *Dottie*, que traz Dorothy Parker para a cena, foi apresentado em formato de notícia de última hora no Jornal Nacional, contando a morte da grande poetisa. Para Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e

transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (KRISTEVA, 1974, p.64).

Mediar o processo de leitura é sempre um desafio porque a atividade proposta deve abrir as possibilidades de interpretação e não encerrá-las. Cada bolsista ficou responsável por trazer um quebra-cabeça das imagens das personagens escritoras dos contos lidos, e das cidades onde passaram a maior parte de suas vidas. Os quebra-cabeças foram entregues em um envelope juntamente com um trecho do conto lido por eles, e os alunos foram montando o material com a mediação dos bolsistas.

Após essa etapa, iniciou-se a construção de uma linha do tempo que evidenciasse os fatos principais da vida das personalidades que eram personagens da obra *Vésperas*. Cada grupo recebeu duas cartolinas e nelas deveriam colar os quebra - cabeças e adicionar trechos dos contos lidos com os quais mais se identificaram. Além disto, eles deveriam colocar os dados da linha de tempo pesquisados. Essa pesquisa provocou uma grande mobilização por parte dos alunos, pois sentiram-se como numa caça ao tesouro, uma informação a mais que enriqueceria a história escrita pela Lunardi e eles, quem sabe, tornar-se-iam coautores do "texto infinito", um texto escrevível (BARTHES, 1974).

Essa atividade reuniu todo o grupo e o espírito de trabalho em equipe foi compartilhado, pois além de trabalharem em pequenos grupos e dividirem os materiais, os alunos precisavam buscar materiais em outros grupos, pois não havia material suficiente para todos. Alguns alunos preferiram expressar o entendimento e/ou sentimento causado pelo conto através de desenhos, o que enriqueceu ainda mais o trabalho.

O olhar inovador de Lunardi sobre essas mulheres escritoras, poetisas e romancistas, proporcionou a todos os leitores um passeio pelos séculos XIX e XX, permitindo-lhes dialogar com essas escritoras, conhecer seus estilos e incentivá-los a adentrar nas suas obras. Uma viagem para conhecer outros espaços, cidades, países nos quais as autoras viviam o que possibilitou ao leitor entender costumes, comidas, flores, elementos que deram vida a cada um dos contos. É a simbiose de realidade e ficção que se fez presente. Talvez seja este o maior mérito da proposta: um livro que remete a outros nove livros, incitando o leitor a adentrá-los.

Imagem 4: Alunas do PIBID Letras apresentando as personagens do livro *Vésperas*.



Fonte: Arquivo pessoal

3 ALGUMAS REFLEXÕES PERTINENTES

Os resultados do PIBID nesse projeto são percebidos primeiramente pelo movimento no qual se envolveram os bolsistas, uma aprendizagem sobre como mediar o processo de leitura. A atitude dos licenciandos em entender que ler para e com os alunos é uma das funções do docente de Letras, os prepara para o exercício qualificado da docência. Além disso, essa experiência ampliou seu repertório, uma vez que os permitiu conhecer essas autoras clássicas da literatura universal, uma vitrine de grandes mulheres.

Como houve esse primeiro encantamento por parte dos bolsistas, os alunos foram contaminados, aceitaram o desafio de adentrar na obra e com alegria desenvolveram todas as atividades propostas, momentos de leitura e fruição. Para Petit (2009, p. 139), "É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação".

Como resultados alcançados podemos ressaltar que tal envolvimento dos alunos provocou as pibidianas, levando-as a efetuar planejamentos adequados e criativos para a realização de todas as oficinas e leituras. O impacto tanto na professora supervisora, quanto a diretora da escola ficaram

evidentes com as atividades realizadas que solicitaram que o PIBID permanecesse com esta parceria tão produtiva na escola. Os pais dos alunos do projeto envolveram-se abrindo suas casas para realização de atividades especiais. A biblioteca - que antes estava abandonada - foi revitalizada, organizada e decorada pelas bolsistas. Os alunos, além de se envolverem em aulas que possibilitaram a leitura frutiva, produziram vídeos, música, teatro, paródia, textos, painéis decorativos, ampliando seu repertório por meio da pesquisa. A escola foi lugar de alegria e acolhimento da leitura.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. Trad. M. M. Barahona. Lisboa: Edições 70, 1974.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, R.. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PETIT, M.. **A arte de ler - ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. L. H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LUNARDI, A.. **Vésperas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

A FORMAÇÃO ESTÉTICA COMO ELEMENTO HUMANIZADOR: primeiros ensaios.

Yasmin Varela Domingues¹

RESUMO: O relato a seguir trata-se de uma experiência vivenciada através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência), caracterizando-se por uma atividade com o objetivo de desenvolver os sentidos. A ida ao teatro como parte da formação estética demonstrou o quanto a aceleração do dia-a-dia nos torna insensíveis aos estímulos do mundo. Faz parte do processo de formação de um ser humano e docente pleno, o refinamento os sentidos, a fim e estarmos abertos aos estímulos do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Estética. Sentidos. Sensível.

Expectativa ao entrar no teatro. Inicia-se a *performance* teatral. Os atores dão a impressão de estarem parados no tempo, consumidos pela poeira, esquecimento. As luzes, figurino, os cheiros, os sons, tudo aguça os sentidos, chama a atenção. A peça procura retratar a vida e obra do artista catarinense Franklyn Cascaes, nascido em 16 de outubro de 1908 em Florianópolis (SC).

A encenação começa calma, nostálgica, mas à medida que os personagens começam a falar de Cascaes pode-se sentir a paixão e a emoção como algo real, não apenas encenado. Mostram a grande vocação artística de Cascaes, que sempre curioso experimentou os mais diversos materiais na confecção de suas obras.

¹ Licencianda do Curso de História da UNIVALI. Bolsista PIBID Interdisciplinar no CEM Tomaz Francisco Garcia. Balneário Camboriu (SC). yasminvd@yahoo.com.br

O que mais chamou minha atenção é a significação de todo o trabalho artístico de Cascaes. Artista que dedicou sua vida a retratar a beleza da sua Ilha do Desterro (Florianópolis). Suas obras retratavam o homem regional, o folclore da região, as belezas, as crenças...

Fiquei profundamente tocada com o paralelo que os personagens traçaram entre o presente e o passado. Em como a obra de Cascaes visava eternizar um presente que aos poucos se extinguiu. A forma de protestar pela coletividade das riquezas naturais, dizer que o homem ficou e está cego. A maneira como estamos crescendo, sitiados, presos, futilizados. Crianças que cresciam soltas brincando, hoje têm sua imaginação tolhida pelos muros, cercas e arames farpados.

As criaturas folclóricas que Cascaes criava passam por mim como representações dos medos do ser humano, seus pensamentos mais profundos, aquilo que não entendemos.

A peça retrata como o conhecimento popular como o uso das ervas tem perdido espaço para os grandes conglomerados farmacêuticos. A modernidade tem tomado o espaço do simples, do real, do verdadeiro; colocando no lugar cópias genéricas, falsas. Criações do ser humano, idolatradas pelo ser humano.

Algo que me chamou a atenção foi uma frase que a personagem disse: "O homem fanático pela harmonia rejeita tudo que é disforme, chamando-lhe mal". Esta frase pulsou em meus ouvidos, pois venho refletindo em como essa sociedade exige um padrão, uma normatização de seus membros, excluindo tudo que é diferente, anormal, fora do padrão. Enfim, a sociedade exclui tudo que não é harmonioso, segundo seus próprios conceitos.

O relato acima representa minhas emoções após assistir a uma peça teatral no Teatro Bruno Nitz em Balneário Camboriú (SC), como parte da minha formação estética pelo Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, o PIBID. Considero este, um exercício sem dúvida importante para que eu venha ser uma docente mais crítica, sensível e reflexiva. É o refinamento da percepção e da sensibilidade, por meio do fomento à criatividade e ao desenvolvimento do olhar sensível.





Fala-se muito em superar um modelo educacional tradicional que remonta aos jesuítas onde o aluno deveria “estudar, repetir e disputar” (SILVA, 2010), ou seja, o conhecimento era transmitido pelo professor ao aluno, que deveria memoriza-lo através de exercícios de repetição e assim testar seu aprendizado com alguma prova.

Tenho percebido que este modelo continua presente nas escolas, reforçando-a enquanto espaço não democrático em que as crianças exercitam o respeito à vida, mas sim “[...] um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz” (MOSÉ, 2013).

A escola continua reproduzindo um modelo que trata de conhecimentos teóricos, técnicos e que elimina saberes críticos e reflexivos. Não se educa a partir do sensível, não se deixa o aluno perceber a si mesmo e ao mundo integrados. Como afirma Viviane Mosé (2013), não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. Busca-se ensinar o conhecimento específico, fragmentado, não permitindo ao educando estabelecer as múltiplas relações que os saberes têm entre si, mas sim partes isoladas e desconectadas (MOSÉ, 2013).

Para Read (2001) a educação estética tem como objetivo preservar a intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação, coordenar os vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente e desenvolver a expressão do sentimento de forma comunicável, que de outra forma, permaneceriam parcial ou completamente inconscientes.

Mergulhada na obra de Cascaes pude perceber o quanto andamos desconectados da vida, tal qual escreveu Rousseau em sua novela romântica *A nova Heloísa*, em que o jovem herói sai do campo para a cidade e relata à sua amada as experiências desse turbilhão social:

Após alguns meses nesse meio, eu começo a sentir a embriaguez a que essa vida agitada tumultuosa me condena. Com tal quantidade de objetos desfilando diante de meus olhos, eu vou ficando aturdido. De todas as coisas que me atraem, nenhuma toca o meu coração, embora todas juntas perturbem

meus sentimentos, de modo a fazer o que sou e qual meu lugar.
(ROUSSEAU, 1761 *apud* BERMAN, 1986, p. 12).

Pode-se perceber que já no período da Revolução Francesa, no século XVIII, os homens já sentiam a angústia da modernidade, processo este que vinha ocorrendo desde a queda de Constantinopla em 1453, segundo a convenção dos historiadores. Duarte Junior (2000) afirma que o que a humanidade tem vivido pode-se chamar de uma crise da modernidade, havendo a proliferação dos especialistas que possuem conhecimentos cada vez mais exclusivos e fragmentados, em detrimento daquelas pessoas com conhecimentos abrangentes e integrados.

Quem sabe um dos primeiros passos para a mudança esteja na educação do sensível para o docente e futuro docente. Conhecer o outro, suas formas de criação, suas maneiras de ser e estar no mundo propicia o desenvolvimento do respeito ao outro, do reconhecimento da subjetividade, da singularidade na diversidade. Duarte Junior ressalta a importância de voltarmos às nossas raízes de seres humanos observadores que adquirem conhecimento primeiro através do saber sensível e depois de forma inteligível:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

Penso que devemos rever nossa prática pedagógica no tocante ao saber sensível, pois somente o conhecimento científico não é suficiente para que aprendamos sobre um mundo que é real e precisa ser vivido, tocado. O conhecimento científico não passará de uma representação abstrata se não



podemos compará-lo ao saber sensível adquirido através dos nossos sentidos. Como afirma Duarte Junior (2000. p. 15) precisamos “[...] nos dedicarmos no desenvolvimento e refinamento dos nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo”.

Enfim, penso que para formar seres humanos “mais humanos”, a escola e nós docentes e futuros docentes devemos fazer um esforço para unir o saber sensível ao inteligível, ajudando no processo de formação de cidadãos plenos, portadores de um raciocínio complexo, que consegue articular o todo. Dentro desse projeto a formação estética tem extrema importância no processo de humanização do educador.

REFERÊNCIAS

BERMAN, M.. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DUARTE JUNIOR, J. F.. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação).- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000..

MOSÉ, V.. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

READ, H.. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, K. G.. **Educar e converter: os métodos educacionais jesuíticos**. Araguaína, 2010. Disponível em:
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA-cwAJ/educar-converter-os-metodos-educacionais-jesuisticos>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ATIVIDADES ARTICULADORAS ENTRE PIBID/PNAIC: olhares das professoras supervisoras

Enisia Tolardo Magnavita¹

Silvia Leticia dos Santos Franca²

O presente relato de experiências tem por objetivo apresentar uma das atividades que vem sendo implantadas e/ou implementadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sub projeto INTERDISCIPLINAR, em Balneário Camboriú (SC) no Centro Educacional Municipal Tomaz Francisco Garcia desde abril de 2014. A escola atende turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Na época, o foco das atividades do PIBID foi com turmas em fase de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano atendendo o foco de formação das licenciandas do curso de Pedagogia/UNIVALI e uma das demandas da escola.

Durante o ano de 2014 desenvolvemos diferentes atividades juntamente com as acadêmicas pibidianas, iniciando pelo reconhecimento do ambiente escolar, o movimento cotidiano, leituras e discussões sobre a importância do planejamento das ações pedagógicas, o registro por meio dos porquês relatórios e as dinâmicas envolvendo a prática docente.

Com o propósito de fomentar a iniciação à docência das licenciandas, em um dos encontros levantou-se hipóteses de como poderíamos tornar o ensino da matemática mais atraente e de fácil entendimento para os alunos.

Comentamos nossa participação no curso que estávamos realizando: “Alfabetização Matemática” via Programa do Governo Federal - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

¹ Professora Supervisora. CEM Tomaz Francisco Garcia. Balneário Camboriú (SC). Bolsista PIBID Interdisciplinar - enisia@globocom

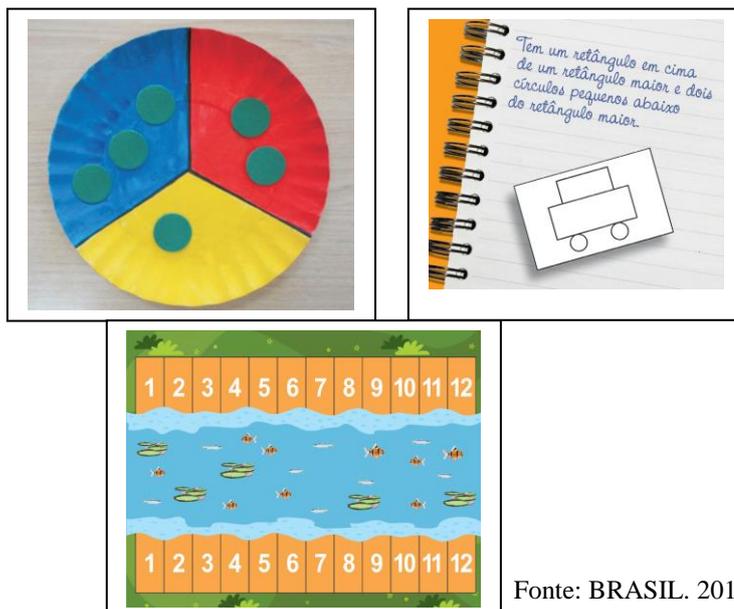
² Professora Supervisora. CEM TOMAZ FRANCISCO GARCIA. Balneário Camboriú (SC). Bolsista PIBID Interdisciplinar - silvialfranca@hotmail.com

Tal programa visa entre diferentes objetivos, proporcionar ao professor que atua na educação básica um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O desafio a que nos propusemos foi articular as ações do PIBID com o PNAIC, uma vez que havia interesse por parte das acadêmicas e das professoras supervisoras que participavam dos dois programas. É justamente este o foco desse relato de experiência em função da relevância no processo de formação inicial e continuada das bolsistas do PIBID. O PNAIC é um programa do Ministério da Educação que celebra acordos protocolados com os municípios brasileiros e tem por objetivo garantir que todas as crianças até oito anos de idades estejam alfabetizadas. Assim sendo, foram confeccionados os jogos propostos nos cadernos “Jogos na alfabetização Matemática” com vistas a auxiliar o trabalho pedagógico e ampliar as potencialidades do uso de jogos no desenvolvimento dos conceitos matemáticos (BRASIL/MEC/SEB, 2014).

Com o envolvimento das pibidianas do C.E.M Tomaz Francisco Garcia sob orientação das professoras supervisoras e a aquisição de recursos materiais pelo PIBID, iniciamos a confecção de um kit de jogos matemáticos.

Figuras 01; 02 e 03: Disco Mágico; Jogo das figuras e Travessia do rio.



Fonte: BRASIL. 2014, p. 20, 58, 72.

No total foram confeccionados 18 (dezoito) diferentes modelos de jogos, totalizando 336 (trezentos e trinta e seis) unidades, confeccionados pelas bolsistas sob orientação das professoras supervisoras.

A confecção dos jogos e estudo dos objetivos e procedimentos das regras e dos conceitos matemáticos envolvidos, bem como a confecção durou aproximadamente dois meses de outubro a novembro de 2014. Durante a construção dos jogos percebeu-se o grande interesse das licenciandas pelos jogos matemáticos, a curiosidade de como aplicar foi aguçada e a expectativa quanto aos resultados provocavam nosso desejo de aplicá-los junto aos alunos da educação básica.

Antes de aplicar os jogos com os alunos, as licenciandas estudaram as suas regras, ampliando as possibilidades de operacionalização para além do proposto nos cadernos do PNAIC. E, como produto imediato, duas licenciandas fizeram cópias dos jogos para aplicarem nos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia. A empolgação foi grande e a ansiedade em aplicar os jogos para os alunos do Tomaz também.

No final de novembro de 2014 o grupo de bolsistas PIBID promoveu a realização de um Circuito Matemático, tendo como público alvo todos os alunos em processo de alfabetização. O desenvolvimento do circuito deu-se em um ambiente fora da sala de aula, com móveis diferenciados e organizados para o atendimento simultâneo de cinco grupos de alunos(as).

Figuras 04 e 05: Circuito de Jogos PIBID/PNAIC.



Fonte: MAGNAVITA; FRANÇA, 2014.

Negociamos regras de convivência e a regras dos jogos em si para a realização das atividades: cada grupo de quatro alunos dispunha de quinze minutos para a primeira jogada, sendo 14 minutos para o desenvolvimento do jogo e no último minuto a professora regente tocava um sino para que os alunos reorganizassem os jogos para o próximo grupo. Os grupos faziam a troca de mesa (portanto de jogos) no sentido horário e assim sucessivamente, até participar de todos os jogos.

Os critérios utilizados para a formação dos grupos de alunos foram os seguintes: alunos com mais/melhor apropriação dos conceitos matemáticos formavam parcerias com alunos com maior dificuldade, atuando como mediadores entre os pares.

Durante a realização do circuito matemático participaram como mediadoras, as professoras regentes de sala, as supervisoras e as acadêmicas bolsistas do PIBID. O circuito de jogos provocou o desenvolvimento de um olhar mais apurado por parte dos envolvidos, quanto às potencialidades e limitações de cada jogo assim como desenvolvimento das habilidades de interpretação matemática dos alunos.

Percebemos que conforme o nível de desenvolvimento dos alunos, o(a) professor(a) alfabetizador(a) poderá: estabelecer regras diferenciadas das apresentadas no caderno do PNAIC; usar como instrumento de leitura, verificar o nível de compreensão de cada aluno(a) e/ou do grupo de alunos(as); inserir problematizações contextualizadas; negociar regras de convivência e respeito.

De acordo com Vygotsky (1991), “[...] a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (*apud* MARTINS, 2006, p. 49). Pensar na educação da criança e do ser humano de modo mais amplo é pensar num contexto de possibilidades de interações sociais que possam ser desenvolvidas levando o indivíduo a explorar todas as suas potencialidades e o jogo é uma ótima estratégia para se adquirir conhecimento.

Durante a aplicação dos jogos como estratégia de aprendizagem o(a) professor(a) regente acompanhou as equipes formadas por seus alunos durante todo o tempo. O olhar observador possibilitou detectar as dificuldades em relação aos problemas matemáticos que ocorrem de forma

natural e espontânea; assim como o entusiasmo e a emoção causada com a aplicação dos jogos.

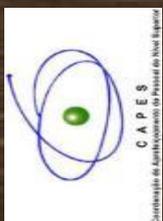
Ao término do jogo realizou-se uma assembleia ou roda de diálogo sobre as impressões dos jogos, os sentimentos dos(as) alunos(as) durante a atividade explorando os conceitos matemáticos de outra forma. Os alunos puderam expressar sobre o que mais gostaram ou não, as dificuldades que encontraram e as facilidades que experimentaram ao realizar os jogos.

O diálogo foi ampliado com as pibidianas gerando uma reflexão sobre a importância dos jogos didáticos na aprendizagem dos alunos e na formação docente das mesmas. Cada acadêmica participante dos jogos relatou o que sentiu o viver dessa experiência apontando o que acrescentou para a sua formação acadêmica. O que mais chamou a atenção foi o brilho no olhar das licenciandas durante a realização do circuito e do relato realizado.

Os resultados nos pareceram muito positivos, pois conseguimos alcançar os objetivos propostos ao realizar o circuito de jogos. Houve uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, os professores regentes gostaram e aprovaram o circuito enquanto instrumento didático e todos perceberam na prática que a matemática pode ser trabalhada de forma diferenciada. É fundamental que os objetivos de aprendizagem e as estratégias sejam bem definidos, assim como também, os critérios de avaliação.

Vale lembrar ainda que, os jogos matemáticos estão à disposição dos professores alfabetizadores ou quem desejar fazer uso deles como contribuição material do PIBID para a Unidade Escolar.

Por fim, sem concluir, citamos algumas falas extraídas do relato das pibidianas no tocante a contribuição dessa atividade para a formação do sujeito da docência: a formação pessoal e profissional; o conhecimento da importância das dimensões didático-pedagógicas do saber, do saber fazer, do ser e do conviver; o conhecimento e a construção de metodologias diferenciada e/ou inovadoras; a postura ética diante das situações vivenciadas em sala de aula e no espaço escolar e o conviver com as diferenças da/na comunidade escolar como possibilidade de formação de seres humanos mais solidários para uma sociedade mais amorosa e justa.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, v.9, 2014.

MARTINS, S. T. F.. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sóciohistórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

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

UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL COM TRÊS RITMOS BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Maria Luiza Feres doAmaral ¹
Flávia Bossoni Dionisio ²
Márcia Beatriz Nascimento ³
Rhivied, Pereira ⁴

RESUMO: O presente texto apresenta as experiências dos acadêmicos do Curso de Música da UNIVALI inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID- aplicada no Centro de Educação Infantil Anninha Linhares de Miranda com crianças de uma turma de pré-escola com idades de 5 a 6 anos em 2014. Esse projeto teve como objetivo central possibilitar às crianças um fazer musical, a partir de atividades que envolvessem a interpretação, a expressão, a prática rítmica e improvisação, bem como a construção de diferentes instrumentos com matérias diversos do cotidiano das crianças e sua utilização nas atividades realizadas, contando ainda com a execução dos instrumentos da bandinha rítmica infantil. Como resultado pode-se perceber que o projeto proporcionou o envolvimento e a sensibilização das crianças para a música e a ocupação de outros espaços públicos, de aprendizado da educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: Ritmos brasileiros. Relatos de experiência. Fazer musical.

1 INTRODUÇÃO

Relata-se neste texto as experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, onde o tema escolhido para a

¹ Professora coordenadora de área do PIBID "Música na Educação Infantil.

¹ Acadêmica do 4º período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI e Bolsista do PIBID;

¹ Professora Supervisora do PIBID de Música;

¹ Acadêmico do 3º período do Curso de Licenciatura em Música da UNIVALI e Bolsista do PIBID.

prática em sala de aula teve como princípio norteador a prática de vários ritmos que partem de vários contextos culturais da música brasileira, como o baião, a capoeira e o samba, pensados como recursos para musicalização na Educação Infantil. Aplicando esta ferramenta didática - o ritmo por meio do movimento, é possível trabalhar com a música na escola, pois o ritmo e o movimento corporal fazem parte do cotidiano de qualquer ser humano. O objetivo geral nas aulas de música tratou de desenvolver o processo de musicalização por meio do movimento e da criação, do improviso e das brincadeiras. Segundo Dalcroze “O dom do ritmo musical não é uma questão apenas mental; ele é essencialmente físico”. Também acredita que “além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço” (1967, p. 31). As atividades desenvolvidas foram trabalhar com as crianças através das brincadeiras, a vivência de diferentes ritmos brasileiros, onde desta forma o movimento corporal tem papel fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças e dá suporte para o ensino da música.

Figura 1: Grupo de crianças que participaram do projeto



Fonte: Acervo dos licenciandos

2 O ENSINO DA MÚSICA ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

Ao pensar na criança, uma questão importante precisa ser levantada: como penetrar no universo infantil e tornar a aprendizagem uma ação prazerosa? Através da brincadeira, as crianças poderão trazer a sua imaginação para a realidade e transformar isso em ação.

Brincar não é não ter o que fazer, como acham alguns pais e profissionais. Brinquedo é o trabalho da criança, é brincando que ela se desenvolve, vai descobrindo seu papel, lugar, limites, vai construindo um outro conceito de si mesma. Quando ela brinca, ela vai conhecendo a responsabilidade, as regras, que algumas vezes ela vai ganhar e outras perder, vão aprendendo a dialogar, contestar e vai conhecendo também como se processa as relações entre os indivíduos (FRANCKLIN, 2003, p.2).

A brincadeira é, portanto, uma oportunidade para a criança lidar com a realidade livremente, expondo suas vontades e experiências. Neste lugar, o professor é apenas mediador e também é convidado a brincar e a desenvolver a brincadeira de modo que estimule cada vez mais o aprendizado.

O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Figura 2: Brincando com alturas (propriedade do som)



Fonte: Acervo dos licenciandos

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O público constituiu-se de alunos da pré-escola com idade entre cinco e seis anos, do Centro de Educação Infantil Anninha Linhares de Miranda, de Itajaí, Santa Catarina, os quais formavam um grupo de 25 alunos. Em 12 intervenções foram trabalhados os ritmos brasileiros, divididos em três blocos, sendo o primeiro o samba, capoeira e por último o baião. Obedecendo a seguinte sequência didática: a exploração, o fazer musical e a apropriação.

Para tal, foram utilizados diversos tipos de materiais, a bandinha rítmica, e os boomwalkers, (instrumentos em forma de claves com afinação da escala maior) além de um acordeom e um violão.

3.1 Sequência Didática

No processo de exploração os bolsistas construíram estratégias para inserção de três diferentes ritmos do folclore brasileiro: samba, baião e capoeira.

No primeiro momento buscou-se conhecer o contexto cultural e histórico de cada ritmo através de vídeos, mapas e histórias.

No momento seguinte repassaram-se informações sobre compositores e instrumentos relativos aos ritmos do samba, baião e capoeira.

O terceiro momento buscou explorar os instrumentos característicos de cada ritmo, utilizando em brincadeiras do fazer musical e da improvisação.

As estratégias elaboradas permitiram aos bolsistas o domínio dos conteúdos e a possibilidade do exercício criativo das situações musicais, que foram todas registradas em forma de relatórios com fotografias e vídeos.

Figura 3: Vivenciando o som da chuva através do pau de chuva.



Fonte: Acervo dos licenciandos

O momento de vivenciar o fazer musical foi aproveitado para ter a experiência com os sons e suas propriedades como o timbre, intensidade e andamento. Os três ritmos foram apresentados em uma mesma música: Sabiá lá na gaiola.

Também foram realizadas oficinas de construção de instrumentos, onde foram confeccionados acordeons, ganzá e pandeiro, todos com

materiais do cotidiano.

Acessórios típicos de cada ritmo também foram usados nas apresentações da produção musical do grupo.

As sequências de ações desenvolvidas propiciaram diferentes vivências, desde a construção de instrumentos até a improvisação musical do grupo. As ações concretizadas permitiram entender o processo vivenciado de docência, agregando saberes a partir do diálogo entre estas duas áreas, da supervisão na Pedagogia e a Música, através do conhecimento musical dos acadêmicos bolsistas.

Figura 4: Experimentando a escaleta.



Fonte: Acervo dos licenciandos.

A apropriação teve como objetivo a reflexão sobre a prática da apresentação de um musical com a construção de instrumentos e seus resultados.

A partir da construção de instrumentos, divididos em pequenos grupos, foi feita uma apresentação pelas crianças dos resultados obtidos em relação aos ritmos. A apresentação consistia em um fazer musical por meio da improvisação, com a mesma música: Sabiá lá na gaiola. Esta foi uma atividade de registro musical apreciada por todos do Centro de Educação

Infantil, onde incluímos todas as outras turmas do CEI, incluindo os professores das outras turmas e crianças de outras faixas etárias para apreciar este momento musical.

Através das ações desenvolvidas pode-se observar que os objetivos, conteúdos, procedimentos e atividades devem ser acompanhados de registros e observações para um resultado de sucesso, e que o processo de planejar e ter uma sequência didática das atividades favorece o resultado das ações.

Figura 5: Conhecendo a kalimba



Fonte: Acervo dos licenciandos

Figura 6: Apresentação Final.



Fonte: Acervo dos licenciandos.

4 CONCLUSÕES

Acreditamos que a parte de fundamental relevância do programa PIBID para acadêmicos do Curso de Musica, é o leque de oportunidades que se abre ao desempenharmos atividades no contexto escolar, e juntamente com os alunos antes mesmo de nos tornarmos "professores de carreira", ou seja, professores licenciados e habilitados na área.

A inserção da música no contexto escolar não é algo remoto, pelo contrario, é algo bem recente, principalmente aqui em nossa região. A vinda de tal programa nos tem auxiliado e muito no “aprender, a saber, fazer”. Sendo que neste percurso podemos vivenciar os métodos aprendidos durante a formação docente, como por exemplo, ensinar através da ludicidade, utilizando a música como forma de expressão, elaborando brincadeiras novas, voltando ao planejamento e discutindo as reais dificuldades e facilidades que as crianças apresentam ao longo do processo, contato com outras áreas, oportunidade de trabalhar em grupo, escrita e definição de um projeto que atenda não só a turma em questão, mas também a unidade escolar.

Tal programa com certeza ajuda a nos tornarmos estudantes melhores, profissionais melhores e pode-se dizer que até mesmo pessoas melhores, pois nada é mais gratificante, prazeroso e significativo do que o trabalho com musica na pratica do dia-a-dia no chão da escola.

Outro aspecto relevante que concluímos com este trabalho é que as aulas de música podem e devem ultrapassar as fronteiras da sala de aula, na medida em que fazemos parcerias e integrações com eventos musicais da comunidade, como aconteceu com o nosso grupo durante o 17º Festival de Música de Itajaí, onde tivemos a oportunidade de levar o nosso grupo de crianças para vivenciar uma oficina de percussão que acontecia durante o Festival, ultrapassando limites da escola e ampliando o conhecimento musical que pode ser adquirido ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.1..

BRITO, T.. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CIAVATTA, L.. **O Passo: A pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

DALCROZE, E. J.. **La Rythmique I**. Lausanne: Jobin & Cie, 1926.

FRANCKLIN, M. F. **A importância do brincar em sala de aula**. Disponível em:
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/3780783/Meus%20documentos/Downloads/015GT06%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20BRINCAR%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>. Acesso em: junho/2015.

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

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L.. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

LIMA, S. A. de & RÜGER, A. C. L.. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Revista Opus**. v 13, n. 1. Goiânia: ANPPOM, 2007.

VALLIM, V. C. **A produção musical na educação infantil: um desafio para a escola do futuro**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.



ENCONTRO COM MACHADO DE ASSIS

Camila de Sá¹
Denise Berlim²
Gabriela Vieira³
Greice Botelho⁴
Vitoria Zadrozni⁵
Roseane Konieski⁶
Cleide Jussara Muller Pareja⁷

RESUMO: O presente relato de experiência tem como objetivo relatar os trabalhos realizados pela equipe do PIBID de Letras- Formação de Leitores da Escola Municipal "João Paulo II", do Município de Itajaí. O projeto intitulado Encontro com os clássicos - lendo Machado de Assis foi realizado em duas turmas de 6º Ano tendo como metodologia a leitura frutiva Barthes, (1996), Petit, (2009) e Eco (2013) com um total de 55 alunos, 01 professor supervisor e 05 bolsistas. Para aproximação com a leitura optou-se pela técnica de estratégias de leitura segundo Cosson (2009). Os resultados alcançados são sinalizados pela ampliação de estratégias de leitura aplicadas que geraram vários produtos, tais como: produção de texto coletivo, sarau literário com declamação de poemas de Machado de Assis, revitalização da biblioteca, leitura dramática de 05 obras de literatura infanto-juvenil, produção de 50 fichas de leitura de textos curtos e diversos para serem utilizadas pelos alunos das diferentes turmas da escola, produção de 06 cadernos de fichamentos de citações dos autores que servem de suporte teórico para o projeto e produção de 06 cadernos com atividades para os alunos de inclusão e uma vivência cultural na Casa da Cultura de Itajaí.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Formação de Leitores. Leitura frutiva. Literatura Clássica.

^{1, 2, 3, 4 e 5} Bolsistas PIBID, Curso de Letras UNIVALI.

⁶ Professora Supervisora do Subprojeto Letras - PIBID UNIVALI.

⁷ Coordenadora de área do Subprojeto Letras- PIBID UNIVALI.

1 INTRODUÇÃO

Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Ítalo Calvino

Convidados por Calvino (1993) a pensar sobre o ensino dos clássicos na Educação Básica, o subprojeto de Letras, em conjunto com os professores supervisores da rede de ensino, planejaram o desenvolvimento de um projeto de leitura focado na obra de Machado de Assis. A concepção de leitura do literário no qual se respalda o subprojeto de Letras é a literatura frutiva (1996) e seu objetivo é propor atividades de mediação em leitura. O local escolhido para o projeto foi a Escola de Ensino Básico João Paulo II, no bairro de Cordeiros, na cidade de Itajaí cuja professora tem dez anos de experiência. Participaram quatro alunas do primeiro período de Letras e uma do quinto. Este projeto faz parte do eixo Literatura e Cultura brasileira, no qual são apresentados autores de prosa ou poesia que representam significativamente a nossa cultura, tanto contemporâneos, quanto clássicos. Para 2015, optou-se por autores clássicos.

2 O PROCESSO

O projeto teve como foco principal a leitura do literário de forma frutiva. Para tal, como grande desafio foi escolhido o autor Machado de Assis, grande romancista e poeta da literatura brasileira. Com esta leitura, o grupo deseja que os alunos melhorem na escrita e na leitura de textos durante o ano letivo, enriqueçam seu vocabulário com o descobrimento de novas palavras e aumentem seu raciocínio e sua capacidade intelectual de melhor compreensão textual, mergulhados no prazer da leitura ofertada com estratégias de leituras diferenciadas. O projeto deseja que a leitura possibilite aos alunos a encontrar vida nas palavras, que se descubram e compartilhem sentimentos e experiências as quais podem, por meio de mediações de leitura adequadas, ampliar seu universo leitor (PETIT, 2009).

O grupo iniciou o projeto na escola básica João Paulo II, na Biblioteca, espaço este que o grupo acredita ser o coração da escola. O trabalho foi organizar o acervo e catalogar os novos livros que a escola havia recebido do MEC. Além de organizar e conhecer o acervo, o grupo desejava criar um ambiente agradável e lúdico aos estudantes, pois o espaço será palco de muitas atividades durante o projeto.

Sabe-se que a leitura machadiana é rica e ao mesmo tempo complexa, uma vez que há uma distância vocabular e organização frasal em consequência do tempo vivido pelo autor. Sua introdução na escola necessita de mediações apropriadas para que sua interpretação seja menos dificultosa, principalmente para quem nunca teve contato com o autor, que é o caso dos 54 estudantes dos 7º anos da Escola Básica João Paulo II (Educação de Jovens e Adultos).

Para introduzir as bolsistas no espaço da sala de aula a supervisora escolheu para leitura a obra *Para que serve um livro?* de Chloé Legey uma vez que o projeto a ser desenvolvido é sobre leitura - formação de leitores. Esse texto possibilitou que a professora iniciasse um diálogo redimensionando a pergunta aos alunos - para que serve um livro, buscando no livro questões norteadoras, instigando-os a responder. Entre as afirmações presentes destacam-se: *um livro é um esconderijo de tranquilidade, é uma aventura que você vive sem sair do lugar, você pode encontrar a solução dos seus problemas; um livro pode ir com você para qualquer lugar; um livro pode ajudar você a entender melhor a vida; um livro é suspense; um livro faz você crescer; ler um livro é um bom jeito de compartilhar; é um carinho também; um livro é como fazer uma viagem maravilhosa; um livro é a voz de alguém; este livro foi feito por uma pessoa como você; que tal fazer um livro você também?* Fica explícito aqui que não há dúvida do grupo com relação à importância social da leitura.

A cada afirmação, a professora perguntava por quê e os alunos faziam suas colocações, e mostrou uma imagem contida no livro para que eles fizessem a interpretação. Solicitou que refletissem escrevendo sobre o herói que habita em cada um deles. Para Barthes (1996, p. 53) "o prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias ideias - pois o meu corpo não tem as mesmas ideias que eu" .

Para ampliar o domínio da leitura e interpretação, assim como desinibi-los para o aprendizado, o grupo realizou a leitura compartilhada de obras infanto-juvenis para interação com as bolsistas e apresentação de uma forma diferente de leitura. Os livros escolhidos pelas bolsistas foram *Pedro Fedorento, o grande comedor de ervilha, de Steve Smallman; Mamãe é um lobo, de Ilan Brenman e a Bruxa, Bruxa, venha a minha festa, de Arden Druce.*

A leitura foi realizada com mediações que misturaram leitura e teatro utilizando os diferentes espaços da escola como a biblioteca e os espaços ao ar livre. Assim, num ambiente descontraído, os alunos ficaram livres para usar a criatividade e desinibirem-se e apresentarem a leitura para os colegas, conforme as orientações das bolsistas. Os resultados apareceram de imediato, pois além de conseguirem captar as habilidades de cada aluno na leitura, foi uma forma de integrar as pibidianas no dia a dia das crianças. Vários foram os materiais que auxiliaram os alunos na atividade: roupa, chapéu, vassoura e até foi confeccionado uma espingarda de madeira pelo pai de um aluno. Esta interação com a família evidencia o impacto que as atividades diferenciadas promovem no meio escolar.

Imagem 1: Diálogo entre alunos e professora.



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2: Interação entre bolsistas e alunos.



Fonte: Arquivo pessoal

Após esta atividade a escola proporcionou aos alunos uma vivência cultural pelos pontos turísticos da cidade de Itajaí e o ponto principal do passeio foi a visita à Casa da Cultura. Para muitos alunos, o passeio foi repleto de novidades. Na Casa da Cultura, os alunos tiveram contato com o acervo de livros e com as obras expostas no local. Tinham como meta encontrar algumas obras sobre o autor que estava sendo conhecido para compreenderem a importância de Machado de Assis na cultura brasileira. Segundo Eco (2003), "a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo" (ECO, 2003, p. 21).

Voltando à sala de aula, o grupo introduziu a obra machadiana aos alunos, com o texto *Apólogo*: um conto curto, com objetos como personagens que discutem sobre a questão de poder nas relações interpessoais. Para alunos desta faixa etária, a leitura foi relevante por causa das constantes provocações que eles fazem uns com os outros. Como afirma Cosson (2006), "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada" (COSSON, 2006, p.17). Os alunos foram divididos em grupos para a realização da leitura compartilhada, estudo de vocabulário e interpretação de texto, todas as atividades desenvolvidas foram seguindo o planejamento do grupo de pibidianas. Com este conto, os alunos tiveram o primeiro contato com a obra de Machado de Assis.

Após esse primeiro contato com o autor, o grupo fez uma aula interativa, na qual foram utilizados os recursos de multimídia para apresentar a vida e obra do autor. Os vídeos encontrados no Youtube

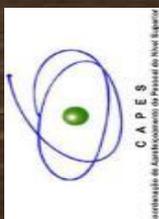
ofertavam duas modalidades uma formal e outra em formato de desenho para que de uma forma ou outra o acesso ao conhecimento fosse atingido. Após esta apresentação, os alunos foram desafiados a produzir um texto sobre o autor.

Também foi disponibilizado para a aula um acervo de livros do autor em formato de Feira de Livro para que os alunos pudessem conhecer e manusear os livros. Tal atividade despertou o interesse de vários alunos que fizeram fila para pegar os livros e emprestá-los. Houve uma sintonia entre o homem Machado de Assis e os alunos, uma vez que as fragilidades de aproximavam-se com as fragilidades físicas e sociais de muitos deles. A empatia ocorreu e houve uma constatação de que se este homem pode tornar-se um grande autor mesmo com todas estas adversidades, nós também poderemos superar as nossas adversidades.

Com o interesse dos alunos despertado, o grupo informou que seriam lidas algumas poesias de Machado e que seria lançado um Concurso de Declamação dos poemas com prêmios para os melhores colocados, os prêmios seriam livros. Muitos aceitaram participar e começaram a memorizar o poema escolhido.

Na continuidade foi levado a efeito a leitura compartilhada e estudo de vocabulário do texto *Conto de Escola* de Machado de Assis. Um conto mais extenso, mas que tem uma temática sintonizada com a situação vivida por eles, as difíceis relações interpessoais no espaço escolar. Tanto alunos, como bolsistas a partir da leitura começaram a entrar num novo reino das palavras desvendando os significados e conhecendo o mundo em um outro tempo. Para tal, foi ainda organizado um painel com imagens do autor, da Academia Brasileira de Letras, prédios e outros objetos da época para colocar os alunos no túnel do tempo. Tendo como arma o dicionário para adentrar neste mundo, cada um com o seu dicionário e esclarecendo as dúvidas e estabelecendo um ambiente de leitura fruitiva, mais um texto do nosso clássico foi degustado.

Além das atividades semanais de leitura, a professora supervisora nos esclareceu desde o primeiro momento sobre a presença de alunos com necessidades especiais, porque bem sabemos que em nossa atuação como



futuros professores iremos estar diante dessa realidade e devemos estar preparados para lidar com todo tipo de situação.

A inclusão se apoia na ideia de que somos todos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente. A escola inclusiva assegura a igualdade entre os alunos diferentes e este posicionamento lhes garante o direito a diferença na igualdade de direito a educação (AEE-Atendimento Educacional Especializado).

Diante dessa realidade pensamos na elaboração e confecção de cadernos com atividades específicas para esses alunos com necessidades especiais, pois mais do que nunca há que se ter consciência para abordar as diferenças, porque não existem fórmulas prontas para educação especial.

Os cadernos foram confeccionados pelas pibidianas, juntamente com a professora supervisora e tem sido gratificante poder adaptar as atividades fazendo com que todos participem sem distinção.

Paralelamente efetuou-se a leitura da obra de Duarte Junior (2001) "O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível" para fichamento e compreensão de suporte teórico de nosso projeto. Além disto, são ofertados para estudo textos teóricos para leitura e debate na formação continuada semanal, relevantes para o tema trabalhado. Após a leitura, as bolsistas retiram citações importantes e registram cada uma no seu caderno de fichamento de leituras previamente organizados por elas nos encontros semanais de formação continuada com a professora supervisora.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O grupo de bolsistas pibidianas tem desenvolvido o trabalho de forma muito envolvente, promovendo um efeito positivo junto aos alunos que afirmam "não perder as aulas de língua portuguesa quando é dia do PIBID Leitura". As bolsistas afirmaram que "atuar no PIBIB nos transformou por dentro, transformando o que era uma possibilidade - atuar

como professora - fosse uma certeza". A professora supervisora falando de sua primeira experiência no PIBIB disse "nunca imaginei que poderia ser feliz novamente dando aulas".

O impacto do PIBID na Escola foi significativo uma vez que: 1º organizou a biblioteca escolar, pois na escola não tem bibliotecária, arrumando o espaço para possibilitar a presença dos alunos e cadastrou todos os livros recebidos do FNDB; 2º despertou um encantamento nos alunos mobilizando-os a não faltarem às aulas; 3º motivou a professora que atua há 21 anos reacendendo o desejo de voltar aos estudos renovando o seu prazer em ensinar; 4º demonstrou à direção o quanto esta parceria pode contribuir para a melhoria das condições gerais da escola, fazendo com que a escola solicitasse contribuições no espaço-biblioteca; 5º provocou os pibidianos a pensar que ensinar é uma aventura que pode lançar muitos desafios, tais como este que o projeto fez em ofertar a leitura do autor Machado de Assis para alunos do 6º ano por meio da leitura fruitiva.

Os resultados alcançados são sinalizados pela ampliação de estratégias de leitura aplicadas que geraram vários produtos, tais como: produção de texto coletivo, sarau literário com declamação de poemas de Machado de Assis, revitalização da biblioteca, leitura dramática de 05 obras de literatura infanto-juvenil, produção de 50 fichas de leitura de textos curtos e diversos para serem utilizadas pelos alunos das diferentes turmas da escola, produção de 06 cadernos de fichamentos de citações dos autores que servem de suporte teórico para o projeto e produção de 06 cadernos com atividades para os alunos de inclusão e uma vivência cultural na Casa da Cultura de Itajaí.

Assim, vale ressaltar as palavras de Calvino (1993) "E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran: 'Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com flauta. Para que lhe servirá?', perguntaram-lhe 'Para aprender esta ária antes de morrer'" (CALVINO, 1993, p. 16).



REFERÊNCIAS

BARTHES, R.. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

CALVINO, Í.. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSSON, R.. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentidos dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, U.. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro, 2003.



VÉSPERAS, DE ADRIANA LUNARDI: LEITURAS INTERTEXTUAIS

Adair de Aguiar Neitzel¹
Cleide Jussara muller Pareja²
Rafael Moura de Moraes³
Angela Maria Bittencourt Ródio⁴
Adriana Castro Santos⁵
Eliane Aparecida da Silva⁶
Márcia Adriana Cuty⁷
Vanessa Lúcia Fuck Dognini⁸

RESUMO: O presente relato pretende socializar experiências de leitura literária vivenciadas no desenvolvimento Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Letras - Leitura na EEM Professor Henrique da Silva Fontes de Itajaí, ensino médio, com 05 (cinco) bolsistas, licenciandas do Curso de Letras da UNIVALI, um professor supervisor e um coordenador de área. O foco do projeto é a formação de leitores que adota a metodologia de leitura frutiva segundo Barthes (1996) e Eco (2013). Ao propor aos bolsistas do PIBID a experiências de mediações em leitura, optou-se pela aplicação das estratégias de leitura de letramento literário segundo Cosson (2009). Ao final do processo, os bolsistas do PIBID: a) experienciaram várias possibilidades de mediações em leitura empregando diferentes linguagens - encenação, gravação de vídeo, produção de música; b) ampliaram seu repertório literário; c) compreenderam o conceito de intertextualidade; d) identificaram a necessidade do professor de Língua e Literatura ser um mediador em leitura e perceberam que a formação de leitores depende de mediações adequadas.

PALAVRAS CHAVES: PIBID. Leitura Literária. Intertextualidade; Formação de Leitores.

¹ Professor Supervisor, Especialista em Educação, Professor de Escola Estadual e Municipal.

² Coordenadora Institucional do PIBID UNIVALI

³ Coordenadora de área do Subprojeto Letras- PIBID UNIVALI

⁴ Acadêmica do 6º período de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

⁵ Acadêmica do 6º período de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

⁶ Acadêmica do 6º período de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

⁷ Acadêmica do 6º período de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

⁸ Acadêmica do 6º período de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.



1 INTRODUÇÃO

A obra *Vésperas* mergulha no universo biográfico e ficcional de nove escritoras femininas; de romancistas e poetisas do século XIX e XX: Virginia Wolf (1882-1941); Dorothy Parker (1843-1967); Coltte (1873-1959); Katharine Mansfield (1888-1923); Sílvia Plath (1932- 1963), Zelda Fitzgerald (1900 – 1977); Ana Cristina César (1952-1983); Júlia da Costa (1844-1941) e Clarice Lispector (1920-1977), que transformadas em personagens retratam suas angústias, sofrimentos, solidão e morte. Em tese, são nove biografias retratadas em histórias ficcionais, realidade e ficção entrelaçadas, explorando a temática da morte tecendo todo um contexto literário que envolve o leitor.

Apropriando-se dessa narrativa, pode-se constatar diversas linguagens poéticas e sensoriais que sensibilizam o leitor para um olhar acurado, carregado de significados que interligam elementos inseridos no texto com outros, envolvendo- os na tensionalidade das personagens. “Assim, é necessário lembrar que tanto o ficcional como o biográfico, os quais conduzem o foco narrativo, inter-relacionam-se para produzir o efeito da verossimilhança na produção da escrita de autoria feminina em *Vésperas* (JORGE, 2013, p.13).”

As relações de ambiguidade que se estabelecem no texto, levam o leitor a oscilar entre a vida real e ficcional dessas personagens. O enredo apresenta vários elementos ligados as suas vivências encaminhando a leitura para a contemplação de múltiplos aspectos psicológicos e comportamentais de suas vidas. A ficção colhida junto aos fatos que perpassaram histórias vividas incentivam o leitor a interagir com as várias linguagens e mergulhar na face obscura dos limites profundos da personalidade humana.

A proposta de Lunardi (2002) vai além de retratar a vida dessas escritoras que, na profundidade de seus medos e particularidades, revestem-se de coragem para aceitar a morte anunciada. A intertextualidade, empregada como fonte de enriquecimento da linguagem literária, propicia uma construção discursiva aberta, que fermenta o texto literário e dá voz ao

expressionismo poético, visibilidade à subjetividade das personagens, ampliando sentidos e significados. Segundo Souza e Caetano (2001, p.140), “chama-se intertextualidade quando um texto remete a outro (s) seja por citação explícita ou não claramente expressa, seja por ideias, aspectos formais ou teóricos que o discurso ou texto lembram”. O leitor, por meio das intertextualidades propostas, costura as ideias acumuladas no texto e reelabora um outro texto, este fruto de suas leituras e vivências. Assim, “a apropriação significa sempre o conhecimento e domínio das peculiaridades do código” (CARVALHAL, 2006 p. 129).

Nessa obra, o diálogo entre os acontecimentos e os efeitos de seus significados na narrativa literária, a multiplicidade de recursos metalinguísticos percorre as memórias das personagens, seus vazios, seus caminhos marcados pelas angústias, pela opressão, submissão e solidão. As ligações que apresenta o texto de Lunardi (2002) com outras obras tecem caminhos que ultrapassam o universo das personagens, estruturando pontes que se interligam na escritura literária, que alimentam a constituição do texto, e repercute na produção estética da obra. Para Roland Barthes (BARTHES, 1974, p. 77) “é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito”.

Entretanto, as muitas histórias presentes nessa narrativa não diluem sua marca, sua individualidade. Elas promovem uma configuração que parte do coletivo para o individual, isto é, são histórias de vida das personagens que não se sobrepõem à individualidade da narrativa, como ressalta Carvalhal (2006, p. 129):

A alteração é substantiva: se a noção de influência tendia a individualizar a obra, sobrepondo o biográfico ao textual e impondo uma causalidade determinista na produção literária, a de intertextualidade, ao designar os sistemas impessoais de interação textual, coletiviza a obra (CARVALHAL, 2006, p. 129).

Toda essa reunião de informações e desordenamentos de ideias que se repetem e se globalizam, numa continuidade de conceitos em processo de alternância entre a memória e o esquecimento, as impessoalidades e as

recordações, evidenciam a tonalidade narrativa. “É, portanto, na trama do que se perde e do que se recupera, na alternância de esquecimento e memória do que se lê que se organiza a continuidade literária, tal como ela se manifesta em cada texto” (CARVALHAL, 2006, p 128).

Lunardi (2002), ao sombrear a narrativa, capta as nuances das escritoras-personagens, engajando-se nas palavras e no íntimo destas, dimensionado e colocando as características, por exemplo, nos textos de Ana Cristina César, como enigma sedutor e agente de mobilização do leitor, segundo AZEVEDO; DIAS; SUSSEKIND (2003).

2 LENDO E DESVENDANDO A INTERTEXTUALIDADE EM VÉSPERAS

A leitura da obra *Vésperas* foi mediada pelos bolsistas do PIBID por diferentes atividades e oficinas literárias, a partir de estratégias de leitura fruitiva. Na primeira oficina, *Conceituando os gêneros narrativos: poemas, notícias e contos*, os estudantes do ensino médio tiveram contato com vários textos literários e não literários. Organizados em sala de aula e encaminhados para o pátio da escola, com ambientação musical, foi proposto aos estudantes a coleta de textos coloridos que estavam disponíveis na árvore literária, para fazerem uma leitura silenciosa, em cinco minutos. Logo após, foram sorteadas as cores que definiram a sequência da leitura. A partir dessa dinâmica, foi proposta uma reflexão sobre as características dos diferentes gêneros textuais e seus discursos.

Na segunda oficina, *Gêneros textuais: conto e crônica*, optou-se em priorizar os dois gêneros literários presentes em *Vésperas*, convidando os estudantes para uma leitura dramática de trechos de contos diversos, seguindo os comandos escritos nas fichas individuais de cada texto distribuído de forma aleatória. Nesse processo de leitura dramática, “a relação estética amplia-se, sai do livro para a performance, e ganha o espectador, que na relação com o objeto artístico é arrebatado, é envolvido pelo momento único” (NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 19).

A terceira oficina, *Trabalhando a Intertextualidade*, foi o momento de apresentar aos estudantes conceitos e propor reflexões quanto aos textos já lidos por eles. Durante a apresentação em mídia, foram projetados textos para que os estudantes identificassem os recursos intertextuais presentes. Por meio do princípio da intertextualidade o estudante pode compreender a importância da leitura para o processo de escrita, pois um texto sempre se remete a outro texto, ler e escrever são processos que nos permitem dialogar com vários autores.

Seguindo a proposta metodológica de letramento literário de Cosson (2009), na quarta oficina, *Contato com a obra Vésperas*, apresentou-se a obra a ser lida. Como motivação, foram expostos pôsteres e capas de DVD com sinopses de filmes que os acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade do Vale do Itajaí produziram como releituras do livro *Vésperas*.

Na oficina *Desvelando Vésperas: Impressões e Sentidos*, em duas etapas, as bolsistas apresentaram os contos das escritoras Zelta Fitzgerald e Virginia Wolf, relatando brevemente a vida e a obra das escritoras. Com estratégias de leitura distintas (leitura livre, leitura por parágrafo, leitura em grupo, leitura individual), os dois grupos formados em sala de aula foram convidados a socializar suas leituras.

Foto 1: Oficina



Fonte: Arquivo pessoal

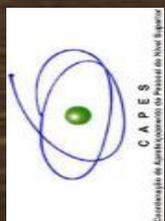
Segundo Neitzel e Carvalho (2014, p.17), “O diálogo que se estabelece entre o contador, a obra e o leitor é pelas vias sinestésicas, o corpo enriquece a linguagem verbal.” No final, registrar suas sensações e impressões em tiras de papéis coloridos para a confecção de um mural.

As oficinas seguintes, referentes aos demais contos, foram realizadas simultaneamente pelas bolsistas, em grupos menores, formados em sala de aula. Em todas as oficinas foram priorizadas a leitura frutiva, a contextualização do conto na vida e obra da escritora, personagem e a proposição de debates quanto às temáticas relevantes de cada conto. “O processo de formação de leitores depende do estabelecimento de uma crise na intimidade do sujeito, que se revela pelo desejo ao texto. Preservar o espaço para a leitura silenciosa, individual, secreta é fundamental no processo de agenciamento de leitores.” (NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 21).

Em Dottie, que apresenta a escritora Dorothy Parker, que vive somente com um cão e é alcoólatra, explorou-se a temática sobre a discriminação com a terceira idade e o Estatuto do Idoso, produzindo-se textos reflexivos e cartazes de conscientização. O conto Ana C. foi apresentado somente aos estudantes depois de uma pesquisa em meio digital sobre a fortuna poética da poetisa personagem. Ao final, os estudantes pesquisaram outros escritores que cometeram suicídio e foram solicitados a escolher poemas de Ana C. que o representassem para uma análise conjunta.

A leitura do conto *Minet-Chèri* trouxe à tona a questão a imortalidade. Depois da leitura do poema *Imortalidade* de Victor Hugo, assistir ao vídeo clip *Who wants to live forever*, da banda inglesa Queen, realizou-se a leitura e compreensão do conto. Ao final, todos os estudantes escreveram nomes de pessoas que eles consideravam imortais e montou-se um painel, nomes estes que o grupo analisou se teriam influenciado a obra da autora de Vésperas.

Sobre o conto *Clarice*, fez-se um questionamento sobre as experiências leitoras dos estudantes e o que foi marcante foi registrado em fichas que foram trocadas e compartilhadas depois. Em seguida, apresentou-se a vida e a obra da escritora Clarice Lispector. Após a leitura do conto,



foram apresentados vídeos sobre a obra *A hora da estrela* para análise e debate correlacionado ao conto lido. Segundo Neitzel *et al* (2014, p. 808), “É preciso aprender a lidar com a desmaterialização do corpo do livro sem preconceitos.”

Para ler *Kass*, um conto complexo e não linear, foi solicitado que os estudantes durante a leitura fossem registrando num painel suas impressões quanto às últimas emoções vividas pela personagem, as quais foram usadas para construção de um cartaz sobre a autora-personagem. Para Neitzel e Carvalho (2014, p. 19) “O mundo narrado é intercambiável, o que corresponde dizer que o narrado é lido, relido, reconstruído, em um processo de fermentação de sentidos.” Por isso a importância das mediações em leituras serem adequadas, para que o texto abra “ o lacre para um universo que pulula na mente do leitor, um processo que se dá no silêncio de suas memórias.”

A oficina sobre *Victoria* teve seu início marcado por uma reflexão sobre o que eles pensam sobre o casamento, tema do conto e problema da vida da escritora. A fim de contribuir com as reflexões, foi proposta a leitura de notícias sobre relacionamentos amorosos em diferentes Portais, a exemplo, o Portal UOL. Posteriormente, os livros foram distribuídos para a leitura do referido conto, seguida de uma reflexão final sobre as causas de seu falecimento. Por fim, a leitura do conto *Sonhadora* seguiu a metodologia comum a todas as oficinas: primeiramente, foi apresentada a vida e a obra da escritora personagem e após a sua leitura a promoção de um debate sobre o lido em grupo.

Durante a realização das oficinas, um grupo foi criado em Rede Social (<https://www.facebook.com/groups/pibidhsf/>), a fim de registrar e socializar as reflexões dos grupos. Ao final de cada oficinas, os bolsistas e estudantes do ensino médio foram reunidos para uma oficina coletiva, na qual cada grupo apresentou o conto lido e suas percepções e sensações. Nessa socialização, os estudantes falaram sobre seus aprendizados, o prazer da leitura, as dinâmicas e a importância de aulas diferenciadas.

Fotos 2 e 3: Apresentação dos contos lidos.



Fonte: Arquivo pessoal

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Projeto de Leitura em Rede Vésperas*, nesta escola, exemplifica a afirmativa de Freire (1996, p.143), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, quando define o que deveria ser em tese a prática pedagógica diária dos docentes brasileiros: uma reflexão contínua e proposição de novos caminhos, novos olhares e de diferentes alternativas.

O impacto produzido por este projeto não deve ser analisado somente no que se refere à produção de materiais didáticos ou ainda das estratégias de leituras propostas, mas também pelo ponto de vista da carência de professores que saibam mediar o processo de leitura nas escolas. O projeto partiu de um cenário comum a maioria das escolas brasileiras, quanto ao incentivo de práticas leitoras e formação de leitores. Há um distanciamento do ato de ler - seja em suportes tradicionais ou virtuais-, não compreensão e correlação do lido com sua realidade por parte dos estudantes em geral.

Fotos 4 e 5: Formação de leitores



Fonte: Arquivo pessoal

A escolha das estratégias de leitura voltadas para a análise das relações intertextuais contidas nos contos possibilitou a construção de uma rede informações acerca dos temas e personagens abordados, bem como o emprego de recursos tecnológicos e midiáticos com recursos das estratégias. Essa rede foi percebida pelos licenciandos como as possibilidades intertextuais da literatura.

A adoção de uma metodologia de letramento de características integracionistas, também em muito contribuiu, tanto na elaboração e execução das oficinas, como para uma experiência em educação voltada para o sensível, estrategicamente construídas com o apoio de recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis na escola. Para os estudantes, o uso desses recursos tecnológicos e mídias colaboraram no sentido de provocar um diálogo entre gerações diferentes. Houve a familiarização dos estudantes com a leitura de textos literários e não literários em diferentes suportes. Realidade que a universidade, enquanto agência formadora, deve estabelecer um diálogo constante com a escola pública, a fim de identificar as carências de seus currículos no que tange à formação de docentes, a fim de qualificá-los.

Outro aspecto relevante diz respeito à abertura do espaço escolar para a discussão e a reflexão de temas contemporâneos, sem receios ou

exposições de fragilidades. As mediações em leitura propostas levaram os bolsistas a perceberem que leitura implica em entrega ao texto, mergulho corajoso no universo autoral, percepções e sensações, razões e emoções. “Ao trabalhar-se com a literatura de forma a resguardar sua função estética, os estudantes mudaram sua visão sobre o texto literário, passando a compartilhá-lo com os pares e a reconhecer as literariedades do texto e as sutilezas das construções literárias” (NEITZEL *et al.*, 2014, p.819).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C.; DIAS, T.; SUSSEKIND, F.. **Vozes Femininas: gêneros, mediações e práticas da escrita**. 7 Letras, 1/jan./2003. Disponível em: <https://books.google.com> Acesso: 04/jul./2015.

BARTHES, R.. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CARVALHAL, T. F.. **Intertextualidade: a migração de um conceito**. revistas.usp.br Via Atlântica, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br> Acesso: 06/jul./2015

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

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

JORGE, M. Z. M. M.. **Representação da Mulher Escritora em Vésperas, de Adriana Lunardi**. Universidade de Montes Claros; Montes Claros, mai/2013. Catalogação: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br> Acesso: 26/abr./2014.

LUNARDI, A.. **Vésperas**; Editora Rocco; 2002.

NEITZEL, A.de A. *et al.* Desafios da leitura e da escrita em meio digital. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, V. 09, n. 04, 2014.

NEITZEL, A. A.; CAVALHO, C. A movência do leitor na leitura do literário. **Revista Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.17, jul./dez. 2014 2014

SOUZA, L. S.; CAETANO, S. I. P. (orgs). **Ensino de Língua e Literatura- Alternativas Metodológicas-** Tomo II. Editora da ULBRA 2001, p. 140.