

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA

MÓDULO X

Práticas pedagógicas como práticas sociais – dialogando com teorias, áreas de conhecimento e abordagens de ensino

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Souza - UFSC

Prof.^a Dr.^a Clarícia Otto - UFSC

Prof.^o Dr. Leandro Belinaso Guimarães - UFSC

Emeritus Leonor Scliar-Cabral - UFSC

Prof.Dr. Mércles T. Moretti - UFSC

Prof.^a MS. Narjara Zimmermann

Prof.^a Dr.^a. Susana Scramim

SETEMBRO DE 2010.

Governo Federal

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Educação

Fernando Haddad

Secretário de Ensino a Distância

Carlos Eduardo Bielschowky

Coordenador Nacional da Universidade Aberta do

Brasil

Celso Costa

Secretário de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade

André Lázaro

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor

Alvaro Toubes Prata

Vice-reitor

Carlos Alberto Justo da Silva

Pró-reitora de Ensino de Graduação

Yara Maria Rauh Müller

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Débora Peres Menezes

Secretário de Educação a Distância

Cícero Barbosa

Diretor do Centro de Ciências da Educação

Wilson Schmidt

Curso de Extensão:

Educação Integral e Integrada

Coordenador Geral

Ana Cláudia de Souza

Coordenadora de Tutoria

Clarícia Otto

Secretário do Curso

Maurici de Oliveira

Desenvolvimento de Materiais

Coordenação

Ana Cláudia de Souza

Criação do Projeto Editorial

Márcio Augusto Furtado da Silva

Design Instrucional

Andressa da Costa Farias

Apoio de Produção de Materiais

Maurici de Oliveira

Revisão Gramatical

Rejane Croharé Dania

Wladimir Antonio da Costa Garcia

Ambiente Virtual

Lucas Zago

Ilustrações e Diagramação

Dayane Alves Lopes

Apoio de Rede

Tiago Mazzutti

SUMÁRIO

Módulo X

Organização	05
Apresentação	05
Objetivo	08
Referências	08

Submódulo I - Língua portuguesa e ensino com foco em alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura

09

Apresentação	09
1.1 Língua portuguesa: variedade, preconceito e ensino	10
1.2 Alfabetização para o letramento: o ambiente e o biopsicológico em questão	11
1.3 Leitura e sua importância na aprendizagem das demais áreas de conhecimento	15
Referências	18
Sobre os autores	19

Submódulo II - A amarelinha- possibilidades no ensino da Matemática

21

Apresentação	21
2.1 As atividades com a amarelinha	22
2.2 O jogo da amarelinha	23
2.3 Questão para reflexão e possível discussão com seu tutor e colegas	24

Referências	26
Sobre o autor	27
Submódulo III - Educação histórica e geográfica a partir do local	28
Introdução	28
3.1 Princípios para o ensino da História e da Geografia local ...	29
3.2 Memória, Identidade, Patrimônio	32
3.3 Algumas Considerações	34
Referências	37
Sobre o autor	39
Submódulo IV - O Ensino das Ciências em Foco	40
Introdução	40
4.1 Os cursos: instituindo currículos no cotidiano	44
4.2 Encontros no Parque: o que de lá ficou?	47
Referências	49
Sobre os autores	50
Submódulo V - Revisitando a "Arte-Educação"	51
5.1 "Carga dos Fanáticos" (1956)	54
5.2 O Monge José Maria-Alegoria(1981)	54
5.3 Maria Rosa-Alegoria(1982)	55
Sobre o autor	60

Organização

O Módulo X, que encerra o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada, está organizado em cinco Submódulos, que contemplam, à sua maneira, as áreas de conhecimento abordadas nos Módulos anteriores deste Curso, conforme a seguinte organização e autoria:

Submódulo I – Língua portuguesa e ensino com foco em alfabetização e desenvolvimento da leitura, Professoras Leonor Scliar-Cabral e Ana Cláudia de Souza;

Submódulo II – A amarelinha: possibilidades no ensino da Matemática, Professor Mércles Thadeu Moretti;

Submódulo III – Educação histórica e geográfica a partir do local, Professora Clárcia Otto;

Submódulo IV – O ensino das Ciências em foco, Professores Narjara Zimmermman e Leandro Belinaso Guimarães;

Submódulo V – Revisitando a Arte-Educação – Professora Susana Célia Leandro Scramim.

Apresentação

Prezado cursista!

Neste Módulo, são (re)apresentados alguns fundamentos e princípios das áreas de conhecimento específico a fim de você realizar possíveis conexões entre elas.

Iconografia do Módulo



Glossário



Legislação



Saiba mais



Link



Fórum



Dica de leitura



Chat



Atividade



Página colaborativa-WIKI

Trata-se de um desafio!

Como você irá observar, cada docente teceu considerações de acordo com a sua área de conhecimento, contrariando, intencionalmente, os princípios que devem nortear a pedagogia da educação integral. A opção foi retomar elementos centrais abordados em módulos anteriores e sugerir tão-somente possibilidades de práticas pedagógicas, as quais poderão ser viabilizadas por meio de conexões da escola com a comunidade ou com a cidade em seus múltiplos espaços, tal como proposto no Módulo IX.

Todavia, visando compreender as práticas pedagógicas como práticas sociais, há elementos comuns permeando os textos deste Módulo X. Esses elementos dizem respeito ao(s) tempo(s) e espaço(s) a serem mobilizados na educação integral e ao processo de alfabetizar para além do domínio do sistema de escrita.

Aprender a ler a palavra e ler o mundo de forma articulada e captando seus sentidos é um desafio. Sobre isso, Paulo Freire dizia que,

a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como 'leitura da leitura anterior do mundo', entendendo-se aqui como 'leitura do mundo' a 'leitura' que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreen-

são do objeto, se faz no domínio da cotidianidade.
(FREIRE, 1993 Apud GUARÁ, 2009, p. 74-75).

Tal como os saberes, os espaços e os tempos para a “leitura do mundo” e potenciais de educação integral são múltiplos. Um dos primeiros desafios é compreender o espaço e o tempo como historicamente produzidos. Ou seja, eles não são naturais, resultam de um conjunto de relações, de ações e de conflitos. Os tempos e os espaços precisam ser compreendidos, imbricados ao conjunto de relações anteriormente neles travada.

Assim, diante da complexidade e de múltiplas possibilidades de abordagem do espaço, mesmo que proposto e desenvolvido por um único professor, qualquer projeto educativo, que se pretenda integral e integrado, requer a interlocução entre as áreas de conhecimento e também um diálogo com as diferentes abordagens: política, ambiental, social, cultural, patrimonial, econômica, religiosa e lingüística da produção do/no espaço.

Diante disso, neste Módulo, você é desafiado a:

- pensar em estratégias de ensino que superem a fragmentação do conhecimento, a qual dificulta o desenvolvimento da educação integral e integrada.
- voltar ao Submódulo I do Módulo IX e incorporar aos dados já obtidos e organizados saberes das áreas de especialidade aqui abordadas, de sorte que, posteriormente nas atividades finais deste Curso, seja possível o desenvolvimento de um projeto de ensino ou um registro de experiência na escola integral, que se fundamente nas discussões teóricas deste Curso de Aperfeiçoamento.

Bom Trabalho!

Professoras Ana Cláudia e Clárcia

Objetivos:

- Retomar os Módulos anteriores e refletir acerca das possibilidades de ensino em uma escola que se proponha integral e integrada.
- Discutir a língua portuguesa no que diz respeito aos seus múltiplos usos, valores e ensino, com foco em alfabetização para o letramento e aprimoramento da leitura.
- Apresentar o jogo da amarelinha e propor atividades para o ensino da Matemática em conjunto com a educação do corpo, para os anos iniciais da escolarização básica.
- Refletir que a educação integral requer a formação da consciência histórica, isto é, de compreender-se no tempo e no espaço, num movimento dialético entre local e global.
- Caracterizar diferentes possibilidades de trabalho com a história e a geografia locais para uma escola integral.
- Relatar experiência com estágio supervisionado, com vistas a possibilitar, no fazer curricular, a entrada de diferentes saberes e diferentes encontros, incluindo aqueles vinculados à escola, à comunidade, ao indivíduo e ao meio.
- Estimular pesquisas e produção de novas tecnologias e materiais didáticos para a implementação da Educação Integral e Integrada na área de Arte e Educação.

Referências

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

Submódulo I

Língua portuguesa e ensino com foco em alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura

Emeritus Leonor Scliar-Cabral - UFSC

Prof.Dr.^a Ana Cláudia de Souza - UFSC

Introdução:

Os fundamentos que norteiam as práticas pedagógicas como práticas sociais, no que tange ao letramento, obedecem ao princípio de que uma alfabetização de qualidade possibilita o efetivo ensino de língua portuguesa nas escolas, promovendo a inserção e a ampliação dos espaços sociais, ou seja, a capacitação do indivíduo para integrar-se à sociedade em que vive, como cidadão com igualdade de oportunidades, cômico de seus direitos e deveres. Trata-se, pois, de práticas pedagógicas direcionadas a um ensino de língua portuguesa integrado e integral, cujo fundamento filosófico e científico é a inseparabilidade entre as ciências humanas e as ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pelo ambiente.

Neste submódulo, serão discutidos aspectos que envolvem a linguagem verbal: seus usos, variações, valores sociais e ensino, retomando questões a respeito da alfabetização para o letramen-

to abordadas em Módulos anteriores – III, IV e V – e refletindo acerca do aprimoramento da competência em leitura e escrita por meio de práticas pedagógicas.

1.1 Língua portuguesa: variedade, preconceito e ensino

As línguas variam. As línguas mudam. É fato de que se trata de organismos vivos que não se prestam ao aprisionamento e a propostas de ensino que as considerem como um objeto estático e com funções singulares, tal como se observa em muitos materiais e propostas didáticas. As línguas variam e mudam assim como variam e mudam cada um de seus falantes e os incontáveis possíveis agrupamentos de indivíduos e suas interações, com base em realidades, intenções, meios, épocas e valores. Tudo isso pode ser sintetizado da seguinte maneira: as línguas existem porque existem falantes, e elas se modificam à medida que se modificam os seres humanos que as falam e as relações entre eles e com o meio.

Considerando estes aspectos da linguagem verbal, ao pensar em seu ensino, há que se levar em conta os conhecimentos lingüísticos dos aprendizes, de modo a, partindo deles, desenvolver um projeto de intervenção ou prática de ensino que propicie a sua ampliação, apropriação de outros falares e aproximação da variedade padrão. Conforme Possenti (1996, p.17), “objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.”

Daí não se deve concluir que as demais variedades da língua devam ser silenciadas ou inferiorizadas. Elas devem ser valorizadas respeitando seus espaços de uso e características e, inclusive, servindo de base para que se explorem conhecimentos relativos à língua que se diferenciem daqueles já interiorizados. Acredita-se tão-somente que não constitui objeto de ensino o já

conhecido, a exemplo da linguagem verbal que se adquire, independentemente da escola, com base em vivências e em usos das comunidades de que se faz parte. Mas de que consiste a apropriação da variedade padrão da língua? Da perspectiva educacional, consiste especialmente do domínio da modalidade escrita, nos diferentes processos de leitura e escritura.

O acesso significativo aos textos escritos, pela leitura, exige do indivíduo a plena alfabetização, o que implica certo grau de domínio da variedade padrão da língua, visto que, nos processos de representação da oralidade e construção e consolidação da escrita, o que se registra é um padrão, ainda que abstrato, da língua. Portanto, tal domínio linguístico derruba fronteiras, abrindo caminhos para o efetivo exercício da cidadania.

1.2 Alfabetização para o letramento: o ambiente e o biopsicológico em questão

O fundamento de que as ciências humanas e as ciências biológicas são indissociáveis, trazido à alfabetização, significa, por um lado, que, embora a invenção da escrita tenha ocorrido há aproximadamente 5.000 anos, sob a pressão de condicionantes sociais, tal invenção e sua respectiva aprendizagem só foram possíveis porque o aparato biopsicológico da espécie está apto à produção cultural, mecanismo de sobrevivência, bem como à aprendizagem dos sistemas escritos, mais especificamente, a relativa plasticidade dos neurônios permite sua adaptação para captarem as articulações dos traços que diferenciam as letras entre si, organizando-as em grafemas com seus respectivos valores (os fonemas), ambos com a função de distinguir significados.

Substituir algo (a referência) por uma representação mental, ou seja, a função semiótica, é privilégio da espécie humana. Assim também aconteceu com a escrita propriamente dita, que passou a representar os sistemas orais de comunicação.

Por outro lado, a ciência demonstra que a aprendizagem do sistema escrito esbarra com enormes dificuldades, em resumo: a) a percepção da cadeia da fala como um contínuo, uma vez que não há separação entre as palavras, como os espaços em branco na folha impressa, nem contraste entre os segmentos que constituem a sílaba, condição para associá-los aos grafemas nos sistemas alfabéticos (tais fatos são atestados no início da escrita numa cadeia contínua, ou na fase silábica da escrita); b) vocábulos átonos pouco perceptíveis na cadeia da fala, que determinam reanálises silábicas, toda a vez que terminarem por consoante e o vocábulo seguinte iniciar por vogal, como nos exemplos **zoiu, zovidu, zoreia**; c) os neurônios que processam o sinal luminoso (neurônios da visão) são programados para simetrizar a informação e desprezam as diferenças entre o que está direcionado para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, para reconhecer: tanto faz a alça da xícara estar voltada para a esquerda ou para a direita, você sempre a reconhecerá como uma xícara. Mas, para reconhecer as letras, os neurônios têm que aprender a dissimetrizar, como, por exemplo, reconhecer a diferença entre **b e d**; entre **b e p**.

As práticas pedagógicas, pois, na alfabetização, devem levar o educando a vencer tais dificuldades, para que ele descubra e incorpore os princípios do sistema alfabético do português brasileiro e automatize o reconhecimento de todos os traços pertinentes que diferenciam as letras entre si, de modo a se tornar um leitor eficiente e prazeroso, capaz de não titubear diante das palavras novas que circulam na mídia impressa ou eletrônica: isso só é possível se o os grafemas forem ensinados dentro de palavras e essas em textos coerentes, em gêneros que tenham função e interesse para o educando.

Outro fundamento da alfabetização integrada diz respeito ao fato de que ela deve instrumentar o indivíduo de tal modo que ele esteja apto a ler, compreender, refletir sobre e incorporar os conhecimentos veiculados pelos textos escritos que circulam socialmente, apropriando-se dos avanços filosóficos, científicos,

literários e culturais que a humanidade produziu até hoje. Tal propósito de integração recebe o nome de cultura humanística, ideal vigente na Renascença e durante o Iluminismo, quando enciclopedistas, como Diderot, procuraram abarcar todos os conhecimentos da época na Enciclopédia Francesa. Novamente, nos encontramos diante de um impasse: no século XX, o desenvolvimento científico e tecnológico foi de tal monta que ultrapassou a massa de conhecimentos acumulados durante toda a passagem anterior do homem sobre a Terra.



Mais agravante foi a especialização, com subáreas de conhecimento cada vez mais pulverizadas e compartimentalizadas. Isso significa um impasse para uma cultura integrada, uma vez que não existe uma palavra nova para cada novo conhecimento, embora muitas sejam inventadas, pois isto significaria uma sobrecarga insuportável para nossa memória de palavras. O conhecimento é estruturado em nossa memória através de esquemas cognitivos, seja através da experiência direta (conhecimento de mundo), seja através das linguagens, em especial, a língua oral e, com mais amplitude e profundidade, através da língua escrita. As palavras estão estruturadas, num dicionário mental (não é o Aurélio, nem estão em ordem alfabética!) e apontam para os seus vários significados básicos, conforme o esquema cognitivo ao qual pertencem.

Assim, a mesma palavra **ponte** pode significar a ligação entre duas pontas de terra, como a ponte de Niterói, ou pode significar a ligação entre duas pontas de terra, como a ponte Rio-Niterói, ou pode significar trajeto aéreo, como a ponte aérea Rio-São Paulo, ou ainda a ligação entre dois dentes, como ponte dentária. Portanto, para compreender um texto, é preciso possuir um esquema mental mínimo para poder atribuir a significação básica, depois de reconhecer uma palavra escrita.

O que está ocorrendo é que, em virtude da especialização vertiginosa, nenhum de nós possui todos os esquemas mentais necessários à compreensão de todos os textos que circulam socialmente. Reconhecendo este dilema, quais caminhos se podem percorrer em busca do ideal humanístico, substituindo o conceito de erudição pelo de apreensão e síntese dos avanços seminais na filosofia, nas ciências e nas artes?

O primeiro passo, prioritário, passa pela alfabetização para o letramento: a escola não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais. Para tal, é necessário buscar novas metodologias de alfabetização, novas práticas pedagógicas, baseadas nas experiências que deram resultado na erradicação do analfabetismo funcional e incorporando o que há de mais avançado nas neurociências da educação (DEHAENE, 2007). Faz-se mister a formação continuada de todo o pessoal envolvido com alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo professores e autores do material pedagógico para, em conjunto com familiares e a comunidade, fazer com que o futuro leitor reconheça rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente, desenvolvendo o gosto pela leitura, ampliando seus universos pela vida afora e sendo autônomo, sobretudo, para continuar seu aprendizado pela vida afora. Papel importante nesta proposta cabe à filosofia e ao jornalismo científico a fim de sintetizar os avanços seminais das ciências, da tecnologia e das artes e de adequar o vocabulário ininteligível ao nível da compreensão do leigo.

É preciso salientar, por fim, que as práticas pedagógicas para a alfabetização integrada são aquelas que aproveitam todos os espaços e tempos disponíveis para o ensino-aprendizagem da direção dos traços que diferenciam as letras entre si, da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores, os fonemas, ambos com a função de distinguir significados, portanto, inseridos em palavras e estas em textos significativos para o educando. Isto significa a utilização das disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais, educação física, artes, lazer, e das atividades de socialização, todas coerentemente entrosadas em torno de uma temática, com um objetivo comum.

Por serem mais difundidas entre os professores, reserva-se menor espaço às práticas pedagógicas como práticas sociais para a educação (no caso, da alfabetização) integral que remontam aos gregos, conforme o aforismo latino *mens sana in corpore sano*. Tais fundamentos, porém, devem ser especificados, desdobrando-se na alfabetização que leve em consideração o desenvolvimento harmônico da cognição e da linguagem, da percepção, do equilíbrio emocional, da socialização, do corpo, da sensório-motricidade e da expressão estética.

1.3 Leitura e sua importância na aprendizagem das demais áreas de conhecimento

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência em leitura, ressalta-se que textos diversos, em situações diversas, com objetivos diversos e com leitores diferentes implicam leituras distintas. Estes são aspectos sobre os quais nós, professores, poderíamos nos debruçar, em lugar de ficar discutindo, em primeira ordem, questões de gramática explícita e normativa. Os processos de compreensão em leitura estão relacionados a fatores que derivam do autor, do texto e do leitor, permeados pela situação em que a atividade é empreendida e, sobretudo, pelo objetivo da leitura.

Quanto às funções da leitura, pensemos naquela em que a leitura é entendida como um meio de aprendizagem, verbalmente assumida no ambiente escolar. A leitura, voltada ao estudo das diversas disciplinas que integram o currículo escolar, toma formas especiais e específicas dependendo da área em que se insere o texto a ser lido e também do próprio texto.

Os livros de ciências naturais, por exemplo, com frequência contêm materiais que indicam experiências que os estudantes devem realizar para compreender princípios e alcançar conclusões. Os textos da área de matemática, por sua vez, se caracterizam pela abundância de informações numéricas e por conteúdos textuais verbais enxutos. Os textos de história costumam se preocupar com a apresentação ordenada dos fatos, de modo temporalmente linear, completando a narração e discussão com ilustrações, exemplos e perguntas, tratando-se de textos com material lingüístico denso. E o que dizer de tantas outras possíveis áreas do conhecimento? Quais são os seus contornos possíveis?

E onde tem estado a leitura como forma de entretenimento? Uma leitura voluntária ou independente, em que os textos escolhidos pelo leitor — salientamos: pelo leitor — são lidos num tempo igualmente voluntário e no próprio ritmo deste leitor. É preciso que sejam previstos, dentro da sala de aula, espaços privilegiados para a leitura de entretenimento, uma vez que à medida que os estudantes chegam a um nível de leitura independente, aumenta progressivamente sua competência como leitor efetivo e crítico, capaz de tomar decisões, monitorar e avaliar seus processos de construção de conhecimento.

No que diz respeito ao ensino, McGuinness (2006) salienta o risco de se estar declinando atualmente para um aprendizado de leitura possivelmente aleatório, fato que pode interferir em práticas pedagógicas sistematizadas ou até mesmo obstruí-las. Daí a recomendação de que, nas aulas de leitura como um processo de interação, enfatizem-se tanto as estratégias cognitivas como as metacognitivas, oferecendo aos estudantes textos variados,

interessantes, que tenham relação com o seu conhecimento, trazendo sempre dados novos para que possa haver ampliação do conhecimento, mas baseando-se em um universo que, de certa forma, seja de domínio do estudante.

Na grande maioria dos casos, em função de a leitura situar-se em um domínio de invenção humana, não existe um modelo de leitura universal, independente de uma determinada língua e do modo peculiar como esta língua foi escrita. Logo, o código lingüístico escrito específico e suas regras de articulação, organização e uso em contextos significativos precisam ser sistematicamente aprendidos (McGuinness, 1999; 2006).

Textos para consulta e/ou estudo

O primeiro trata-se de um artigo de Sírio Possenti, intitulado *Variação e mudança*, publicado na Terra Magazine, em novembro de 2008. E o segundo trata dos *Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística*, de autoria de Ana Cláudia de Souza e Cassio Rodrigues, publicado em 2008, na Revista Virtual de Estudos da Linguagem:

<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI3355716-EI8425,00-Variacao+e+mudanca.html>

http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_aspectos_do_desenvolvimento_e_do_processamento_cognitivo_da_leitura.pdf



Referências:

ALLIENDE, F.; MABEL, C. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8.ed. ver. e atual. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005. Título original: La lectura: teoría, evaluación e desarrollo.

BAGNO, M. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

DEHAENE, S. Les neurones de la lecture. Paris: Odile Jacob, 2007.

LUFT, C. P. Língua e liberdade. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

McGUINNESS, D. Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading. New York: Touchstone. 1999.

_____. O ensino da leitura: o que diz a ciência sobre como ensinar a ler. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006. Título original: Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: ALB e Mercado de Letras, 1996.

SCLIAR-CABRAL, L. Guia prático de alfabetização: baseado em Princípios do sistema do alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. Confraria (Rio de Janeiro), v. 67, p. 67, 2009.

_____. Por que investigar o processamento da leitura? Lingüística (Madrid), v. 22, p. 109-128, 2009.

Sobre os autores:

Emeritus Leonor Scliar-Cabral



Nascida em Porto Alegre, em 20 de maio de 1929, é doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Professora Emérita e titular aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-doutorada pela Universidade de Montréal. Foi eleita em julho de 1991, em Congresso realizado na Universidade de Toronto, Presidente da International Society of Applied Psycholinguistics, ISAPL, reeleita para mais um mandato na Universidade de Bolonha/Cessena e é atualmente Presidente de Honra. Foi presidente da União Brasileira de Escritores em Santa Catarina (1995-1997) e presidiu a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), no biênio agosto/1997 – julho/1999. Foi a 1ª Coordenadora do GT de Psicolinguística da ANPOLL, reeleita por mais um mandato. Membro do Comitê da Linguagem na Criança da IALP e do Conselho Editorial do International Journal of Psycholinguistics, de Cadernos de Estudos Linguísticos e de Letras de Hoje (fundadora), da Revista da ABRALIN, entre outros. Pesquisadora do CNPq desde a década de 1970, atualmente é coordenadora do Grupo de Pesquisa Produtividade Linguística Emergente, alimentando o banco mundial de dados CHILDES com dados do português do Brasil em transcrição fonética e áudio. Com dezenas de trabalhos publicados no Brasil e no exterior, entre os quais Introdução à Linguística (Globo, 7ª edição) e Introdução à Psicolinguística (Ática, 1990), realizou pesquisa sobre o cancionário sefardita no Brasil, com um livro publicado pela Massao Ohno (1990), São Paulo, Romances e Canções Sefarditas, e, pela Athanor (1994), Florianópolis, Memórias de Sefarad. Outras publicações literárias são: De senectute erotica (São Paulo: Massao Ohno, 1998), Poe-

sia espanhola do século de ouro (Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1998) e O outro, o mesmo (trad. poética, in J.L. Borges, *Obra completa*, São Paulo: Globo, 1999), Cruz e Sousa, o poeta do desterro (versão poética para o francês com Marie-Hélène Torres das legendas do filme de Sylvio Back, Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000), além de vários artigos no Brasil e exterior sobre processamento linguístico. Ultimamente vem se dedicando à prevenção ao analfabetismo funcional, com a Proposta Scliar de Alfabetização. Seus últimos livros são *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil* e *Guia Prático de alfabetização baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil* (São Paulo: Contexto, 2003), *O sol caía no Guaíba* (Porto Alegre: Prym, 2006), com Carmem Rosa Caldas-Coulthard, *Desvendando discursos: conceitos básicos* (Florianópolis: EDUFSC, 2008) e *Sagração do Alfabeto, 22 sonetos traduzidos para mais quatro línguas: esp., fr., ing. e hebraico* (São Paulo: Scortecci, 2009)

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4781530E6>

Ana Cláudia de Souza



Possui pós-doutorado (2006), doutorado (2004) e mestrado (1998) em Lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduiu-se em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1995). É professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui experiência de ensino e pesquisa na área de Leitura, atuando principalmente nos seguintes temas: metáfora, leitura, alfabetização, memória de trabalho e tradução/legendação. Coordena o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada a distancia- UFSC/SECAD/MEC.

<http://lattes.cnpq.br/1625164543906424>

Submódulo II

A amarelinha- possibilidades no ensino da Matemática

Prof.Dr. Méricles T. Moretti - UFSC

Introdução:

A amarelinha é uma brincadeira muito praticada no Brasil nas décadas de 60 e de 70 nas escolas. É um jogo também muito saudável que pode se tornar uma atividade didático-pedagógica com objetivo de desenvolver capacidades desejáveis na criança. Este jogo é praticado em muitas regiões do Brasil e em muitos outros países recebendo diversos nomes. Em Portugal, por exemplo, e mesmo em regiões do Brasil, a brincadeira da amarelinha também é chamada de macaca. A origem do termo amarelinha é francesa da palavra marelle.

O jogo da amarelinha pode servir para o desenvolvimento da visualização principalmente em uma de suas capacidades importantes que é a Coordenação Visual-Motora – capacidade para coordenar a visão com os movimentos do corpo (DEL GRANDE, 1987). Também podemos incluir no jogo a atividade de construção geométrica que exige a apreensão sequencial (DUVAL, 1988, 1995).

A atividade com a amarelinha envolve o aluno em um mundo multidisciplinar religando, no sentido empregado por MORIN (2002), diversos saberes. Um outro aspecto importante é o resgate de atividades de nossos pais possibilitando com isso uma maior aproximação entre gerações.

2.1 As atividades com a amarelinha

PASSO 1. O jogo da amarelinha transcorre normalmente, se possível, com ajuda do professor de Educação Física. Neste momento, apenas resgata-se a brincadeira. Os alunos devem desenhar no chão com um giz (um pedaço de telha era muito usado em outros tempos no lugar do giz). Diversas são as formas da amarelinha, a seguir apresentamos uma delas.

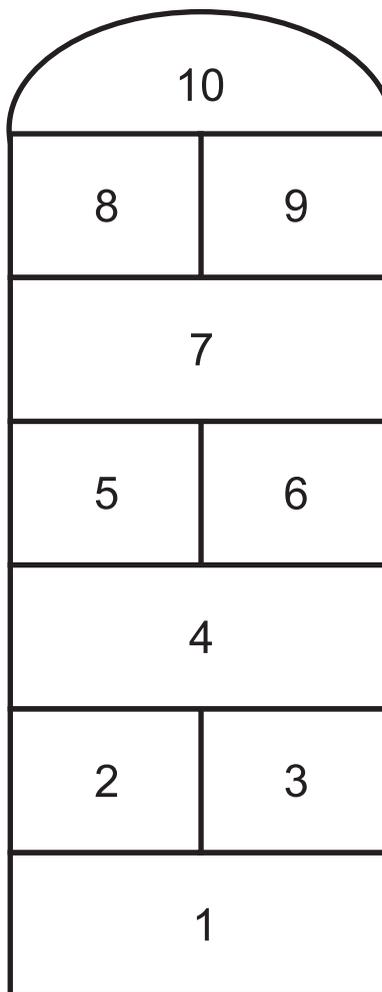


Atividades em torno da amarelinha que podem ser desenvolvidas:

- entrevista de pessoas mais velhas para saber como eram as brincadeiras nas suas épocas e como se brincava de amarelinha. Cada aluno (ou dupla de aluno) deve fazer um relatório das entrevistas e organizá-lo para uma apresentação para os seus colegas na sua sala e na escola.
- pesquisa sobre a origem do jogo, a palavra amarelinha e as diferentes formas de desenhar, jogar e nomear os termos utilizados no jogo. Por exemplo, céu é o termo utilizado para o semicírculo.

2.2 O jogo da amarelinha

A brincadeira se passa da seguinte maneira: aquele que brinca joga um objeto (que pode ser uma pequena pedra) na casa de número 1, em seguida pula e põe os dois pés nesta casa, pula novamente colocando cada um dos pés em uma das casas 2 e 3, os dois pés novamente na casa 4 e assim sucessivamente até chegar a casa 10 (o céu), dar meia volta e fazer o caminho contrário. Na seqüência, joga a pedra na casa 2 e começa pulando com os dois pés na casa 1, os dois pés na casa 2, os dois pés na casa 4, cada pé em uma das casas 5 e 6, e assim sucessivamente. Ganha um ponto um jogador que depois de passar por todas as casas retangulares, jogar a pedra no céu e chegar até lá e voltar sem queimar. O termo queimar significa pisar nas bordas dos retângulos e semicírculo desenhados. O termo queimar vale para a pedra arremessada.

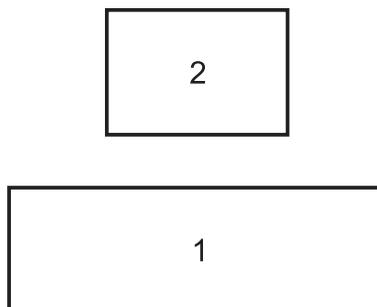


O sistema de pontuação pode ser diferente, pois depende de um acordo no início do jogo. Por exemplo, a pontuação poderia ser parcial: o jogador que fizer o percurso completo ganha 10 pontos, se ele queimar quando a pedra está, digamos na casa 8, ele ganha 7 pontos (é o número da casa que ele tinha chegado sem queimar).

PASSO 2. No passo anterior, os alunos fizeram o desenho e brincaram sem muita preocupação.

Nesta fase, podemos começar a tratar do desenho e passar a reconhecer as formas e os elementos geométricos que ali aparecem. São vários retângulos e o céu.

Cada retângulo possui 4 vértices, 4 ângulos internos retos e 4 lados (paralelos dois a dois). A seguir, apresentamos dois deles, as casas 1 e 2.



Há no jogo da amarelinha 6 casas menores idênticas entre si (2, 3, 5, 6, 8 e 9) e três casas maiores idênticas entre si (1, 4 e 7), além do céu

2.3 Questão para reflexão e possível discussão com seu tutor e colegas

1. A primeira questão que se pode colocar é se o céu é um semicírculo. Como verificar se de fato é mesmo um semicírculo.

O que é uma circunferência? O que é um círculo? O que é um semicírculo? Como desenhar na calçada um semicírculo com ajuda de um pedaço de barbante?

Há, no jogo, retângulos que são construídos tomando o ponto médio do lado do retângulo anterior. Como determinar este ponto médio também com a ajuda do bar-

bante?

PASSO 3. O que aconteceu no **Passo 2** pode ocorrer em sala de aula. Os alunos podem usar a régua e outros instrumentos para fazer os desenhos com mais precisão. Surgem aqui também algumas questões:

2. Como desenhar um retângulo, principalmente os seus ângulos Como desenhar um retângulo, principalmente os seus ângulos retos? Como desenhar um retângulo, principalmente os seus ângulos retos sem o uso do transferidor? Como determinar o ponto médio para desenhar os retângulos menores? Como determinar o ponto médio para desenhar os retângulos menores sem usar a régua ou barbante?

Conforme vimos na tabela anterior, ganha um ponto aquele jogador que depois de passar por todas as casas retangulares, jogar a pedra no céu e chegar até lá e voltar sem queimar. Dependendo de um acordo no início do jogo, a maneira de pontuar pode ser diferente. Por exemplo, a pontuação poderia ser parcial: o jogador que fizer o percurso completo ganha 10 pontos, se ele queimar quando a pedra está, por exemplo, na casa 8, ele ganha 7 pontos (é o número da casa que ele tinha chegado sem queimar).

Se o jogo se dá em equipe contra equipe é preciso fazer uma organização dos resultados em tabelas. Isto pode ser um bom exercício para os alunos se envolverem com noções de Análise de Dados: organização dos dados, tabelas, diagramas, médias, etc.

3. Se o jogo se dá por equipe (as equipes podem ter números diferentes de participantes em cada uma delas) como considerar a equipe vencedora?

Referências

DEL GRANDE, J. (1987) Percepção espacial e geometria primária. Disponível em < http://www2.varzeapaulista.sp.gov.br/educar/wp-content/uploads/2007/08/formatacao_matematica.pdf>

(trad. parcial de Spatial Perception and Primary Geometry. In M. Lindquist e A. Shulte Editores, Learning and Teaching Geometry. Preston: NCTM). Acesso em 23 mar. 2009.

DUVAL, R. Sémiotique et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels. Berne: Peter Lang. 1995.

DUVAL, R.. Approche cognitive des problèmes de géométrie en termes de congruence. Annales de didactique et de sciences cognitives. v1., p.57-74. 1988.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N. (Org.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Sobre o autor:

Méricles Thadeu Moretti



Possui Licenciatura Em Matemática - Universidade Federal de Santa Catarina (1977), mestrado em Matemática Aplicada - Universidade Estadual de Campinas (1979) e doutorado em Didática da Matemática - Universidade de Strasbourg I (1992). Pós-doutor pela Universidade de Lisboa. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisa na área de Educação Matemática, com ênfase em Semiótica e Aprendizagem Matemática.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4785832H7>

Submódulo III

Educação histórica e geográfica a partir do local

Profª Drª Clarícia Otto – UFSC

Introdução

Ao longo dos módulos deste curso você percebeu que o desenvolvimento da Educação Integral implica considerar um conjunto de variáveis, dentre as quais, “a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global”. (MOLL, 2008, p. 18).

Nessa direção, a Educação Integral requer também uma nova compreensão sobre o significado da história e da geografia em escala local e a reinvenção de práticas pedagógicas a elas relacionadas. Assim, a opção pelo ensino da história e da geografia locais exige cuidados em relação aos seus pressupostos e também ao estabelecimento de critérios que fundamentem as escolhas feitas.

Diversos pesquisadores “alertam para o perigo de se identificar História local somente como História e Geografia do entorno, do que está próximo no espaço e enfatizam a necessidade de articular a dinâmica desse lugar com os processos históricos de outras localidades e países”. (SIMAN, 2008, p. 363).

Assim, é necessário pensar em estratégias de ensino que superem “antigas” formas de utilização da história e da geografia locais, quais sejam, aquelas centradas numa espécie de “método progressivo” e de estabelecimento de uma relação linear e de

equivalência entre próximo/concreto e distante/abstrato.

Nesse sentido, não se trata de restringir o estudo somente à realidade imediata e considerar a localidade, compreensível em si mesma, de identificar, de forma anacrônica, o local como o mais próximo. É necessário que o estudo problematize as dinâmicas históricas no tempo e no espaço geográfico. Essa problematização tem papel decisivo na configuração de identidades plurais, de relações de pertencimento, de memórias e de histórias inscritas no cotidiano dos estudantes.

Assim, as práticas pedagógicas tomadas como práticas sociais privilegiam a pluralidade de tempos, de espaços e de culturas; despertam as novas gerações à compreensão de histórias e de memórias para além das institucionalizadas.

3.1 Princípios para o ensino da História e da Geografia local

Ao tratar sobre a história local e definir que tipo de conhecimento é esse, Samuel (1990, p. 220) afirma que a história local fornece ao professor “uma idéia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos”.

De acordo com o autor, a história está bem próxima das pessoas, pode ser encontrada nas ruas, nas cidades e nos campos. Sendo assim, ela não está tão-somente em livros e não é uma ciência do passado. Ela procura compreender o passado, mas este está em constante relação com o presente. De igual modo, os professores não estão na história, mas **fazem história** à medida que operam em busca do conhecimento e no estabelecimento de relações entre os tempos e os espaços, entre o global, o local e o regional.

Thompson (1992), ao refletir sobre a importância de utilizar a metodologia da história oral, preocupa-se em fornecer pistas que levam a investigar sobre as experiências de vida das pessoas comuns. Toda a obra do autor direciona à compreensão de que a matéria-prima para escrever a história local é o dia-a-dia das pessoas e não somente os documentos oficiais. O fragmento a seguir também indica para uma compreensão do local de forma dialética.

Nas escolas, têm sido desenvolvidos projetos sobre a história das famílias dos alunos, que oferecem um meio eficiente de vincular seu próprio ambiente a um passado amplo. A história da família possui dois outros méritos educacionais especiais. Contribui para uma abordagem centrada na criança, pois utiliza como base do projeto o conhecimento que a própria criança tem de sua família e de sua parentela e o acesso que tem a fotografias, velhas cartas e documentos, recortes de jornais e recordações (THOMPSON, 1992, p. 30).

A História estuda a ação das sociedades humanas ao longo dos tempos e em seus respectivos espaços. Saiba, então, que o objeto da História não é o passado, e sim, a ação das pessoas no tempo, nas relações entre presente e passado. A história permite compreender não só o presente pelo passado, mas também, o passado pelo presente.

A Geografia estuda os modos como o espaço geográfico (materialidade e ações) é historicamente produzido, as relações entre a sociedade e a natureza, os impactos da ação humana sobre esta. Compreender o ser humano na sua historicidade é vê-lo como sujeito produtor do espaço geográfico, social e culturalmente situado.

Nessa compreensão, não se privilegia nem o ser humano nem a natureza, pois a questão central é o resultado da relação entre

ambos – *a organização do espaço*. Conclui-se, então, que a Geografia é a ciência cujo objeto central de estudo é a leitura do *espaço geográfico*, da problemática sócio-ambiental. Essa leitura implica compreender como o espaço é produzido pelos grupos sociais. Implica ainda problematizar o porquê das escolhas que certos grupos fazem.

A apropriação dos principais conceitos e noções da História e da Geografia auxilia no desenvolvimento de uma consciência histórica e geográfica, isto é, na compreensão de que os acontecimentos, *no tempo e no espaço geográfico*, não são naturais, são construídos. A educação histórica e geográfica a partir do local ocorre quando a construção de conceitos e conhecimentos é feita por meio da valorização do saber cotidiano.

Dessa forma, o professor é um pesquisador, produz conhecimento à proporção que busca identificar e compreender as marcas da ação humana no tempo e no espaço geográfico. Cabe aqui compreender a necessidade de abolir as fronteiras entre produção e a transmissão do conhecimento histórico, entre memória e história, entre local e global; romper com a fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até mundial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao abordarem quais os conteúdos relevantes a serem trabalhados no ensino, apontam nessa direção:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histó-

rias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 2000, p. 43).

Nesse sentido, os PCNs sinalizam para o necessário estabelecimento de objetivos que orientem a prática pedagógica. Há que se ressaltar que a história local, segundo os PCNs, constitui-se num dos eixos temáticos dos conteúdos para os anos iniciais e numa perspectiva metodológica ao longo da educação básica. Mas, afinal, para que ensinar e por que desenvolver atividades visando a uma educação histórica e geográfica?

Essas indagações levam necessariamente a dois princípios que regem a didática da História: o primeiro, de ordem teórica, requer o estabelecimento de orientações sobre as finalidades, as funções, a necessidade do ensino de História. O segundo, de ordem prática, tem relação com o método de ensino. (RÜSEN, 2007). Todavia, segundo Rüsen (2007, p. 93), “tanto a história como ciência quanto o aprendizado histórico estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica: a teoria da história e a didática convergem, assim, nesse tema”.

Assim sendo, no processo de ensino/aprendizagem, a história surge como uma rica possibilidade para identificação e definição de conteúdos culturais locais. De igual modo, contribui para romper com a concepção de linearidade histórica.

3.2 Memória, Identidade, Patrimônio

Ao se compreender o estudo da história e da geografia como uma prática pedagógica e social, há que se ampliar o quadro de conteúdos para além dos legitimados pela tradição, tais como: a história político-administrativa do município e/ou do Estado, os vultos e símbolos nacionais, os pioneiros e os personagens políticos que trouxeram o progresso para a região.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, quanto os PCNs e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apontam para a necessária reconfiguração do ensino de história e de geografia, a fim de compreendê-las na relação ente o “local” e o “global”. Para Martins (2009, p. 139), no mundo capitalista globalizado,

o que se observa é, portanto, a resistência do ‘regional’ e do ‘local’, porque certas diferenças não desaparecem. Mais do que isso: as pessoas e os grupos sociais, submetidos às tensões da ‘sociedade global’ – os riscos ecológicos, o medo (do desemprego, do terrorismo, da competição), o individualismo exagerado, as frustrações do consumismo etc. –, experimentam uma ‘perda de direção’. Questionam a realidade, refletem sobre a ‘perda de história’, reexaminam suas experiências de vida. Enfim, são assaltadas pela inquietação relativa à identidade. A globalização, ao deslocar antigas certezas e filiações, exige que os indivíduos e as nações repensem suas identidades.

De acordo com o autor, atrelada ao reaparecimento da história local e regional está a revalorização da memória e, é por meio dela, que se reconfiguram as questões ligadas aos processos identitários. As diversas possibilidades de se desenvolver atividades educativas utilizando fontes orais, memórias, patrimônio material e imaterial, objetos familiares, praças, ruas, fábricas, clubes, igrejas e museus são potenciais pedagógicos para práticas de educação integral.

Além disso, essas se tornam práticas sociais. Os conteúdos, além de serem encontrados em todos os lugares, também são (re)significados. Nessa perspectiva, as marcas, os vestígios da ação humana nos espaços e nos tempos, incluindo as pessoas comuns, ganham estatuto de documento histórico.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que se estabeleçam relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (BRASIL, 2000, p. 32).

3.3 Algumas Considerações

Tendo-se em vista a não fragmentação no aprendizado da história e da geografia locais para a formação da consciência histórica, a alternativa está na prática de articular o local ao nacional, ao global, seja qual for o contexto multicultural em que se vive.

A consciência histórica tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT, 2004, p. 195).

O ensino da História e da Geografia na educação integral pressupõe atividades que envolvam pesquisa, investigação, localização de testemunhos vivos sobre a história do lugar, busca de explicações acerca das mudanças, das permanências, a compreensão do está próximo e distante, tanto no espaço quanto no tempo.

As vantagens da história e da geografia local estão na atração que desperta em razão de tratar, pelo menos, num primeiro momento, da realidade próxima, podendo, assim, ser mais atraente e significativa. No entanto, há que se colocá-la num contexto global, a fim de que os estudos levem à análise de um conjunto de relações num movimento dialético próximo/distante.

Assim, é uma forma de introduzir o estudante no método histórico, com a finalidade de que ele compreenda a necessidade de articular História e memória para a produção da primeira. O en-



sino da História e da Geografia como prática pedagógica e social considera o direito à memória como direito à cidadania, abrindo espaço para a pesquisa e interpretação das várias memórias em torno de um mesmo acontecimento.

A educação histórica e geográfica tem em vista o exercício da cidadania e esta exige uma consciência do espaço e do tempo, num movimento dialético. A educação histórica e geográfica é uma forma de educação integral, de ensinar a ler o mundo, de maneira articulada a leitura das palavras.

Enfim, é um processo de alfabetização do olhar, partindo de um problema ou interesse sobre a história e geografia locais, abordando as relações temporais e espaciais – presente, passado e futuro.



Recomendações:

1 - Assista ao documentário “A invenção do tempo”, da Série Não é o que Parece – 2ª Série, uma produção da TV Futura em parceria com o Conselho Federal de Psicologia.

Disponível em < http://www.psicologia-online.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/videos/videos_081030_0001.html>. Acesso em 12 mar. 2010

Este documentário contribui para o aprofundamento das reflexões a respeito do tempo e do espaço, produzidos historicamente, e, em torno dos quais se travam os debates e os impasses na implantação da escola integral. Além disso, contribui para “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 10).

2 - Leia na webteca deste módulo, o livro de Cláudia Sapag Ricci, Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho. A obra sugere atividades que desafiam os estudantes a assumir uma postura investigativa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de História da Educação. Anped, n. 19, 2002, p. 20-28.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.

MOLL, Jaqueline. Caderno Educação Integral: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

PAIVA, Márcio Luis Alves; JÚNIOR, Martha Maria. O ensino de geografia, a cidade e a construção da cidadania. In: Revista da Casa da Geografia de Sobral, v. 6/7, n. 1, Sobral, 2004/2005, p. 123-140.

PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. 2. Ed. Florianópolis: Edufsc, 1993.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1990.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A cidade na memória: leitura indiciária e ensino de História. In: RIOS, Kênia Sousa; FILHO, João Ernani Furtado (Org.). Em tempo: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

RÜSEN, Jörn. História viva: a teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende. Brasília: UnB, 2007.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Sobre o autor:

Clarícia Otto



Possui Graduação (Licenciatura e Bacharelado) e Pós-graduação (Doutorado) em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Áreas de atuação e interesse: teoria e metodologia da História e do seu ensino, História da Educação, campo religioso e educação, memória e patrimônio, a História ensinada nos primeiros anos de escolarização.

<http://lattes.cnpq.br/0534324380504876>



O Parque Municipal da Lagoa do Peri está situado ao sul da Ilha de Santa Catarina, SC, e foi criado no ano de 1981, através da Lei Municipal de Florianópolis nº 1.828 (FLORIANÓPOLIS, 1981), tendo como principais objetivos: proteger o manancial hídrico da Bacia da Lagoa do Peri, proteger o patrimônio natural representado pela flora, fauna e paisagem, propiciar o desenvolvimento social crescente da comunidade nativa, aproveitar as condições peculiares de sua paisagem natural e cultural para o adequado desenvolvimento de atividades educativas, de lazer e recreação. Atualmente está em implantação a adequação deste Parque ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), que visa enquadrar o Parque Municipal da Lagoa do Peri às novas propostas de conservação da biodiversidade biológica e cultural.

Submódulo IV

O Ensino das Ciências em Foco

Prof.^a MS. Narjara Zimmermann

Prof.^o Dr. Leandro Belinaso Guimarães-UFSC

Introdução

Era outono em Florianópolis. No decorrer dos meses de maio e junho, toda segunda-feira, íamos ao Parque Municipal da Lagoa do Peri.

Um lugar aprazível, verdejante, com uma Lagoa envolta de histórias, de gentes, de plantas, de fungos, cuja água mata a sede e recobre de vida muitos seres vivos (humanos e não-humanos).

Foi neste Parque que resolvemos, como professores da Universidade Federal de Santa Catarina (das áreas da Educação) matar também nossa sede por uma formação inicial de professores de Ciências que pudesse articular ao ensino dessa área um conjunto amplo de saberes, não apenas relacionados ao que já de antemão estaria configurado como “escolar” e/ou “acadêmico” (mas também a eles). Levamos muito a sério um aspecto salientado por Luiz Marcelo de Carvalho (2005), de que as práticas pedagógicas enfocadas no ambiente deveriam levar em consideração as múltiplas relações entre sociedade e natureza. Ainda seguindo as pistas deixadas pelo autor, consideramos pertinente pensar o confronto e a articulação entre diferentes saberes (inclusive, diríamos nós, os derivados das experiências cotidianas, pedagógicas, midiáticas) como um princípio metodológico na orquestração de nossas práticas pedagógicas sobre e no ambiente da Lagoa do Peri.

Nossa intenção foi “fazer currículo” nos nossos tempos de encontros pedagógicos com aquele Parque. E ao falarmos sobre “currículo” não estamos nos remetendo a um produto (um espaçamento de conhecimentos já dados e hierarquizados em uma grade), mas, como destacam Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2004), “de um processo através do qual [seus] praticantes (...) ressignificam suas experiências a partir de redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (p. 41); enfim, de um “currículo em ação” que coloque em jogo diferentes aspectos sobre um mesmo lugar. Vale destacar que este ambiente é configurado por linhas de composição atravessadas por pessoas, animais, plantas, fungos, histórias, sensibilidades, crenças; não se tratando de um ambiente, simplesmente, “natural”.

Neste submódulo, os lugares de nossas ações educativo-ambientais (seja uma escola, seja um parque, seja uma rua) são tomados como múltiplos, ou seja, como atravessados tanto por histórias locais, como por narrativas globais. Eles são vistos como lugares abertos e dinâmicos (mesmo que constituídos historicamente por certos modos de organização do saber que estão, certamente, em jogo na tessitura de nossas ações¹), em movimentação constante, “lugares-encontro” (MASSEY, 2008), construídos e reconstruídos pelas relações entre humanos e não-humanos.

O global e o local são termos relacionais e não são tomados por nós como territórios físicos e/ou simbólicos fechados, definidos, isolados. Como argumenta Moacir dos Anjos (2005), “o que distingue uma cultura local de outras quaisquer não são mais sen-

1 - Mesmo que nosso desejo fosse inventar um currículo que não fosse desde o começo marcado como escolar e/ou acadêmico, o ensino de ciências e seus modos históricos de construções de saberes estiveram em jogo na tessitura de nossas produções. Sabíamos ser impossível “limpar o terreno” e, portanto, optamos por sujá-lo ainda mais, articulando às práticas pedagógicas que seriam criadas, saberes de diferentes ordens: advindos dos meios de comunicação de massa (das mídias), das culturas populares (das experiências cotidianas), das culturas escolares, da academia (saberes estes tomados como científicos), das artes; e entre todos esses, suas diferentes potencialidades de cruzamentos.

timentos de clausura, afastamento e/ou origem, mas formas específicas pelas quais uma comunidade se posiciona nesse contexto de interconexão e estabelece relações com o outro” (p.14). Desse modo, não vimos a Lagoa do Peri como um lugar já catalogado, conhecido, identificado como local, mas como atravessado por diferentes linhas narrativas em constante transmutação.



Ademais, nos impusemos o desafio de promover práticas de ensino em que a Lagoa do Peri estivesse em cena, não apenas como palco de nossas ações, mas também como lugar privilegiado de tematização dos currículos que gostaríamos de criar. Este texto, pensado para leitores interessados na educação integral e integrada, parte do entendimento de que os diferentes espaços da cidade são educativos.

Vimos na disciplina de “Estágio Supervisionado II” (antiga disciplina de Prática de Ensino de Biologia), do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, um espaço curricular de formação docente inicial muito interessante e profícuo para a articulação dos nossos desejos: criar um currículo na ação cotidiana, que pudesse ampliar o escopo de saberes em jogo quando se trata de colocar o ambiente da Lagoa do Peri em questão.

Para tal objetivo, resolvemos propor aos nossos alunos na Universidade a organização de cursos, que pudessem ser ministrados na Lagoa do Peri, endereçados para estudantes do ensino médio, e que tivessem, necessariamente, que colocar em questão o próprio ambiente daquele Parque, em suas diferentes dimensões (biológicas, sociais, políticas, geográficas, entre outras). Queríamos, ainda, que os cursos incorporassem em suas práticas materiais pedagógicos advindos de diversas instâncias culturais: academia, escola, mídia, comunidade.

Em uma prática pedagógica pensada como prática social há, necessariamente, uma profusão de saberes em jogo. Há, por um lado, os saberes configurados como “escolares” produzidos por uma instituição que tem suas próprias idiossincrasias e historicidades. Conteúdos que foram histórica e socialmente selecionados e naturalizados por relações de força e poder (WORTMANN, 1998), que se materializam (mas não somente) nos conhecimentos exigidos nas avaliações nacionais, nos documentos e currículos oficiais (nacionais, estaduais e municipais), nos livros didáticos, na legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Por outro lado, temos os saberes cotidianos, conformados e instituídos nas práticas sociais dos sujeitos, em suas relações com o dia-a-dia das cidades, tecidos nos espaços não institucionalizados da vida. Além dos saberes escolares e cotidianos, podemos ainda falar dos saberes advindos dos meios de comunicação, das crenças populares; saberes que se cruzam e interpenetram quando focamos nossas práticas pedagógicas enquanto práticas sociais.

Incentivamos, nesse “fazer curricular”, a entrada de diferentes saberes, incluindo os escolares, para compor esse “currículo em ação”, que tinha como ponto inicial questões que emergiam do próprio local, a Lagoa do Peri e seu entorno. Os saberes escolares tiveram certa atenção (de forma mais intensa em alguns cursos), mas não formataram, sozinhos, a organização dos cursos.



Termo inspirado na compreensão de experiência de Larrosa (2004). Segundo esse autor, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (p.116)”. Para isso, precisamos “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p.122).

Mas, mesmo partindo desse outro lugar, que não a escola, para a realização das práticas pedagógicas, ainda gostaríamos que se mantivessem relações com essa instituição. Pretendíamos, desse modo, levar os estudantes ao Parque, para que “experenciassem” também esses outros modos educativos.

4.1 Os cursos: instituindo currículos no cotidiano

Iniciamos o processo de elaboração dessas práticas pedagógicas alguns meses antes da nossa primeira aula na disciplina de “Estágio Supervisionado II”. Era necessário estabelecermos nossas redes de contatos com o Parque e com a escola, e afinarmos nossos desejos (e objetivos) sobre o que estava por vir.

Em nossas primeiras aulas, apresentamos aos nossos alunos o que até ali já vinha sendo construído, e os convidamos a participar. Porém, esse convite se mostrou conflituoso, a princípio, pelas expectativas que eles tinham sobre o que e como seria o estágio supervisionado. Expectativas construídas a partir de um imaginário de prática pedagógica que se dá entre os muros da escola.

Para continuação dessa proposta, necessitávamos de que os nossos alunos se envolvessem com a construção dessas intervenções educativo-ambientais. Era preciso também que acreditassem na potencialidade da criação de um “currículo em ação” que iria se constituir pela tessitura de saberes que emergiriam (porque nada estava construído *a priori*)) na e pela elaboração e execução desses cursos, em diálogo com diversas contribuições práticas e teóricas, advindas de suas experiências no Curso de Ciências Biológicas (pelas disciplinas de bacharelado e licenciatura, pelas suas experiências em pesquisa, pelas vivências educativas...) e de suas outras histórias de leitura e de vida (estabelecidas nos múltiplos espaços que nos encontramos e encontramos cotidianamente).

Potencializou-se, assim, a inventividade na produção dos “currículos” dessas práticas pedagógicas realizadas nesse outro lugar, pela busca da criação, como apresenta Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2004), de “espaços vazios” entre aqueles que se configuram no mesmo, no “lugar-comum”.

O entendimento do que sejam “espaços vazios” se faz segundo o que Larrosa (1998) aponta como vazio: “despojamento dos hábitos e dos rituais da existência, o desnudado dos modos habituais de significação e de experiência. O que não está povoado, em suma, pelos hábitos da história pessoal e coletiva. E, por isso, é plena disponibilidade, a possibilidade absoluta” (p.71).

Explicitado os contornos dessa prática pedagógica, baseados nas múltiplas possibilidades de inventividade do “fazer currículo no cotidiano”, observamos um deslocamento daquele imaginário inicial sobre as maneiras que comumente se desenvolve o estágio para uma aceitação e entrega, por parte de nossos alunos, em busca da realização desses outros modos que estávamos convidando-os a realizar.

Partimos, então, para a criação dos cursos. Por afinidade afetiva e/ou teórica, nossos alunos se dividiram na elaboração de cinco cursos diferentes. Foram diversas conversas que ocorreram ao longo dos meses de março, abril e maio, negociando individualmente e coletivamente o que e como os diferentes saberes e fazeres estariam tecendo os “currículos” de cada curso.

Então vamos a eles.

No primeiro curso “Histórias, imagens, sons e movimentos: vídeos sobre a Lagoa do Peri”, nossos alunos promoveram a construção de três vídeos em conjunto com os estudantes participantes a partir de diferentes relações que podemos estabelecer com o ambiente, com a Lagoa e com os outros. Buscou-se, dessa forma, sair de uma proposta de “lugar-comum” sobre as questões ambientais, resgatando saberes que se encontram não somente

na biologia/ecologia, mas também nas artes, na cultura e nos saberes populares, nos quais circulam diferentes histórias e narrativas sobre a Lagoa.

Outro curso que trouxe aspectos relacionados à arte e à produção de vídeos se intitulou: “Uma câmera na mão e o Peri na cabeça: por que conservar este lugar?”. Em sua elaboração, todos os envolvidos produziram coletivamente um único documentário sobre um estudo da realidade social do Parque Municipal da Lagoa do Peri, confrontando a ideia do que seria uma Unidade de Conservação (para se pensar a adequação do Parque ao SNUC). Na criação desse curso, eram tomados constantemente saberes que circulavam entre diferentes locais, ora buscavam argumentos em estudos acadêmicos sobre a Lagoa (principalmente sobre biodiversidade, ecologia e etnobiologia), ora resgatavam saberes populares dos e sobre os moradores de seu entorno.

Os cursos “Vida e Ambiente nas Águas do Peri” e “O caminho das águas: nos cursos da Lagoa do Peri” de modo semelhante, mas nem por isso igual, construíram suas práticas apoiadas em discussões sobre as dinâmicas das águas da Lagoa do Peri, explicitando aspectos sobre biodiversidade e qualidade da água. Houve um diálogo estreito com os saberes acadêmicos e escolares, além da entrada constante de diferentes mídias nas problematizações e encaminhamentos das atividades propostas. Devemos destacar também a realização de atividades de observações do e no “local/objeto de estudo” dos dois cursos. Afinal, nossos alunos estavam falando sobre as águas do Peri, estando às margens dessa Lagoa.

O quinto curso “Plantas e pessoas: interações para a vida” propôs uma discussão sobre diferentes relações que podemos estabelecer com as plantas, por meio de dinâmicas que permitissem aos estudantes participantes “enxergá-las” não somente como um “objeto descritivo de estudo”. Houve a possibilidade de degustá-las, tocá-las, amassá-las, cheirá-las, senti-las, observá-las, experienciando diferentes sentidos do nosso corpo. Nossos alunos resgataram, também, nesse processo de criação, diferentes sa-

beres populares sobre os usos das plantas, dialogando com saberes acadêmicos que discutem suas origens, características e classificações (etnobotânica e sistemática de plantas).

4.2 Encontros no Parque: o que de lá ficou?

Essa experimentação que realizamos no contexto da disciplina “Estágio Supervisionado II” se baseou, sobretudo, na potencialização de encontros. Encontros entre pessoas, encontros com lugares, encontro com e entre saberes (escolares, acadêmicos, tradicionais, cotidianos) e, porque não, encontros entre instituições (universidade, escola, parque).

Desses encontros, estabeleceram-se outras trocas, outras redes de significações, promovidas por essas variadas combinações: diferentes pessoas, de diferentes lugares e posições, com diferentes expectativas e histórias de leituras, que foram inter cruzadas e intercambiadas de distintas formas e direções.

Compreendemos, com isso, a partir das reflexões de (MASSEY, 2008), que

o espaço [em nosso caso o Parque] se revela como interação. Neste sentido é a dimensão “social” não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidades, subordinação, interesses conflitantes. (p. 98).

Também desses encontros, surgiram perguntas sobre “o que de lá ficou” (pessoas e lugares) para aqueles que participaram, de distintos modos, dessas práticas pedagógicas: Que experiências aconteceram pelas trocas entre alunos da escola e os alunos da universidade que se encontravam em um parque repleto de histórias, paisagens e saberes? O que se permitiram “experenciar”

nesses encontros? Que outros significados aquele parque terá para os participantes desses encontros? Como os diferentes saberes foram chamados (e envolvidos) para as redes de significações desses alunos (das diferentes instituições)? Como histórias, narrativas e saberes que estiveram presentes na elaboração dos planejamentos dos alunos da universidade modificaram os modos de compreendermos a prática pedagógica? O que significou para aquela escola participar dessas práticas pedagógicas? Como essas experiências marcaram a disciplina de “Estágio Supervisionado II” e o nosso curso de Ciências Biológicas? Que outras possibilidades de encontros podem ser criadas entre essas instituições? O que significou para o Parque esses encontros? Que outras significações sobre o Parque e seus espaços foram promovidas pelos distintos usos ao longo desses encontros?

É difícil precisar o que e como esses encontros modificaram e significaram para esses múltiplos participantes. São perguntas que não necessariamente tem respostas (pelo menos não de imediato), e que *aqui* apenas nos indicam o que eles puderam potencializar, permitindo-nos refletir sobre a riqueza que esses encontros entre diferentes (lugares, pessoas, saberes...) puderam nos proporcionar durante essas intervenções educativo-ambientais.

Referências

ANJOS, Moacir dos. Local/Global: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o ensino de biologia: compreender, valorizar e defender a vida. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: EDUFF, 2005.

FLORIANÓPOLIS. Lei Municipal nº 1.828, de 04 de dezembro de 1981. Cria o Parque Municipal da Lagoa do Peri e institui seu Plano Diretor de ocupação e uso do solo. Diário Oficial de Santa Catarina, n. 11.869, 15 dez. 1981.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Maria Corinta Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; Garcia, Maria de Fátima (Orgs.). Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos.; ALVES, Nilda (Org.). Criar currículo no cotidiano. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Currículo e ciências – as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 129-156

Sobre os autores:

Leandro Belinaso Guimarães



Biólogo licenciado pela Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do "Grupo Tecendo – Educação Ambiental e Estudos Culturais" [www.grupotecendo.com.br].

<http://lattes.cnpq.br/7140550688991603>

Narjara Zimmermann



Possui Graduação em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina. É Mestre pelo programa de Ensino e História de Ciências da Terra da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação em Ciências, atuando em pesquisas nos seguintes temas: formação de professores, linguagem e leitura. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina em 2008 e 2009, ministrando aulas nas disciplinas de Licenciatura do curso de Ciências Biológicas. Atualmente, é professora de Biologia na Escola Estadual Ana Rita Godinho Pousa, Campinas, SP.

<http://lattes.cnpq.br/9814449962885702>

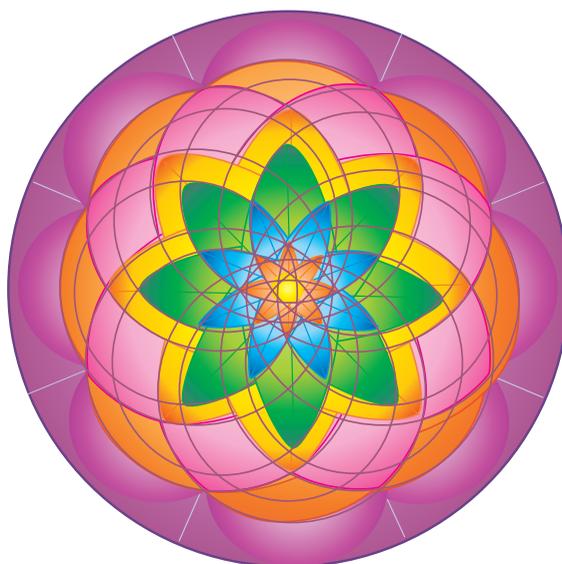
Submódulo V

Revisitando a “Arte-Educação”

Prof.^a Dr.^a Susana Scramim

Baseados nas orientações do *Caderno Rede de Saberes Mais Educação*. **Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral** vamos agora desenvolver metodologicamente a proposta da Educação Integral a partir da estratégia da “Mandala de Saberes”, que se caracteriza especialmente pelo diálogo entre diferentes campos de conhecimento. O texto do *Caderno* propõe-nos o seguinte:

Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros. Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. (MOLL, 2008, p. 25).



Como podemos elaborar uma prática pedagógica que estimule a todos nós profissionais da educação a participar da construção de estratégias e de gestão escolar intersetorial? Nossas atividades devem levar em conta nas suas formulações a perspectiva de

uma Educação Integral e Integrada que promovam e estimulem pesquisas e produção de novas tecnologias e materiais didáticos para a implementação da Educação Integral e Integrada na área de Arte e Educação. As questões e atividades que seguem tiveram os seus pressupostos teórico-metodológicos descritos e desenvolvidos no “Módulo II – Arte e Educação”.

Começemos com exemplos do que podemos fazer:

Podemos trabalhar com temas, pois isso nos permitirá uma amplitude de horizontes e a inserção nas demais áreas do saber. Um tema sempre presente em todos os tempos e histórias de todas as sociedades é a “Guerra”. E há guerras e guerras. Há aqueles que dizem que há guerras boas e há guerra más, guerras “sujas” e guerras “limpas”, guerras “santas” e guerras “endemoniadas”. Há aqueles que fazem uma crítica da violência em todas as suas formas. E há aqueles que dizem que a “guerra é a continuação da política por outras vias. Se pensamos num modelo de Estado ou, mesmo, na idéia que fazemos de nossa pátria, devemos pensar em um conjunto de acordo, de alianças e de exclusões. O que fica de fora é sempre o “outro” ou o “inimigo”. Sabemos que Platão expulsou os poetas de sua cidade e de seu sistema de governo, a sua República. Os Estados modernos se constituem

nas e pelas guerras. O século XX multiplicou as estratégias de devastação. A guerra pode ser civil, mundial, declarada ou encoberta. Nas guerras há sempre heróis: o militar, o advogado, o juiz, os espões. De acordo com cada época, há diferentes heróis.

Há nesse tema uma série de questionamentos e reflexões a serem produzidas. As questões podem variar segundo a idade e a maturidade que cada aluno tem para aprofundá-las. Podemos relacionar o estudo da literatura de uma região e a guerra. Podemos pensar sobre os discursos sociais e históricos e o discurso épico. Podemos pensar a diferença entre revolta e revolução. Entre estratégias ou jogos e a guerra. Podemos pensar a aritmética e a guerra. Podemos discutir o que é um herói e um desertor. E ainda pensar as representações do inimigo, como o outro. Podemos ainda pensar sobre o discurso da oralidade na transmissão da tradição que as guerras nos imputam. Bem como podemos pensar sobre as representações da morte.



Ilustração a partir da fonte: <http://www.zumblick.com.br/content/obras/index.asp>

Tomemos um exemplo específico de trabalho com essas discussões temáticas. Na apreciação de uma cena de guerra como a imaginada, por exemplo, pelo artista catarinense Willy Zumblick, o único pintor que “reimaginou” nas telas os eventos do Movi-

mento do Contestado. Num conjunto de onze trabalhos, em óleo sobre tela e em grandes dimensões, o artista ilustra a história bélica do Contestado, palco de sangrentos combates ocorridos entre 1912-1916 na região do Planalto Catarinense.

5.1 “Carga dos Fanáticos” (1956)

Neste primeiro quadro temos uma cena de uma “batalha”, mas são retratados apenas os caboclos em seu despreparo militar e estratégico na luta contra as forças nacionais.



Ilustração a partir da fonte: <http://www.zumblick.com.br/content/obras/index.asp>

5.2 O Monge José Maria-Alegoria(1981)

Neste quadro vemos o monge José Maria, um dos místicos e líderes dos insurrectos, numa cena de “luta” contra os militares do governo brasileiro. É claro que o quadro é uma alegoria, pois quer dizer muito mais do que ele propriamente demonstra, sabemos que o Monge José Maria não se colocou na luta da maneira como ele está ali figurado. No entanto, há uma tentativa de sugerir a grande “força” que o líder dos não submissos tinha sobre

a questão política em questão. Note-se que o monge desfere golpes nos soldados e não é ferido por nenhum deles mesmo estando sozinho entre tantos soldados inimigos armados.



Ilustração a partir da fonte: <http://www.zumblick.com.br/content/obras/index.asp>

5.3 Maria Rosa-Alegoria(1982)

Aqui temos outra líder do movimento, Maria Rosa, que pregava em nome do monge José Maria. A alegoria que este quadro encena é a da metamorfose da líder espiritual a uma condição mítica, espécie de anjo revolucionário que alcança não somente o reconhecimento dos caboclos “desassistidos”, mas também dos mais favorecidos, note-se os trajes da senhora de branco que leva um ramallete de flores nas mãos, e que está abraçada a um menino que leva consigo a bandeira símbolo do movimento messiânico espiritual e monarquista dos insurgentes. Além do mais, os próprios soldados do governo fazem reverência à figura espiritual de Maria Rosa, num quadro de que são homens e mulheres com as mesmas esperanças de libertação.

Com nossos alunos podemos, a partir dessas obras, analisar as seguintes questões da área de artes que perpassam questões

filosóficas e éticas:

- sentimento de revolta e desamparo do caboclo, abandonado à sua própria sorte, desassistido de qualquer ação governamental, contando apenas com suas crenças, sua coragem e espírito de luta na defesa de seus direitos;
- movimento messiânico de grandes proporções alicerçado no misticismo caboclo e fortalecido pelas pregações, curas e promessas dos “monges”;

Questões referentes à área de História do Estado de Santa Catarina e do Brasil:

- expulsão dos posseiros de suas terras pela “Brazil Railway Co.” (construtora da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande) e de sua subsidiária, a “Southern Brasil Lumber & Colonization Co.” (com atuação na exploração de reservas florestais e exportação de madeira);
- a questão de limites entre Paraná e Santa Catarina, envolvendo a disputa de uma área de 47.820 Km²;
- organização social do planalto catarinense.



Imagens da peça de teatro O Contestado - de Romário José Borelli). Ilustração a partir da fonte: <http://www.zumblick.com.br/content/obras/index.asp>

Outra questão a ser abordada é a da possibilidade da organização de uma peça teatral sobre o problema da guerra. A organização da peça, que pode ser pensada para os diversos níveis e fases de ensino, irá levar em conta questões da socialização dos conhecimentos formulados nas análises e discussões feitas anteriormente sobre o problema.

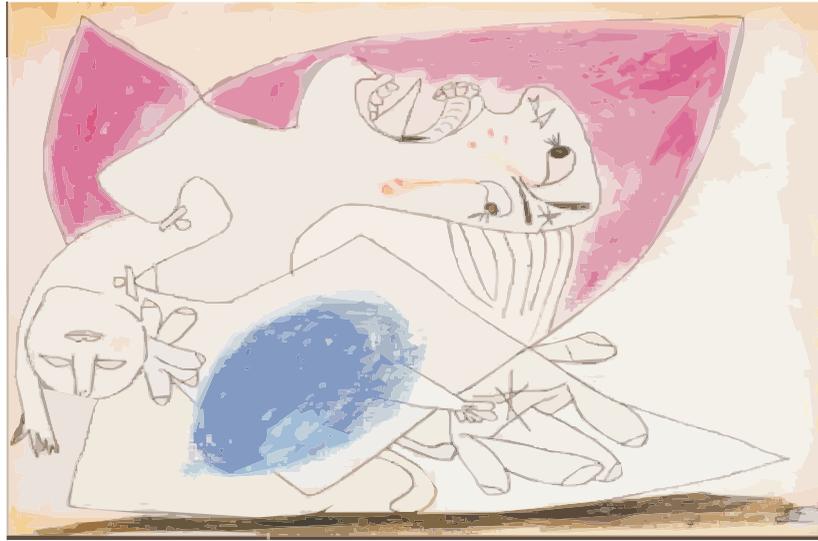
Mais uma sugestão de trabalho em sala de aula sob a orientação dos pressupostos teóricos da Educação Integral e Integrada:

Num quadro como o *Guernica* (1937) do artista espanhol, Pablo Picasso:



Ilustração a partir da fonte: <http://homepage.mac.com/dmhart/WarArt/StudyGuides/Picasso.html>

Podemos trabalhar as figuras geométricas que são as partes de corpos destrocados pela violência da guerra e que compõem o quadro como um todo. Além, é claro, de todas as atividades que fizemos anteriormente com os quadros de Willy Zumblick sobre a Guerra do Contestado.



Esboços de Guernica(1937) . Ilustração a partir da fonte: <http://homepage.mac.com/dmhart/WarArt/StudyGuides/Picasso.html>



Esboços de Guernica(1937) . Ilustração a partir da fonte: <http://homepage.mac.com/dmhart/WarArt/StudyGuides/Picasso.html>



Esboços de Guernica(1937) . Ilustração a partir da fonte: <http://homepage.mac.com/dmhart/WarArt/StudyGuides/Picasso.html>

Ainda tendo em vista as questões teórico-metodológicas do Módulo II – Arte e Educação – poderemos também organizar um “arquivo” de “imagens” da guerra, ou melhor, das guerras todas que envolvem todos os tempos e épocas. Nesse sentido, a organização desse arquivo servirá de material de trabalho para a construção de um “museu” de imagens, ou um “museu imaginário” conforme descrito no Módulo II.



Sobre o autor:



Susana Scramim

Susana Scramim é professora na Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 2 do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, pesquisadora do Núcleo de Estudos Literários e Culturais – NELIC/ UFSC. É doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, com tese sobre a obra de Darcy Ribeiro. Realizou estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilla, em 2005, onde desenvolveu pesquisa sobre as releituras do Barroco Ibérico pela literatura latino-americana. Professora Visitante no Talen in culturen van Latijns Amerika (Departamento de Estudos de Cultura Latino-americana), da Leiden Universiteit (Universidade de Leiden), na Holanda, durante os meses de fevereiro e março do “Spring Semester” europeu de 2007, onde ministrou o seminário “Cultural Identity and Post-Modern Writing: the baroque effect” com o curso “El efecto barroco”.

Foi uma das fundadoras da revista de poesia, crítica e tradução Babel (2000-2005). Foi, entre os anos de 2003 a 2006, editora da revista de crítica literária outra travessia, do curso de pós-graduação em Literatura da UFSC. Foi organizadora das edições especiais da revista outra travessia sobre Euclides da Cunha e sobre Giorgio Agamben e Georges Bataille. Em 2007, publicou o livro de ensaios Literatura do Presente (Ed. Argos).

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.jsp?id=K4709334P1>