



UNIVERSIDADE
FEEVALE

PIBID
FEEVALE


CAPES



DO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE:

O PIBID FEEVALE EM SEUS PRIMEIROS PASSOS E REFLEXÕES

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR
Universidade Feevale

Do diálogo entre escola e Universidade: o PIBID Feevale em seus primeiros passos e reflexões

Organizadoras

Inês Caroline Reichert
Moana Meinhardt
Jozilda Berenice Fogaça Lima



Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil
2014

PRESIDENTE DA ASPEUR

Luiz Ricardo Bohrer

REITOR DA UNIVERSIDADE FEEVALE

Inajara Vargas Ramos (Interina)

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

João Alcione Sganderla Figueiredo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Alexandre Zeni

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Gladis Luisa Baptista

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Inajara Vargas Ramos

EDITORA FEEVALE

Celso Eduardo Stark

Graziele Borguetto Souza

Adriana Christ Kuczynski

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Graziele Borguetto Souza

CAPA

Adriana Christ Kuczynski

REVISÃO TEXTUAL

Valéria Koch Barbosa

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Universidade Feevale, RS, Brasil

Bibliotecário responsável: Fabrício Schirmann Leão – CRB 10/2162

Do diálogo entre escola e universidade [recurso eletrônico] : o PIBID Feevale em seus primeiros passos e reflexões / Inês Caroline Reichert, Moana Meinhardt, Jozilda Berenice Fogaça Lima (Organizadoras). – Novo Hamburgo: Feevale, 2014.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.feevale.br/editora>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7717-168-2

1. Prática de ensino. 2. Extensão universitária. 3. Professores - Formação. 4. Estudantes universitários - Programas de desenvolvimento. I. Reichert, Inês Caroline. II. Meinhardt, Moana. III. Lima, Jozilda Berenice Fogaça.

CDU 371.13

© **Editora Feevale** – Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da Universidade Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Universidade Feevale

Câmpus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP 93510-250 – Hamburgo Velho – Novo Hamburgo – RS

Câmpus II: ERS 239, 2755 – CEP 93352-000 – Vila Nova – Novo Hamburgo – RS

Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br

SUMÁRIO

06 INTRODUÇÃO

13 “O PIBID traz o diferente”
Inovação pedagógica em novos contextos de aprendizagem
no PIBID-Feevale

CURSO DE ARTES

21 Bordando histórias, tecendo vidas:
imagens que transformam

32 Vivências e reflexões a partir de um projeto de
modelagem em argila

43 O ensino da arte, a expressão plástica infantil e
a construção de identidades

52 Soltando o traço

62 Colorindo o mundo

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

70

PIBID-Feevale, subprojeto Educação Física: apontamentos sobre seus primeiros passos.

CURSO DE HISTÓRIA

84

Cinema, História e Direitos Humanos: o tripé da formação do cidadão contemporâneo

CURSO DE LETRAS

97

Navegar é preciso, viver não é preciso: a poesia prevalece

112

Um novo olhar sobre a linguagem poética

125

O entre-lugar deslizante das dinâmicas em sala de aula

CURSO DE PEDAGOGIA

139

Autoestima e aprendizagem

146

O teatro de fantoches na escola Olavo Bilac: imigração, criatividade e construção

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEEVALE: OS PRIMEIROS PASSOS DE UMA IMPORTANTE TRAJETÓRIA

Moana Meinhardt¹

Na última década, a formação de professores tem sido foco de debates em inúmeros fóruns da sociedade, bem como campo de atenção por parte de políticas públicas voltadas à Educação. Sabe-se que a qualificação da Educação Básica pressupõe, dentre outros fatores, maior incentivo e investimento na formação de professores, bem como valorização dos profissionais da educação.

A Universidade Feevale tem como compromisso social a formação dos indivíduos e a democratização do saber. Assim, a partir da oferta de cursos de licenciatura, esta compromete-se também com a formação de professores em sua região de abrangência e conseqüentemente com a melhoria da Educação Básica. Historicamente, vem formando profissionais da educação através dos cursos de licenciatura, contribuindo para o avanço do sistema educacional, o que constitui uma das atuais políticas institucionais.

Para tanto, entende ser necessário aproximar-se cada vez mais das escolas de Educação Básica, unindo esforços, em busca da permanente qualificação do sistema educacional. Por esse motivo a formação inicial e continuada de docentes não pode ocorrer de forma descolada da realidade das escolas, num plano exclusivamente teórico ou ideal, é necessário transpô-la para o interior da universidade e vice-versa.

¹ Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica da Pró-reitoria de Ensino. Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da Universidade Feevale. Coordenadora Institucional do PIBID – Feevale (2010 – 2012).

Nessa perspectiva, a dimensão prática não se reduz a momentos isolados, previstos no percurso formativo das licenciaturas, como práticas de ensino ou estágios curriculares. É necessário que desde o seu início a formação se dê em uma perspectiva teórico-prática, a partir de uma maior aproximação às escolas de Educação Básica, a fim de que o futuro professor seja capaz de além de saber e de saber fazer, compreender o que faz.

Diante da oportunidade aberta às instituições de ensino superior comunitárias, através de Edital Nº 018/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES de participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, a Universidade Feevale vislumbrou no mesmo mais uma forma de qualificar a formação nos cursos de licenciatura, contribuindo também para a qualificação das escolas de Educação Básica da região participantes do programa.

De acordo com o Decreto Nº 219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências, o PIBID executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Para tanto, são concedidas bolsas de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Assim, a Universidade Feevale inscreveu-se no referido edital tendo sido contemplada com a implantação do programa que teve início no dia 09 de setembro de 2010.

O Projeto Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Feevale, intitulado: “Pesquisa como princípio educativo na iniciação à docência: uma via de mão dupla unindo universidade e escola”, desde então, reúne esforços em torno de dois grandes objetivos: contribuir para elevação da qualidade das escolas públicas participantes e, ao mesmo tempo, aproximar ainda mais a universidade e as escolas de Educação Básica, qualificando as ações acadêmicas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, a partir das experiências dos acadêmicos bolsistas que muito tem a contribuir no estabelecimento de discussões teórico-práticas, apontando para possíveis redimensionamentos da prática pedagógica nas licenciaturas.

O projeto institucional foi estruturado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo e a 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul - RS, que apontaram demandas e escolas que poderiam contribuir e se beneficiar com o PIBID. O Projeto Institucional inicialmente foi composto por três subprojetos vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras e Arte Visuais.

As ações desenvolvidas nas escolas tiveram como eixo articulador a prática da pesquisa, como um princípio educativo, buscando dessa forma, oportunizar a prática reflexiva tanto por parte dos acadêmicos bolsistas, quanto dos professores supervisores das escolas e todos os demais envolvidos.

As atividades iniciaram com o conhecimento das escolas pelos acadêmicos bolsistas, a partir da elaboração de um diagnóstico da realidade escolar, seguido da revisão do plano de trabalho previsto inicialmente no momento da elaboração do projeto institucional. O Subprojeto do Curso de Pedagogia tinha sua atuação voltada às classes de alfabetização; o Subprojeto de Licenciatura em Letras centrou-se na atuação em turmas de Ensino Médio e, Licenciatura em Artes Visuais, atuou em todas as etapas do Ensino Fundamental, de acordo com as necessidades apontadas pelas escolas parceiras do projeto, como foco em ações de arte-educação.

As atividades nos três subprojetos que integram o PIBID Feevale, contaram inicialmente com a participação de cinquenta e nove bolsistas de iniciação à docência, onze professores supervisores das escolas, quatro professores coordenadores da universidade, tendo como principais objetivos:

- Contribuir para a elevação da qualidade das escolas de Educação Básica participantes do projeto, observando-se os resultados das avaliações internas da instituição, bem como das avaliações externas, especialmente na Prova Brasil, Provinha Brasil e IDEB.
- Aproximar ainda mais teoria e prática, a partir da socialização das experiências dos alunos bolsistas vivenciadas no PIBID, nas salas de aula da universidade, em seminários específicos ou a partir da apresentação de trabalhos, beneficiando um maior número de alunos com as experiências do PIBID.
- Promover o desenvolvimento do senso crítico, do espírito investigativo, da criatividade, a partir do contato com as escolas e a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso.
- Possibilitar o redimensionamento dos cursos de licenciatura, a partir das demandas que possam emergir das ações desenvolvidas no PIBID.

- Incrementar as relações entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, a partir das experiências vivenciadas pelos acadêmicos bolsistas no PIBID. A esses objetivos gerais, acrescenta-se os objetivos específicos definidos em cada um dos subprojetos que integram o Projeto Institucional – PIBID – Feevale.
- Oportunizar, aos alunos, aprendizagens significativas e consequentemente prazerosas, através das diferentes atividades previstas ao longo do projeto.

Nesse período, de intensas atividades, puderam ser percebidos significativos impactos causados pelo PIBID, tanto nas escolas públicas quanto no interior dos cursos de licenciatura. Tais impactos vêm consolidando cada vez mais o PIBID como um programa de valorização das licenciaturas e da profissão docente que passou a constituir para a Universidade Feevale uma importante política de permanência dos licenciandos nos respectivos cursos até a conclusão dos estudos.

No 2º semestre de 2012, a fim de ampliar os espaços, áreas de atuação e contribuição do PIBID, a Universidade Feevale agregou ao seu Projeto Institucional do PIBID dois novos cursos de licenciatura: Educação Física e História, passando a atender mais 4 escolas da região e mais 40 acadêmicos bolsistas.

Reconhecido dentro da Universidade Feevale, o programa tem sido almejado pelos alunos de licenciatura. No que tange aos impactos na formação dos bolsistas é indispensável destacar o enriquecimento do percurso formativo dos mesmos que passaram a envolver-se em diferentes atividades que compõem a vida acadêmica, tais como: apresentação de trabalhos em eventos científicos e de extensão, participação em eventos diversos, envolvimento em atividades de extensão, redação de artigos, além da maior motivação pelos estudos, busca de materiais complementares, dentre outros. Aliado a isso, os mesmos desenvolveram habilidades essenciais à docência, dentre elas: comunicação, expressão oral e escrita, exposição em público, trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, investigação e planejamento.

A proximidade com o cotidiano das escolas ampliou a capacidade dos licenciandos de estabelecerem relações entre teoria e prática, conectando as experiências vivenciadas nas escolas com os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura, o que pode ser percebido tanto na sala de aula, quanto nos momentos de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas.

No âmbito das escolas participantes, o PIBID – Feevale conquistou seu espaço. Alunos e professores conhecem o programa e participam das atividades com entusiasmo. Reflexo disso são os resultados do projeto, que se tornaram visíveis e significativos ao processo ensino-aprendizagem dos alunos das escolas participantes. Esses alunos passaram a se expressar melhor de forma oral e escrita, grande parte deles

evidenciaram uma elevação significativa na autoestima além de obterem melhores resultados nas aulas. A parceria estabelecida com os professores das escolas trouxe contribuições importantes ao projeto. O contato com os professores em momento de planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas foi extremamente significativo para os bolsistas que passam a repensar as ações realizadas, planejando as futuras intervenções. Destaque feito aos supervisores que exerceram papel fundamental no acompanhamento e orientação aos bolsistas.

Os depoimentos de alguns acadêmicos bolsistas retratam a importância que a participação no PIBID teve ou ainda tem na sua formação docente.

Participar deste projeto foi muito bom para mim, pois pude ter novas experiências tanto no trabalho em equipe quanto no trabalho em sala de aula. Percebi que é possível fazer um trabalho que envolva os alunos no conteúdo de forma mais agradável, com o qual eles sentem prazer em aprender e interagir com os professores. Através dessa experiência, concretizei, ainda mais, o meu sonho de ser uma profissional que faça a diferença. (Fernanda Tagiane da Silva - bolsista Subprojeto Letras)

Tem sido uma oportunidade maravilhosa trabalhar com os colegas desenvolvendo as diversas atividades para aplicar com os alunos e os resultados de todo esse trabalho têm sido observados nas aulas, porque a prática docente facilita a compreensão de diversas teorias estudadas. (Joseane Carina dos Santos - bolsista Subprojeto Letras)

Através do projeto estamos dentro da escola, vendo sua realidade e principalmente estamos vendo como atua um professor de artes que está sendo de grande valia para mim, porque como é bom ver a experiência dos outros e poder ser ajudado. (Joice Idaiane da Silva - bolsista Subprojeto Artes Visuais)

Aspectos positivos: Experiências, convívio com crianças de realidades completamente diferentes, as leituras proporcionadas para aprimorar nosso conhecimento, o aprendizado que ficou e com certeza contribuiu para nosso crescimento pessoal e profissional. (Aline Hartz - bolsista Subprojeto Pedagogia).

Em relação à participação dos professores supervisores destaca-se de modo geral o comprometimento dos mesmos, com os subprojetos, a participação nas atividades, reuniões, planejamentos e o acompanhamento e orientação aos bolsistas nos momentos em que estavam nas escolas. Ressalta-se ainda o entusiasmo demonstrado por muitos supervisores com as possibilidades de melhorias proporcionadas para as suas escolas com o desenvolvimento do PIBID. Seguem alguns depoimentos de alguns supervisores:

Oportunidade das estudantes bolsistas da Pedagogia confrontar teoria e prática, dentro de um contexto escolar real, revendo conceitos estereotipados ou pessoais, analisando sua escolha profissional. (Prof.ª Francisca Rafaela Trindade Supervisora - PIBID Pedagogia)

[...] as professoras titulares puderam expor as suas observações, relatando que foi possível perceber um crescimento na aprendizagem da maioria dos alunos que participaram das oficinas do PIBID. Elas ainda se mostraram abertas, para auxiliar no que for necessário, assumindo essa parceria com o grupo. (Prof.ª Marisa Fernanda Cabral - Supervisora Subprojeto Letras)

Estou me identificando muito com a proposta de trabalho do PIBID. Procuo desempenhar bem o meu papel de coformadora dos bolsistas, em articulação com a coordenadora de área, bem como, as atribuições que me são conferidas. (Prof.ª Nara Eliete Gomes Borowski - Supervisora Subprojeto Artes Visuais)

Por fim, cabe mencionar a relevância do PIBID na Feevale e em sua região de abrangência e, não apenas nela, mas em nível nacional, no que tange à valorização da formação docente e dos cursos de licenciatura, a partir de políticas públicas que invistam na qualidade da educação a partir de um olhar voltado à escola e a um dos principais atores desse cenário – o professor e todos aqueles que se preparam para ingressar na docência.

Isso posto, a fim de socializar as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID – Feevale, em seus dois primeiros anos, os textos desta obra apresentam alguns dos trabalhos realizados e resultados alcançados pelos Subprojetos dos Cursos de Artes Visuais, Letras e Pedagogia, que foram os pioneiros nessa importante trajetória. Da mesma forma, os Subprojetos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e História, que se agregaram ao Projeto Institucional PIBID – Feevale posteriormente, também tem aqui o registro de suas primeiras e significativas experiências.

ARTES VISUAIS



FINANCIAMENTO



O PIBID TRAZ O DIFERENTE: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO PIBID-FEEVALE

Inês Caroline Reichert¹

1 INTRODUÇÃO

Escrever sobre o PIBID é uma enorme honra, não somente porque estamos a falar de um Programa que, em nossa Instituição, abrange 120 acadêmicos que atuam em 14 escolas das redes municipal e estadual, atingindo diretamente um grande número de alunos da Educação Básica. É principalmente uma responsabilidade grandiosa, porque o PIBID se consolida como uma política pública educacional há muito sonhada por todos nós, profissionais da educação, e por toda a sociedade. Nesse sentido, fazer parte desse Programa reveste-se de grande significado e convida-nos a indagar e analisar sobre os avanços e os desafios que se colocam para sua implementação, refletindo sobre a prática que está sendo posta em ação. Neste texto, apresento algumas das ponderações a que chegamos, como grupo que trabalha no PIBID, todas, obviamente, provisórias, dado o entendimento que temos de processo de construção do PIBID na Feevale e nas escolas.

Para essas reflexões, parto do desdobramento das palavras contidas na expressão *Iniciação à Docência*, apresentando o debate e o trabalho que estamos desenvolvendo na Feevale. Por *Iniciação*, compreende-se essa experiência singular que é proposta pelo PIBID de inaugurar a docência estando já presente no espaço escolar, atuando de alguma maneira e refletindo sobre essas experiências. É um estar lá e refletir aqui² que exige, além das escolhas conceituais, também opções de ordem metodológica: de que maneira organizar o trabalho coletivo entre bolsistas, supervisores e coordenadores,

¹ Mestre em Educação. Especialista em Cultura Indígena. Graduada em História. Coordenadora Institucional do PIBID-Feevale desde março de 2013, é professora dos cursos de História e Pedagogia da Universidade Feevale.

² Parafrazeando o famoso texto de Clifford Geertz, antropólogo fundante de uma das vertentes da Antropologia, a Antropologia Interpretativa, que cunhou a expressão *Estar lá, estar aqui*, em seu livro *Obras e vidas: o antropólogo como autor* (2004).

isto é, como pautar esse diálogo? E quais os instrumentos de registro, pesquisa e análise a serem utilizados no trabalho? Quanto à palavra *Docência* anunciada pelo PIBID, uma das primeiras interrogações a se fazer é sobre qual docência estamos a colocar em movimento. São, portanto, dois temas principais que anunciamos aqui: um, que trata da opção teórico-metodológica adotada para o trabalho na escola e com a escola; e outro, que discute a concepção de docência à qual estamos dando visibilidade.

2 INICIAR-SE NA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA

Colocando então foco na palavra *Iniciação*, rememoro sobre como se dava a iniciação à docência em outros tempos, que não os do PIBID. Evoco, para isso, minhas próprias memórias sobre o meu processo de iniciação à docência. Eu era uma estudante do 4º semestre do curso de História – ainda na época da licenciatura curta e plena – quando assumi quatro disciplinas para cinco turmas de 5ª série em uma escola da rede particular de ensino, totalizando 20 cadernos de chamada, com avaliações bimestrais na época. Tinha apenas 19 anos, nenhuma experiência docente anterior e também nenhuma pávida ideia sobre o que aquilo tudo significaria na minha vida. Até hoje, penso que foi um ato de extrema coragem o que a Diretora teve: o de me contratar!

É desnecessário dizer que foi o cotidiano da escola – a sala de aula, a sala de professores, as reuniões semanais, os Conselhos de Classe, os recreios, os cadernos e as provas a corrigir, o interminável planejamento, as reuniões de pais, as notas e, principalmente, os alunos e as alunas – que conformou minha identidade de professora. A formação acadêmica que eu recebia na época teve, logicamente, sua contribuição, mas em uma proporção muitíssimo menor³. Lembro como se fosse hoje os sentimentos de insegurança e medo que eu sentia frente a toda a responsabilidade que havia assumido, ainda mais ampliados pela difícil situação de ter que aprender já em uma situação de docente, em situação de ser a responsável pelos processos de ensino-aprendizagem que ali ocorriam. Ao fim e ao cabo, foi uma experiência avassaladora e profundamente produtiva para mim, essa a da minha iniciação à docência.

Mas vejam bem, não sei se meus alunos e minhas alunas poderiam dizer o mesmo... À primeira vista, logicamente, essa história (e poderia ser a de muitos outros profissionais de minha geração e das subsequentes) sublinha o acerto que há

³ Aqui, concordo com Maurice Tardiff (2002), que discute que o saber docente é múltiplo e composto por diferentes saberes, oriundos de diversas experiências e formações da trajetória do profissional, sendo a formação acadêmica apenas um desses saberes.

na centralidade que dá o PIBID ao espaço e à realidade escolar para a formação do docente, em consonância e diálogo com a reflexão acadêmica. Mas a provocação que fiz, de questionar a validade de minha iniciação docente para meus alunos e minhas alunas, aponta para o que quero dizer ao trazer para vocês memórias e cenas de minha trajetória como professora: hoje, pelas demandas sociais que o País tem no sentido de qualificar a educação – alcançamos a escola para todos, mas a escola com qualidade ainda é uma meta –, histórias profissionais como a minha não são mais possíveis, pois a qualificação dos professores já em seus processos de formação é necessária e urgente.

3 ESTAR NA ESCOLA COM PROFUNDIDADE

Uma vez posto o acerto do PIBID quanto ao desenho que propõe para a iniciação à docência – o de estar na escola e um estar com continuidade e reflexão – cabe agora discutir como estamos pensando, na Feevale, as formas de se construir essa relação, esse processo de aprendizagem dos bolsistas em iniciação à docência. Um primeiro aspecto a destacar, na escolha de nosso método, é que essa formação se faz por um estar lá, mas, mais do que isso, é por um estar dentro: o bolsista mergulha nessa realidade, encharca-se dela ... É o seu olho que vê. Essa experiência não é possível de ter quando se olha do exterior. É uma compreensão de quem, estando dentro do fenômeno, se habilita a senti-lo antes de compreendê-lo e a vivê-lo antes de descrevê-lo. Porém, se é o seu olho que vê, é com a distanciação necessária à produção de um pensamento fundamentado, formulado a partir do interior dos fenômenos educativos.

Nesse sentido, para esse objetivo que nos colocamos no trabalho do PIBID, a etnografia colocou-se como uma inspiração para o trabalho de estar lá, refletir aqui. Entendemos que esse olhar para as práticas pedagógicas se caracteriza como se fosse um olhar nativo delas, que, para conhecer, precisa estar inserido dentro mesmo, no interior dos códigos culturais dessas diferentes culturas escolares. E, ao mesmo tempo, ser um estrangeiro, para interpretar. Um trabalho de inspiração etnográfica, portanto, nos parece ser, até o momento, um dos óculos teórico-metodológicos com contribuições possíveis e significativas para a construção da proposta do PIBID.

Peço licença aqui para narrar uma história que julgo relevante, na medida em que ela reforça a importância do estranhamento antropológico para reflexões por vezes originais sobre o espaço e a cultura escolar. Há alguns anos, e por algum tempo, eu ministrei uma disciplina no curso de História que se intitula Estágio I. Seu objetivo era construir uma inserção e aproximação do acadêmico no espaço escolar, mas ainda não em atividades de docência. Para o exercício da observação e da análise exigida,

fundamentados pela metodologia da etnografia, buscávamos um distanciamento tal que possibilitasse a construção de um olhar para além dos discursos enunciados pelos sujeitos escolares. Observações cuidadosamente registradas em diário de campo eram semanalmente debatidas em aula e, ao final, as análises empreendidas eram formatadas como artigos. Um deles foi emblemático para o argumento que defendemos.

Dentre os acadêmicos e as acadêmicas que passam por essa disciplina, a maioria já atua em sala de aula, mas algumas vezes – o que tem se tornado mais frequente nos últimos anos – recebemos alunos e alunas que estão inseridos no mercado de trabalho em outras profissões. Foi o caso de uma aluna, aqui nomeada de Maria. Trabalhando o dia inteiro em uma realidade completamente diversa da escolar, coube-lhe realizar as horas previstas pela disciplina de Estágio em turmas de EJA, turno da noite, e, assim, ela se inseriu com alegria em uma escola de sua cidade. Como tudo o que via, observava e vivia lhe era realmente novo, o estranhamento antropológico que eu pedia à turma lhe era mais facilmente “acessível”, digamos assim. De todos os artigos produzidos por essas turmas de Estágio, o dessa aluna foi, de longe, o mais original, o mais sensível: ela ousou enxergar quem a escola estava a tornar invisível.

E o que viu Maria? Ela percebeu, de imediato, que as turmas de EJA daquela escola, como o são em sua maioria atualmente, se caracterizavam como turmas de adolescentes e jovens. Em uma delas, um pequeno grupo de meninos se destacava no discurso dos professores e das professoras como “agitadores e pouco interessados” no que a escola tinha a oferecer. Durante as semanas em que durou o estágio, acompanhamos, a partir dos relatos de Maria, como os adolescentes desse grupo foram, um a um, sendo “expulsos” da escola, de diversas maneiras, o que foi sentido e expresso pela escola com um sentimento de alívio. Até que sobrou apenas um desses meninos. Maria encorajou-se em conversar com ele, perguntando por que ele não realizava os exercícios propostos pelos professores. Ele respondeu: “eu fazia, mas os professores nunca vinham ver o meu caderno, nunca me viam na sala... E, aí, eu parei de fazer, porque não adianta...” Pouco tempo depois, sua invisibilidade se concretizou, obviamente, em um abandono da escola.

A segunda história dessa seção foi protagonizada já por uma acadêmica do PIBID, enquanto aluna de minha disciplina de Estágio I, que aqui chamo de Celeste. Suas narrativas do olhar diagnóstico inicial que faziam os bolsistas PIBID na escola eram sempre muito interessantes em nosso espaço de socialização e fortemente marcadas pela questão do espaço físico e estrutural da escola. Para ela, esse era um aspecto a se pesquisar na relação e no processo ensino-aprendizagem. Seu *insight* mais original sobre esse tema foi sobre a presença de uma aluna cadeirante na escola e sobre como

se deu a adaptação para sua acessibilidade aos espaços escolares. A aluna, já nos anos finais do Ensino Fundamental, foi alocada em uma turma no pavimento térreo de um prédio de dois andares, cujas salas do segundo piso eram as mais novas e bonitas da escola. Uma solução prática e óbvia, do ponto de vista da gestão da escola. Celeste, porém, de seu lugar de fora, ousou perguntar para a aluna o que ela pensava sobre isso: ela também reivindicava o direito de ter, em algum momento, aula nas salas mais bonitas da escola, mas ninguém tinha feito a ela essa pergunta.

Para Maria, a situação daqueles jovens estava marcada mais pela posição⁴ em que os professores e as professoras os colocavam do que por um lugar escolhido por eles mesmos. Isso lhe “saltava” aos olhos, estava claro como o dia. Então, por que isso era tão difícil de ser entendido e compreendido pela escola? O mesmo para a situação de Celeste: para a bolsista, incluir efetivamente abrangia ouvir os desejos e as expectativas desses alunos e dessas alunas com necessidades educativas especiais. Mas não foi assim que ocorreu... Não desejo aqui, com esses questionamentos, julgar e sentenciar as escolas retratadas por essas histórias. Tenciono apenas sublinhar a potencialidade do olhar de quem está inserido, mas, ao mesmo tempo, olha de fora. Não me cabe elucidar os motivos pelos quais os sujeitos escolares, envolvidos nas práticas cotidianas da cultura escolar que lhes é peculiar, não conseguem, no mais das vezes, olhar para além delas, por “sobre” elas... Portanto, por aí pensamos nesse momento: estão os neófitos – aqueles que se iniciam – em uma posição interessante nesse diálogo que fazem com a experiência da escola, pois seu olhar também inaugural tem muito a dizer sobre e para a escola.

4 QUAL DOCÊNCIA? O PIBID NA FEEVALE

Uma vez abordada a questão de como estamos pensando o lugar dessa iniciação, olho agora para a *Docência* posta em movimento pelo PIBID-Feevale, buscando responder à pergunta colocada inicialmente neste texto. Para começar, pode-se afirmar que não existe uma identidade docente fixa pelo nosso discurso, mas um trabalho reflexivo sobre ela, um processo em construção. Nesse sentido, buscou-se perceber como o trabalho do PIBID – a docência que se faz – repercute no espaço da escola.

⁴ Ao utilizar a expressão *posições de aprendizagem*, alinhamo-nos com uma opção teórica que compreende que as tramas discursivas constroem diagnósticos e acabam por posicionar os sujeitos em locais determinados, como a posição de não aprendiz. Mas, essa posição não é fixa e pode, portanto, a partir de uma educação que olha de outra forma para esse sujeito não aprendiz, modificar essa posição inicial. Conforme Lopes, entre outras coisas, “isso significa entender o sujeito de outras maneiras, abrindo outras possibilidades de produção de saberes e de trabalhar pedagogicamente com ele”.

Para além de um discurso produzido pelos protagonistas da ação, buscamos ver, nesse momento, como essa docência é vista pelas escolas que integram o Programa, a partir das falas enunciadas pelos supervisores dos subprojetos.

Para a pesquisa dessa percepção, tínhamos planejado, desde o início do trabalho assumido no mês de março deste ano, um encontro/reunião das escolas que integram o PIBID com os coordenadores dos subprojetos e a equipe de gestão do PIBID. Esse encontro ocorreu no dia 13 de junho e todas as escolas participaram ativamente, com a presença de supervisores e supervisoras, e, em alguns casos, também da coordenação pedagógica da escola. O convite feito já anunciava a discussão sobre a identidade institucional do Programa, e nomeamos de *Reunião da Maçã* esse encontro. A provocação de trazer o *logo* do projeto para o nome da reunião visava a instigar a curiosidade, mas também reforçar a proposta de construção de uma identidade do trabalho. E por que a maçã como símbolo, vocês se perguntam. Também eu busquei compreender esse símbolo, como primeira tarefa, ao tomar parte da equipe do PIBID. A narrativa que me fez Moana Meinhardt, a primeira professora que coordenou o PIBID, foi de que a maçã anuncia o vínculo histórico do aluno com o professor e, em nossa memória visual, constitui-se como um dos primeiros presentes que o aluno podia trazer para seu professor.

A fala produzida pelo conjunto de participantes do PIBID reunidos nesse momento aponta para muitas possibilidades de análise. Citou-se a produção de conhecimento gerado, o vínculo e a relação entre Universidade e Escola, a construção da identidade de professor para bolsistas, a criação de vínculos e pertencimento ao espaço escolar, a qualificação dos cursos de graduação e a conquista de espaço na escola pelo PIBID, onde o programa passou a compor o PPP da escola, a ser parte integrante da escola. De certa forma, esses aspectos foram trazidos nesse espaço em algum momento. Quero evidenciar uma categoria em especial para falar sobre a concepção de docência no PIBID-Feevale, já que apareceu em muitas falas, tomando a posição de um discurso sobre o PIBID-Feevale: o da inovação pedagógica. É interessante notar que a temática da inovação pedagógica aparece na fala da escola, evidenciado que – independentemente se de fato o é ou não – a prática pedagógica desenvolvida é assim sentida e expressa por aqueles envolvidos na escola. *O PIBID traz o diferente e causa impactos.*

Uma rápida pesquisa sobre os princípios do PIBID, emanados pela CAPES, permite localizar a ideia de inovação pedagógica no centro mesmo do programa. E, em decorrência disso, reflete-se também nos textos produzidos pelas diferentes experiências desenvolvidas pelo Programa em diversas IES. Novamente aponto para o fato de que a concepção de uma docência que se faz pela inovação pedagógica

não está a circular a partir de um discurso institucional, antes, é a escola que assim o anuncia. Essas reverberações ecoam e produzem efeitos e um deles é que hoje contamos com muitas escolas interessadas em receber o PIBID.

Bem, mas que diferente é esse? O que estamos entendendo como inovação pedagógica? Em primeiro lugar, concordando com Fino (s/d), distanciamos-nos da concepção, bastante difundida, de inovação pedagógica associada às tecnologias de comunicação. Ao falar de inovação pedagógica, estamos olhando para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar. Para como se pratica efetivamente a inovação pedagógica, com ou sem tecnologias envolvidas. Assim, compreendemos que a inovação pedagógica que o PIBID-Feevale está construindo passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento das ciências em questão. Traz como implicações, portanto, a necessidade de se promover alterações qualitativas nos componentes técnicos que regulam a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. As escolas relatam histórias interessantes e que fazem pensar acerca de como aqueles considerados como “piores” alunos, no PIBID, são os alunos de maior destaque e produção. Se o aluno é o mesmo, a explicação para a sua mudança está, efetivamente, em um contexto de aprendizagem diferenciado, no qual ele pode ocupar uma posição de sujeito também nova. Portanto, podemos afirmar que a inovação pedagógica traz como prerrogativa mudanças nas culturas escolares. Mudanças que se traduzem como rupturas, saltos, descontinuidades...

Para finalizar, penso que esse tema coloca novas questões a todos: por que o diferente acontece? Quais são os diferenciais do PIBID que lhe permitem trazer novos desenhos para os contextos de aprendizagem? Se identificarmos e respondermos a essas questões, a possibilidade de “transferir” e replicar o trabalho para a escola poderia ser potencializada. Algumas possíveis respostas podem ser anunciadas para essas indagações: a qualificação teórica das áreas de conhecimento, através da coordenação dos cursos de graduação; a construção de um trabalho pedagógico de forma coletiva, uma das grandes lacunas apresentadas no sistema escolar brasileiro; a abordagem etnográfica, que busca compreensão dos fenômenos olhando-os de fora, o que permite a reflexão sobre as situações de aprendizagem, como destacamos no início deste texto. Ainda julgo importante anunciar que não falamos de um lugar de conhecedores do que seja essa identidade sobre a docência, mas de um lugar de quem, seriamente, está tentando construir esse perfil identitário.

REFERÊNCIAS

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. In: FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira. CIE-Uma, p. 99-118.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Hehn. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**. GT Educação Especial/n.15. Disponível em: <<http://www.apned.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>>. Acesso em: 07 out. 2013.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORDANDO HISTÓRIAS, TECENDO VIDAS: IMAGENS QUE TRANSFORMAM

*Andrea Regina Pavani¹
Caroline Bertani da Silva²
Cátia Marlova Cavalcanti³
Graciela de Borba Feltes Mayer⁴
Maristela Danetti⁵
Rita Mossmann⁶*

Este texto descreve parte de um trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Nelson Ritzel, em Novo Hamburgo – RS, através do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Artes Visuais, da Universidade Feevale.

O projeto realiza oficinas em contraturno, nos quais os alunos ampliam o seu contato com a arte, nas suas diferentes manifestações.

Os resultados do projeto em 2011 revelaram que, em determinadas situações, a arte pode transformar a realidade e contribuir para a melhoria da autoestima, das relações de convivência, desenvolver habilidades, igualar diferenças e transformar cenários de vida.

1 UMA REALIDADE DIFÍCIL DE COMPREENDER

Para entender a importância do trabalho das oficinas de arte, precisa-se conhecer a realidade da escola e identificar peculiaridades dessa comunidade.

¹ Graduada em Engenharia Civil, pela UNISINOS (1999), pós-graduanda em Especialização em Arte/Educação: Arte, Ensino e Linguagens Contemporâneas pela Universidade Feevale (2014).

² Mestre em Educação. Graduada em Desenho e Plástica. Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais.

³ Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁴ Acadêmica Bolsista do Pibid Artes Visuais.

⁵ Acadêmica Bolsista do Pibid Artes Visuais.

⁶ Ex-Acadêmica Bolsista do Pibid Artes Visuais - Graduada em Artes Visuais.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Eugênio Nelson Ritzel, uma das maiores escolas do município, localiza-se na região de periferia da cidade. Durante anos, essa escola sofreu com o descaso do poder público, demonstrando carências, como falta de saúde, de moradia, de educação de qualidade e com famílias desestruturadas.

A realidade para quem chega à escola não é a de um cenário gratificante. Uma comunidade de periferia, onde as residências destoam da realidade da zona central do município. Trabalhar com esses alunos também não é nada fácil, pois apresentam carências múltiplas, consequências de famílias desestruturadas, desamparo durante a gestação, crianças mal cuidadas, necessitando afeto, talvez mais do que conhecimento. E, então, poucos professores resistem a tudo isso e, com constância, o quadro de funcionários da escola modifica-se a todo ano.

Criar vínculos com os alunos é algo necessário, e mais necessário ainda são profissionais qualificados para trabalhar nessa realidade.

No início de 2011, a escola ficou de luto. Três alunos morreram soterrados por um desmoronamento de terras. Cerca de 80 famílias da escola viviam nesse local e sofreram com essa resposta da natureza para uma invasão de terras em local de risco. Não tendo lugar para viver e procurando fazer-se cidadão do município, as famílias criaram um endereço. O poder público, ciente dessa invasão, demorou mais de 10 anos para, após essa tragédia, desalojar essas pessoas dessa área de risco.



Figura 1

Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=imagens+do+Kephas+novo+hamburgo>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

Tudo isso a escola vivenciou e sofreu com seus alunos. Todos os abalos emocionais de uma tragédia, em um lugar com sentimento de comunidade, todos se conhecem e todos narram com detalhes o fato ocorrido.

Recuperando-se desse quadro, a escola foi apresentada ao mundo, no programa Jornal Nacional, do dia 16 de maio de 2011, como a pior escola do município, avaliação baseada em um índice denominado IDEB, que, por parâmetros nacionais, avalia as escolas de maneira descontextualizada da realidade e estabelece os critérios de desenvolvimento da educação. Essa divulgação na mídia não levou em consideração a história da comunidade, nem o momento trágico que todos estavam enfrentando, menos ainda considerou as diversas ações que a comunidade escolar, especialmente, realiza para melhorar a qualidade de ensino.

Como entender que o local onde os alunos buscam amparo, alegrias, conhecimento pode ser considerado *pior*?

Depois de tudo isso, como colar os pedaços sem deixar marcas? Algo quase impossível.

Para começar a resgatar valores, como autoestima, perdidos após as vivências de situações difíceis, iniciamos a implantação do subprojeto de Artes Visuais do PIBID. O foco central era o trabalho com esses alunos e o resgate do seu potencial criador.

Salles (2008, p. 40) refere-se às influências no processo de criação:

Imerso e sobre determinado pela sua cultura (que por seu estado de efervescência possibilita o encontro de brechas para a manifestação de desvio inovadores) e dialogando com outras culturas, está o artista em criação. Ele interage com seu entorno [...] Estamos falando da tendência do processo em seu aspecto social: o percurso criador alimenta-se do outro, visto de um modo bastante geral. (SALLES, 2008, p. 40)

Tendo esse sentimento de resgate do potencial criador dos alunos, a imersão na cultura local para entendimento das criações e a oportunidade de contato com outras culturas é que os objetivos das oficinas de arte foram traçados.

2 CRIAÇÃO DO ESPAÇO SALA DE ARTES

Pensando na recepção desses alunos e no desenvolvimento dos trabalhos na oficina, precisava-se criar um lugar mágico, diferente da realidade cinzenta da escola.

CORES era a palavra que objetivava o trabalho de organização da sala de artes.

Com a vontade de transformar, as acadêmicas da universidade integrantes do projeto PIBID doaram para o espaço sala de artes seu talento, sua vontade e sua criatividade. Aprenderam, assim, a trabalhar com poucos recursos e transformar um espaço sem vida, sem cor, em um lugar mágico, onde a arte se torna presente em todos os detalhes. Foram vários dias de trabalho árduo e gratificante, em que o resultado era a curiosidade dos alunos, quando dirigiam seus olhares para as transformações.

Os dias foram passando e o rótulo de sala-depósito foi nomeado de Sala de Artes.

Compreendeu-se que o indivíduo é fruto do meio em que se desenvolve e da sociedade em que está inserido, apresenta uma dinâmica de tempo e espaço bastante acelerada devido ao contato com a cultura visual existente e com o desenvolvimento tecnológico facilitador do acesso à informação, que devem ser levados em conta no ambiente educacional.⁷ (KRAUZE, 2008)

Criar um ambiente educacional adequado, dessa forma, é proporcionar aos alunos o contato com um novo ambiente, que se diferencia do convencional, em que as informações instigam os alunos à descoberta e à inspiração. O espaço de criação também influencia na valorização do trabalho produzido naquele local.

Abaixo, imagens da Sala de Artes da escola antes e depois do PIBID Artes Visuais atuar na escola.

Antes:



⁷ SILVA, Josiane Maria Krauze da. **Sala de Arte: a importância do espaço.** Projeto de intervenção pedagógica na escola elaborado para o Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/16578.pdf?PHPSESSID=2010061408125550>>; Acesso em: 18 jun. 2011.

Antes:



Depois:



Depois:



Com o objetivo da organização da Sala de Artes alcançado, fez-se necessária a elaboração do planejamento para o início dos trabalhos. Esse deveria ser criativo, cativante e desafiador, para atender às expectativas dos alunos, que, durante várias semanas, procuraram o espaço para visualizar os acontecimentos inovadores na Sala de Artes.

3 OFICINA A MODA NA ARTE E A MODA NA VIDA

A partir do conhecimento da realidade do grupo realizado nas semanas que antecederam o início do projeto, organizamos o projeto Moda na Arte, Moda na Vida, buscando aproximar a arte do cotidiano.

No primeiro dia de trabalho, os alunos, pré-adolescentes e adolescentes, começaram a chegar, com os olhinhos atentos para tudo. A timidez fez-se presente em todo o início da oficina.

Quem eram aquelas professoras? O que vieram oferecer?

Esses eram alguns questionamentos que passavam na cabecinha das alunas integrantes da oficina de moda.

Num primeiro momento, propusemos realçar a sua beleza através da maquiagem e da fotografia, possibilitando um conhecer-se diferente do convencional. Então, os sorrisos começaram a brotar timidamente, mas a alegria era refletida com o olhar brilhante.



Todas foram maquiadas, e as fotografias das meninas tímidas foram modificando-se com a transformação, cada uma com as suas características pessoais, mas igualadas pela arte, em poder usufruir de um momento mágico.

Não importava a vida externa, o cotidiano, a realidade, importava, sim, o momento.

Tudo foi tão rápido que os instantes mágicos de satisfação coletiva se transformaram na vontade de desenvolver, com entusiasmo, um projeto de resgate da autoestima e da valorização da história pessoal de cada uma, fomentando a expectativa do próximo encontro.

Planejar com afincos fez-se necessário para o seguimento do projeto.

O planejamento deveria propor um trabalho relacionado com a moda, mas que fizesse com que as meninas entrassem em contato com a arte e que também servisse de oportunidade para começar a pensar em um futuro, não distante, mas possível.

Surgiu, então, a ideia do bordado: elaborar desenhos representando o cotidiano e, depois, transformar essa realidade em arte, referenciando-se em artistas que desenvolvem o mesmo trabalho. Dar cor para o dia a dia, buscar valorizar a família e a vida pessoal de cada uma. Representar o que realmente era importante, não se expor, apenas utilizar-se de imagens da vida pessoal para criar algo novo e colorido, favorecendo o resgate da história pessoal de cada uma e a valorização das diferenças.

Como fala Hernández (2000, p. 30):

Cultura [...], define-se como um conjunto de valores, crenças, e significações que nossos alunos utilizam (quase sempre sem reconhecê-lo) para dar sentido ao mundo em que vivem. Noção que abarca, na prática, desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo [...], até as formas de vestir e comportar-se relacionadas com a pertinência a um grupo, com as modas e com a identidade pessoal. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 30)

Representar essa realidade, utilizando a arte como ferramenta para a visualização do mundo de forma colorida, criativa e inovadora, é reconhecer novas possibilidades e transformar culturas.

Em seu livro, Fernando Hernández faz uma citação do Diretor das Bibliotecas da Academia de Ciências da China (2007, p.11), o qual afirmava que “quando as pessoas estão sentadas em cadeiras tradicionais, pensam de modo tradicional. Se o desejo for o de promover mudanças, é necessário remover o lugar onde estão sentadas”.

Segundo Ostrower, o ser humano surge na história como um ser cultural, portanto, ele age culturalmente (2010).

Com essa oficina, então, queríamos promover mudanças que as alunas pudessem transpor para as suas vidas.

4 BORDANDO HISTÓRIAS

Em nossas famílias, por vezes, temos exemplos de mães, avós, tias, enfim, familiares que nos inspiraram e nos motivaram a realizar trabalhos manuais e passar esses conhecimentos através de uma maneira lúdica, gostosa de ser aprendida e executada.

O bordado foi uma das experiências...

Iniciamos nossos trabalhos de bordado com o aprendizado de pontos simples, mas que no conjunto encham os olhos, a imaginação das nossas meninas voa e, certamente, durante esses pontos básicos, elas iam alimentando seus sonhos, tecendo pontos imaginários.

5 MUITAS MENINAS! MUITOS SONHOS! DIFERENTES SONHOS!

Segundo Hernandez, (2007, p. 16-17) devemos:

Aproveitar as diferenças em vez de considerá-las um problema. A partir daí torna-se necessário que diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais, reconhecidas e a inventividade de todos e de cada um valorizada.

Queríamos aproveitar essas diferenças, aprender com elas. E a arte de bordar trouxe-nos diferentes possibilidades.

Em nossas pesquisas, conhecemos um grupo de Pirapora, Minas Gerais, que é formado por seis artistas da mesma família e que atualmente conta com a participação de membros da terceira geração. As seis bordadeiras iniciaram suas atividades desde crianças, através do exemplo de sua mãe, que fazia bordados utilitários em finos tecidos de cambraia, linho, seda, organza ou algodão.

Com sua mãe, aprenderam a descobrir as luzes, os movimentos, as formas, as cores, os matizes da natureza, o que lhes permitiu ter outro olhar sobre a arte de bordar.

As bordadeiras criaram seu próprio movimento, ilustrando obras de grandes artistas brasileiros.

Para as bordadeiras:

A vida vivida é o fio da meada que ao longo de tantos anos nos liga e nos possibilita criar, fazer com as mãos, com a emoção e com a alma a nossa arte. Fizemos uma opção de arte que tem como eixo a linha da imaginação solta que nosso imaginário nos guie é o que falamos para nós mesmas cada vez que iniciamos um projeto. (Disponível em: <www.matizesbordadosdrumont.com/portu/familia.asp>. Acesso em: 22 nov. 2012.)

Também estudamos o artista brasileiro Leonilson (1957-1993), que borda em suas telas.

Um dos objetivos com essa proposta foi que nossas meninas pudessem descobrir, através das linhas traçadas com seus pontos, inicialmente incertos e descontraídos, a arte que podemos criar, reinventar e transformar através de suas pequenas mãos.

Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. [...] O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 2010, p. 10)



Sonhar e criar é sempre possível e necessário. O ato de criar provoca transformações e, transformando o mundo, o ser humano também se transforma, indiferente de ser artista ou não, pois “a sensibilidade não é peculiar somente a artistas [...] ela é patrimônio de todos os seres humanos [...] Todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade”. E, dessa forma, nasce com potencial criativo (OSTROWER, 2010, p. 12).

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Traduzido por: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual proposta para uma nova narrativa educacional**. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Matizes Dumont. **Matizes Bordados Dumont**. Disponível em: <www.matizesbordadosdumont.com/portu/familia.asp>. Acesso em: 22 nov. de 2012.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 25. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação Construção da obra de arte**. 2. ed. São Paulo: Ed. Horizonte, 2006.

SILVA, Josiane Maria Krauze da. **Sala de Arte: a importância do espaço**. Projeto de intervenção pedagógica na escola elaborado para o Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1657-8.pdf?PHPSESSID=2010061408125550>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE MODELAGEM EM ARGILA

Beatriz Chaves¹
Caroline Bertani da Silva²
Cleber Koch³
Pâmela Fogaça Lopes⁴

Por percebermos que a modelagem em argila muitas vezes é uma atividade bastante esporádica, construímos um projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Xavier Kunst, que fez parte das oficinas do PIBID Artes Visuais no ano de 2011.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - tem por objetivo apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura, visando a aprimorar a formação docente e contribuir para a qualidade da Educação Básica.

O subprojeto Artes Visuais da Universidade Feevale visa a desenvolver nos alunos bolsistas o senso crítico, o espírito investigativo e a criatividade, a partir do contato com o cotidiano das escolas e com profissionais com experiência docente. O projeto também mobiliza as escolas participantes do projeto, que contribuem na formação dos futuros professores. Além disso, o PIBID possibilita a avaliação permanente do curso de licenciatura em Artes Visuais.

Levando em consideração que a ação docente parte do planejamento e apoiados pelas orientações da supervisão e da coordenação, realizamos um planejamento-projeto voltado para a modelagem em argila.

¹ Supervisora do PIBID Artes Visuais 2010-2012 na Emef Francisco Xavier Kunst - Graduada em Artes Visuais pela Ufrgs.

² Mestre em Educação. Graduada em Desenho e Plástica. Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais.

³ Ex-Acadêmico Bolsista do PIBID Artes Visuais - Graduado em Artes Visuais.

⁴ Ex-Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

O planejamento ocorreu uma vez por semana e contemplou as ideias de todo o grupo, coerentes com os objetivos da proposta, com a realidade escolar e com a disponibilidade de materiais.

Organizamos o projeto em forma de oficinas, que se basearam em aulas de modelagem em argila, envolvendo não apenas a forma lúdica, que, por vezes, é proposta nas aulas de artes nas escolas em virtude das necessidades, mas explorando técnicas e regras específicas.

O processo de modelagem, através da argila como suporte, propicia ao indivíduo o conhecimento de suas potencialidades, pois o barro é um material vital para o desabrochar da imaginação da mente humana e um elemento natural que apresenta muitas possibilidades, alimentando o espírito criador. Louis Porcher, no seu livro Educação Artística- Luxo ou Necessidade (1973, p. 24), cita que “a livre expressão constitui, como se sabe, um dos objetivos essenciais das atividades de formação de personalidade”.

E o barro proporciona isso, pois um indivíduo, ao trabalhar com esse material, tem condições de dominá-lo, pois ele é um material vivo, que por si só tem uma ação que conduz ao equilíbrio. Amassar a terra, dar-lhe forma, são gestos primitivos que influem, consideravelmente, na coordenação de todos os movimentos; esse material também desenvolve a autoconfiança e o autodomínio. Gabbai (1987, p. 15) aponta-nos que:

A manipulação do barro é um meio eficaz no processo de liberdade do indivíduo, propicia lazer, ainda liberta os movimentos, desenvolvendo a percepção. A modelagem permite que expressemos nossos pensamentos sem precisar exprimir palavras: o movimento, a forma, o volume e o gesto trazem a linguagem viva do mundo interior, refletindo o caráter e o temperamento com fortes impressões da personalidade. (1987, p. 15)

A modelagem beneficia todos os sentidos do ser humano, desde o movimento de estiramento do barro, criando figuras, descobrindo formas, dimensões, espaços e ampliando a percepção do mundo que a cerca.

1 O PROJETO

Quando definimos construir um projeto que atendesse às exigências de um Projeto de Modelagem, logo imaginamos criar algo que realmente instigasse a vontade dos alunos de participar das oficinas e que realmente contribuísse no seu ensino-aprendizagem artístico, por meio de técnicas, e não apenas de forma lúdica.

Pensamos em montar planos de aula que levassem os discentes a uma aprendizagem mais ampla e detalhada de técnicas de modelagem e que também pudessem ser transpostas a projetos pessoais de cada um.

2 AS OFICINAS

Iniciamos as oficinas com uma conversa referente às experiências de cada aluno perante modelagem em argila. Foram levantadas várias questões sobre o assunto, tais como o que os alunos já haviam feito com argila e quais os propósitos impostos pelos educadores de artes em sala de aula convencional. Para nossa conclusão, como já esperado, até pelo fato de nós já haveremos proposto a modelagem dessa forma a nossos alunos em sala de aula, os discentes consideram a modelagem em argila como uma forma lúdica de se passar o tempo e entrar em contato com o material.

Explicamos então que essa forma de se fazer arte (escultura) pode ser muito mais complexa do que eles imaginam, começando pelo fato de se poder seguir algumas regras para determinadas técnicas que, se não seguidas à risca, podem danificar uma peça de argila, se esta for levada ao forno.

Propusemos que os alunos entrassem logo em contato com o material, já que essa é a única forma concreta de se aprender uma técnica de modelagem.

O primeiro contato com o material, pode-se assim dizer, foi um tanto quanto tímido, já que o grupo da 6ª série não estava acostumado com essa experiência e vinha ao contraturno espontaneamente. Mas, como são jovens e sempre prontos para novas descobertas, essa timidez foi substituída por uma vontade de poder modelar algo, figurar alguma coisa que nós propuséssemos.

A primeira novidade foi quando souberam que não podíamos somente abrir o pacote de argila e sair dando formas a ela, teríamos que aprender a prepará-la e amassá-la corretamente. E foi isso que fizemos como próximo passo.

A preparação da argila se dá através do seu amassamento e da total limpeza de possíveis resíduos que possam se encontrar nela. Existem várias formas de se amassar a argila, mas a que trabalhamos com eles foi a mais fácil de aprender: chifre do touro.



Figura 1 - Método de se preparar e amassar a argila

3 CONSTRUÇÃO DE OBJETOS FECHADOS

Como proposta prática durante o projeto, os alunos construíram objetos fechados e representaram a figura humana baseados em fruição de documentários sobre artistas que trabalham com esse material e técnicas, bem como na observação de imagens em livros.

Logo após a aprendizagem bem-sucedida da preparação da argila, propusemos a primeira atividade que daria uma forma à argila: construção de um objeto fechado. Nessa proposta, os discentes teriam que construir uma espécie de ovo oco personalizado por eles.

Para iniciar essa construção, foi preciso modelar dois potes, como se fossem utilitários, para que, depois, fossem unidos com a técnica costura em argila. Depois de prontos os dois potes, suas extremidades precisaram ser raspadas com serras de alumínio e essa raspagem molhada com barbotina⁵.

A seguir, os dois potes precisaram ser “colados” um no outro, isso com a ajuda da barbotina, e foi realizada a “costura” em argila, na qual é necessário, com um palito de churrasco, fazer uma espécie de costura em X unindo as argilas dos dois potes.

A peça estava praticamente pronta. Só faltava personalizá-la conforme as experiências gráficas de cada discente.

⁵ Barbotina: argila em estado líquido.

Sentindo a necessidade de passar alguma coisa - documentário, imagens de livros, entre outros -, planejamos mostrar o DVD Arte na Escola: Shoko Suzuki, que é uma ceramista japonesa, de Tokyo, que resolveu viver em São Paulo por volta dos anos 60. Inicialmente, ela produziu peças de bijuterias e levou anos para aperfeiçoar suas técnicas, produzindo peças cerâmicas ovais e lisas.

Nesse documentário, podemos analisar o processo da artista, que trabalha com modelagem há bastante tempo e que dá acabamentos diferenciados e únicos para suas peças, podendo servir de referência visual aos alunos. O resultado foi bastante positivo, pois o documentário instigou os alunos a finalizar suas peças.

O acabamento foi realizado com palitos de churrasco, cartões de crédito em desuso e estecos. Graficamente os discentes personalizaram suas peças e alisaram-nas com os cartões. Dentro desse processo de acabamento, também entrou a seguinte regra: fazer um furo, usando o palito de churrasco, em cada uma das peças, até atingir o seu oco; isso para que a peça não estourasse na hora da queima.



Figura 2 - Algumas peças prontas

Quando já estavam secas, depois de duas semanas em repouso, as peças foram queimadas nos fornos da Universidade Feevale, tornando-se, assim, peças cerâmicas.

Os alunos pintaram com tinta acrílica, que tem uma consistência mais plástica e adere mais às peças de cerâmica.



Figura 3 - Algumas peças já queimadas e pintadas

Como próxima proposta, os alunos iriam construir um cubo oco e personalizá-lo também. Para isso, foi necessário novamente todo o processo de preparação da argila, que os discentes já dominavam, bem como fazer chapas quadradas de argila, com, mais ou menos, 1 cm de diâmetro.

Foram necessárias seis chapas de argila (feitas com um cabo de vassoura), que, quando prontas, foram unidas de maneira que formassem um cubo, com todas as técnicas já utilizadas na atividade anterior: raspagem, barbotina e costura.

Assim que os cubos adquiriram sua forma, os alunos puderam começar o processo de acabamento e personalização. Esse último processo baseado nas experiências gráficas de cada um.

Além de utilizar essas experiências gráficas, realizamos a leitura das imagens do livro “Cerâmica de Picasso” (Georges Ramié, 1984), no qual aparecem várias cerâmicas do artista citado e acabamentos feitos por Picasso, como mais uma fonte de fruição para os alunos utilizarem nos seus acabamentos.



Figura 4 - Imagens do livro “Cerâmica de Picasso” (Georges Ramié, 1984)

Após duas semanas de repouso para secagem, as peças foram queimadas nos fornos da Universidade e pintadas pelos alunos.



Figura 5 - Processo de montagem dos cubos e um deles já pronto.

4 FIGURA HUMANA

Após trabalharmos as técnicas básicas de modelagem, sentimos a necessidade de deixar os alunos criarem algo figurativo nas suas peças, levando em consideração que esta era um questão frequente nas oficinas: criar algo figurativo.

Assistimos ao DVD Arte na Escola: Mestre Vitalino, escultor brasileiro que retratava, nas suas obras cerâmicas, pessoas de sua terra; nesse caso, o nordeste brasileiro. No documentário, vimos depoimentos da família e de seus discípulos.

Com esse documentário, pudemos realizar uma conversa referente ao processo completo do artista, que ia desde recolher a argila da beira de rios até queimar e dar acabamento às peças criadas.

Baseados na criação de figuras humanas, os estudantes puderam modelar conforme as experiências de fruição do documentário até conhecimentos particulares de representação do corpo humano.



Figura 6 - Resultados obtidos através da representação da figura humana, que nesse caso se resumiu somente a cabeças, por opção dos próprios discentes

Comentamos sobre as imagens deformadas que o artista Pablo Picasso (1881-1973) usava na representação de suas figuras humanas e também sobre as máscaras africanas que influenciaram o trabalho do artista. Os alunos optaram por modelar somente cabeças, surgiram proporções diferentes das reais, algumas vezes deformando a figura humana.

Como a época em que estávamos remetia ao Natal (dezembro), resolvemos montar um presépio com os alunos. Iniciando a proposta, conversamos com os alunos

sobre o que consideravam ser o Natal. Muitas respostas surgiram, inclusive a cena do nascimento de Cristo, comemorado nessa data. E foi nisso que nos baseamos, então, para dar continuidade ao projeto de Natal: propusemos aos alunos que construíssem um presépio.

Primeiramente dividimos o que cada aluno iria modelar, sendo que um presépio contém determinados personagens, cada um ficou responsável por modelar um deles.

Nesse caso, fizemos a experiência de somente entregar a argila, apresentar a proposta e observar como os alunos iriam começar seu processo de criação. Para nossa surpresa, não foi necessário solicitar que preparassem a argila para começar a modelagem, nem dizer, por exemplo, que, se a argila estiver mais ressecada (devido ao tempo seco e quente), deve ser umedecida com água. Tudo ocorreu naturalmente, sem orientação dos acadêmicos, concluindo-se, assim, que conseguimos atingir os alunos de forma que estes já têm conhecimento suficiente para realizar essa atividade com êxito.



Figura 7 - Presépio pronto e detalhes

Com esse projeto, refletimos acerca das questões que envolvem a importância da modelagem no desenvolvimento geral dos alunos.

Percebemos que a modelagem instigou profundamente a vontade de os alunos participarem das oficinas e ficarem orgulhosos de suas produções, inclusive do fato de suas peças serem levadas à Universidade para serem queimadas em fornos industriais, destinados, exclusivamente, aos acadêmicos e, posteriormente, serem expostas no Seminário Institucional do PIBID.

Durante todo o processo, pudemos observar a transformação, por parte dos alunos, em relação ao seu processo criador e ao domínio técnico, extremamente necessário para a modelagem cerâmica. Outro fator importantíssimo a ser citado é a autonomia dos alunos para colocar em prática determinada proposta dos docentes. Para se ter uma ideia disso, nos projetos finais, apresentávamos a proposta, entregávamos o material e, com autonomia, eles exploravam as técnicas necessárias para realizar seus projetos, tornando-se protagonistas da sua criação.

Analisamos também que desenvolver esses planos numa sala de aula convencional, com aproximadamente 30 ou 40 alunos, seria bastante complicado, já que se tornaria muito difícil possibilitar o atendimento individual que foi possível nas oficinas do PIBID.

Outro ponto que destacamos, que foi construído junto aos alunos, foi o compromisso na manutenção e no cuidado com a sala e os materiais ao final de cada encontro.

Em relação à contribuição da proposta aos acadêmicos, podemos concluir que essas combinações com os alunos, desde lembrar de preparar a argila antes de começar qualquer projeto, até mesmo limpar seu local de trabalho ao término das atividades, são muito importantes para se criar um conhecimento indispensável na vida de todo ser humano nos dias de hoje, pois o conhecimento e o desenvolvimento de objetivos se dão de forma integral, envolvendo os aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais da arte.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 11. ed. Nova versão, São Paulo, SP: Pioneira, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude et al. **Educação artística**: luxo ou necessidade? 3. ed. São Paulo, SP: Summus, 1973.

GABBAI, Miriam B. Birmann. **Cerâmica Arte da Terra**. São Paulo, SP: Callis LTDA, 1987.

O ensino da Cerâmica para Crianças. Disponível em: <<http://oficinadeartesatelie.blogspot.com.br/2009/05/o-ensino-da-ceramica-para-criancas.html>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

O ENSINO DA ARTE, A EXPRESSÃO PLÁSTICA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Simone Beatriz Verona da Silva¹

Caroline Bertani da Silva²

Cláudia Helena Silva Brentano³

Jordana Grawer Ayres⁴

Maristela Danetti⁵

Morgana Luz⁶

Taciana Luzia Marques⁷

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – tem por objetivo apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura, contribuindo na formação docente e na melhoria da qualidade da Educação Básica. O subprojeto Artes Visuais do PIBID - Feevale iniciou em 2010 em quatro escolas da rede municipal de Novo Hamburgo, dentre elas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin, localizada no Bairro Santo Afonso.

Um dos objetivos do subprojeto Artes Visuais é promover a arte nas escolas, em suas diferentes linguagens, seus suportes, meios e procedimentos, possibilitando o desenvolvimento de processos criativos como forma de conhecimento de si e do outro e como forma de expressão, através de oficinas teórico-práticas de criação bi e tridimensional.

A partir dessa proposta e dos estudos realizados para conhecimento da realidade escolar e do meio em que na escola está inserida, iniciamos nossa atuação na escola abordando a figura humana e seus desdobramentos, pois

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional - UNICID.

² Mestre em Educação. Graduada em Desenho e Plástica. Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais.

³ Ex-Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais - Graduada em Artes Visuais.

⁴ Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁵ Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁶ Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁷ Ex-Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais - Graduada em Artes Visuais.

a representação gráfica da figura humana esteve presente em todos os momentos da civilização, e sua maneira peculiar de se comunicar, através do desenho, traduz a assinatura visível que cada sociedade ostenta. (DERDIK, 1990, p. 13)

Dessa forma, o desenho da figura humana foi o fio condutor do Projeto Identidade, desenvolvido semanalmente pelos acadêmicos e pela supervisora durante o ano de 2011, com crianças de oito a 12 anos do primeiro, segundo e quarto ano do ensino fundamental da EMEF Arnaldo Grin.

1 DE ONDE VENHO? A FAMÍLIA

Buscando ampliar o repertório plástico/visual, iniciamos nosso trabalho com uma exposição na sala de aula, utilizando reproduções de obras que tinham em comum a representação da figura humana pelos artistas de diferentes períodos e estilos.

Cada imagem foi explorada visualmente, analisando formas de desenho e pinceladas características de cada artista e época e questionando o que o artista quis expressar, a partir do ponto de vista das crianças.

Segundo Martins (2005), o contato com imagens de arte nos aproxima do ser humano, da arte e da cultura:

Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em toda sua trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou uma dolorosa sensação de mal-estar e não-saber, que muitas vezes nos afugenta. (MARTINS, 2005, p. 17)

Após a leitura visual das reproduções apresentadas, propusemos que cada aluno representasse, através de um desenho, a sua família, construindo a forma humana da maneira que quisesse. Os trabalhos de todas as crianças foram expostos no quadro, pois um dos objetivos do ensino da arte é o desenvolvimento do julgamento estético. Cada aluno pôde (re)ver sua produção e a dos colegas, percebendo que, assim como cada artista analisado anteriormente tinha um 'jeito próprio' de desenhar, cada colega na sala também representou do seu jeito a sua família. Segundo Derdyk (2011), é muito importante proporcionar o momento de contato da criança com o seu trabalho finalizado.

ao acabar o desenho, geralmente a criança para e olha o que fez: a ação registrada, a cena representada, a fantasia concretizada. O resultado também é importante para a criança. A criança olha: gosta ou não gosta [...]. A criança quer ter o poder de decisão quanto ao destino do seu trabalho. (DERDYK, 2011, p. 90)

Esse momento proporcionou que as crianças pudessem perceber tanto as características das famílias dos colegas e o número de componentes como a forma de representação, expressão, escolha de materiais e acabamento dos trabalhos.



2 O “EU”

O projeto teve sequência com uma atividade em dupla realizada no pátio da escola, em que cada criança decalcou o colega sobre papel pardo. Cada um deitava no chão em cima do papel já cortado no seu tamanho e contornava o corpo do colega com giz de cera. Uma vez terminado o desenho de um dos alunos da dupla, a função era invertida, para que todos tivessem o seu corpo contornado e passassem pelas duas experiências.



Após o decalque completo, cada aluno definia os traçados de seu corpo, colocando roupas, sapatos, cabelos e o que mais lhe conviesse, para posteriormente colorir. Concluído esse processo, as crianças recortaram detalhes e acessórios de revistas, jornais ou papéis coloridos, inserindo como adereços. Com essa proposta, é possível auxiliar no desenvolvimento da autonomia, pois uma produção artística possibilita a busca e a escolha dos meios que a criança considera necessários para atingir seu objetivo, que, nesse caso, era a construção de um corpo que representasse a si.

O corpo humano pode ser considerado como um instrumento de formação e de modificação do mundo. O homem possui um poder de ação planejada, uma intencionalidade expressa em seus atos. Essa intencionalidade reflete seus desejos, anseios e, sobretudo, suas necessidades. Conhecer e transformar o nosso instrumento é conhecer e transformar o mundo. O corpo potencializa a materialização de nossos quereres no mundo, expressando até involuntariamente a necessidade de concretização de projetos. A presença corporal confirma o ser, o estar e o fazer do homem no mundo. (DERDIK, 1990, p. 23)



Os trabalhos foram expostos nos corredores da escola e, com a simplicidade dos materiais e a expressividade das crianças, afetou não apenas as crianças, mas outros professores que fazem parte da escola.

“Parece-me que eles estão correndo pela escola”.

“Tenho a impressão que eles estão nos observando”.

Através da exploração do desenho do corpo humano, cada criança pôde se situar dentro de um novo contexto social, colocando sua identidade, suas marcas e seus anseios de forma concreta e visível no suporte utilizado. O resultado transcendeu o imaginário através de suas colocações pessoais na construção plástica, expondo uma rede de desejos e vivências, compondo-se através das limitações de seu próprio corpo.

Em cada contorno, imprimia-se a identidade cada um, em que o “eu” aparecia mais fortalecido, utilizando-se da proposta livre de colocar adereços, características e sonhos dentro de si mesmo. Essa transformação e o reconhecimento se deram ao mesmo tempo em que todos passaram a se perceber com características diferentes, construções próprias e, principalmente, que cada um tinha potencialidades que antes não circulavam entre eles.

A ampliação da consciência visual possibilita a construção de um repertório de imagens significadas para o sujeito, capacitando-o a imaginar, criar, compreender, ressignificar, criticar, escolher entre uma infinidade de ações possíveis. (BUORO, 2002, p. 46).

3 ONDE EU VIVO

No segundo semestre de 2011, enfocamos os espaços de convívio das crianças: casas, quartos, escola, salas de aula. Contextualizamos esses temas, com obras e artistas, possibilitando o conhecimento das formas como os artistas se expressavam nas diferentes épocas e culturas.

A partir dessa visita, apresentamos aos alunos reproduções de obras de diversos artistas, entre eles, Van Gogh (1853-1891). Realizamos a leitura visual do “Quarto em Arles” (1888), que representa o quarto do pintor, no período em que viveu na cidade de Arles, na França.

A partir dessa leitura, cada criança desenhou o seu quarto, não apenas como é, mas colocando detalhes de que gostasse e novos objetos/elementos que quisesse.

As crianças utilizaram o papel como suporte do imaginário, em que colocaram seus anseios e suas características pessoais em cada detalhe organizado nesse “quarto”, através de uma nova elaboração do real. O que antes permeava somente com a figura do corpo transcendeu para a construção social do que sou eu e o que eu represento na minha família, onde moro como me organizo e de que maneira as pessoas que me rodeiam se colocam.

Já a partir da obra “Casarios” (década de 1950), do artista Alfredo Volpi, cada aluno desenhou como era a sua casa e como se organizavam as casas de sua rua, explorando as relações espaciais na produção artística. Fizemos uma sensibilização para o desenho de memória: os alunos fecharam os olhos e recordaram-se das formas, das cores e da localização das casas, para após representar sobre o suporte.



Os desenhos mostraram-se bastante coloridos, com flores com tamanhos variados, casas bem-elaboradas e com retoques nas construções. As crianças sentiram necessidade de mostrar o que consideram como “belo”, com detalhes organizados e principalmente como cada uma desejava que sua casa fosse.

As pessoas aparecem felizes e bem-vestidas nas produções, colocando-se numa posição social nem sempre real, mas dotadas de infinitos desejos, aspirações e construções pessoais do que cada um chamava de “casa”. Esmeraram-se nos detalhes, descrevendo mental e oralmente tudo que realmente possuíam e o que gostariam de ter, tecendo todo um emaranhado de desejos em imagens já construídas em sua mente. Criaram livremente sobre uma imagem já concebida, e não muitas vezes a idealizada, mas expressando sonhos e concepções.

Notamos que a valorização de onde moram é extremamente importante para as crianças. No início da conversa sobre as produções, falavam das casas dos vizinhos, por considerarem “mais bonitas”. O trabalho só se encaminhou para as próprias casas, quando um deles descreveu como era realmente a sua. As declarações geraram uma situação de conforto e cada um expôs a sua realidade, casas pequenas, grandes, pintadas, com ou sem janelas...

4 NOVOS ESPAÇOS... OUTROS “EUS”

Buscando ampliar o contato com a arte, a construção do imaginário e a percepção do “eu”, organizamos uma visita cultural ao Ateliê Arte 15. Esse espaço é uma Galeria – *Atelier*, localizada no centro da cidade de São Leopoldo-RS, que fica próxima a Novo Hamburgo.

Nesse local, as crianças puderam ver de perto trabalhos com as mais variadas técnicas artísticas e o meio onde os artistas trabalham. Na chegada, foram divididas em dois grupos, para viabilizar a mediação, em que puderam visualizar quadros e tipos de acabamento de cada um. A visita coincidiu com uma nova exposição do espaço, com *quadros digitais*. Essa técnica fascinou todo o grupo, pois os trabalhos foram modificados depois de prontos, utilizando recursos tecnológicos e programas específicos de computação, criando novas linguagens artísticas.

Se os símbolos linguísticos são incapazes de apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como uma tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Mais do que um instantâneo...
(DUARTE JUNIOR, 1983, p. 43)

As visitas culturais proporcionam um contato próximo com a arte, ampliando a visão dos detalhes de que uma reprodução não consegue dar conta. Mais que isso, permitem que o leitor também tenha contato com o ‘instantâneo’ do fazer do artista.

5 OUTROS HORIZONTES

As propostas do projeto Identidade, desenvolvido durante o ano de 2011, exploraram a percepção do indivíduo, o conhecimento e a expressão de suas necessidades, condições econômicas, culturais e sociais, seus sonhos, desejos, o real e o abstrato, o próximo e o distante.

Para os bolsistas, além de ampliar o conhecimento do fazer pedagógico e a experiência docente a partir da ação/avaliação/ação, proporcionou conhecer sobre

cada aluno e a realidade em que vive, percebendo habilidades e necessidades. Também foi possível sentir como, no decorrer do processo, o projeto contribuiu na satisfação das crianças em relação ao seu trabalho, contribuindo para sua autoestima.

Nas proposições que envolviam artistas ou obras como tema, percebemos a importância de apresentarmos reproduções de boa qualidade em sala de aula, para viabilizar a leitura e a imagem.

As produções das crianças envolvendo os espaços em que vivem/convivem nos auxiliou na compreensão dos mais diversos dilemas enfrentados diariamente pelos alunos e que se expressam na representação da figura humana. Percebemos as diversas dificuldades que os alunos enfrentam e acabam expressando através da arte.

O repertório visual das crianças, de acordo com as professoras titulares de cada turma, aprimorou-se em todos os quesitos plásticos e de pesquisa. Os alunos passaram a perguntar sobre questões de construção plástica e o histórico de artistas, renomeando algumas características de que já tinham conhecimento. Tornaram-se mais críticos e dedicados nos acabamentos e na construção de cada desenho produzido, chamando a atenção dos professores titulares sobre a questão da construção dos trabalhos.

Compreendemos também a importância e a transformação proporcionada por uma visita cultural, ampliando o significado dos conhecimentos construídos em sala de aula e as múltiplas formas de expressão através da arte.

Na arte, por outro lado, não há convenções explicitamente formuladas. As formas da arte não são propriamente símbolos convencionais. O sentido expresso por uma obra de arte reside nela mesma, e não fora, como se ela fosse apenas uma suporte para transpor um significado determinado... (DUARTE JUNIOR, 1983, p. 48)

A figura humana, fio condutor do projeto, esteve presente de várias formas, desde trabalhos bidimensionais quanto tri. Através da produção de pequenas esculturas, pudemos entender como cada aluno vive e como ele lida com as situações impostas pelas diferentes materialidades dos meios de expressão artística.

Sabemos que a representação gráfica infantil desenvolve-se num crescendo e acreditamos que o professor possa ser um estimulador de percepção visual, da expressão, da imaginação criadora e dos processos de cognição do aluno, dentro de um projeto pedagógico, ajudando a criança a construir um conhecimento da linguagem da Arte, assim como possibilitando ao aluno a ampliação do conhecimento de si e do mundo. (BUORO, 2003, p. 41)

A partir de nossa vivência nesse projeto, concluímos a importância do estímulo à expressão artística infantil, em diferentes meios, suportes e propostas, com objetivos

claros, contribuindo na construção da linguagem artística e possibilitando que a arte seja uma forma de expressão e de conhecimento.

Da proposta de expressão livre, no primeiro encontro com as crianças, no qual pudemos conhecer um pouco de cada criança, à visita ao Atelier Galeria, observamos o crescimento gradual dos participantes em relação à arte.

A partir dessa vivência, ratificamos a importância do PIBID na formação acadêmica, possibilitando a experiência docente e o exercício da capacidade de pesquisar, incentivar, mediar, propor, resolver adversidades e promover o ensino da arte.

Portanto, entendendo arte como produto do embate homem/ mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece. (2003, p. 24)

REFERÊNCIAS

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que Pintam** – a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4 ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DERDIK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Porque Arte e Educação?** São Paulo, 1983.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Mediação: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista, **Instituto de Artes**. Pós-Graduação. São Paulo. v. 1, n. 1, out. 2005.

SOLTANDO O TRAÇO

*Nara Eliete Gomes Borowski¹
Andresa Costa Reis²
Caroline Bertani da Silva³
Christiana Almeida Cabral⁴
Cintia Carine Renck⁵
Lenita Frick dos Santos⁶*

Arte é uma forma de o ser humano expressar suas ideias, sensações e emoções, buscando compreender o universo e permitindo que os outros o compreendam.

A arte existe desde os primórdios dos tempos, estando presente na vida do ser humano mesmo esse não tendo consciência da sua importância. Ela se manifesta através das linguagens artísticas: da música, das artes cênicas, visuais e da dança. Cada uma delas compreende um meio de representação e expressão fundamentado em diferentes símbolos, códigos, meios e linguagens.

O desenho inclui-se nas artes visuais; ele representa graficamente o pensamento e a imaginação. “O desenho, linguagem para a arte e para a ciência, estimula a exploração do universo imaginário” (DERDYK, 2010, p. 24).

¹ Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Ênfase nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio. Professora Supervisora do PIBID Artes Visuais-Feevale.

² Graduada no curso de Artes Visuais bacharelado na Universidade Feevale. Graduanda do curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

³ Mestre em Educação. Graduada em Desenho e Plástica. Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais.

⁴ Graduanda do curso de Artes Visuais, licenciatura, na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁵ Graduanda do curso de Artes Visuais, licenciatura na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁶ Graduanda do curso de Artes Visuais licenciatura na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

O desenho pode ser aceito como linguagem de comunicação e expressão para a arte, a ciência, a matemática, enfim, para todas as situações do cotidiano. O desenho torna-se um meio de comunicação e expressão do meio ambiente para o sujeito com o sujeito.

Cabe ressaltar que a criança é um ser curioso e em contínuo movimento em busca de situações que lhe são prazerosas, pois “A criança desenha entre tantas outras coisas para se divertir” (DERDYK, 2010, p.48).

A criança reinventa o mundo a cada instante, construindo e reconstruindo seus conceitos de vida. Até mesmo nas brincadeiras mais usuais ela desenha, canta ou dança e desenvolve o seu potencial criativo, sendo essencial ao seu ciclo de crescimento.

Tendo como base esses estudos, o projeto PIBID Artes Visuais enfocou a linguagem do desenho no 1º semestre de 2011, através de oficinas realizadas com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEF Prof.ª Adolfina J. M. Diefenthäler.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - promove a vivência da prática docente a partir do contexto escolar e desencadeia experiências essenciais para os acadêmicos e para os alunos da rede pública de ensino. Possibilita-se, através do subprojeto Artes Visuais da Universidade Feevale, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos alunos, visando ao interesse e à compreensão das diversas possibilidades de expressão artística, valendo-se do desenho como meio nas oficinas realizadas na EMEF Professora Adolfina J. M. Diefenthäler.

A EMEF Prof.ª Adolfina J. M. Diefenthäler é uma das escolas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Feevale. Através do subprojeto de Artes Visuais, que se efetiva por meio de oficinas e tem como objetivos o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da criatividade dos alunos envolvidos, construiu-se, durante o ano de 2011, o projeto Soltando o Traço.

A escola atende atualmente, em média, 850 alunos organizados entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo, em sua maioria, crianças com grandes necessidades sociais e, conseqüentemente, uma demanda significativa de alunos que precisam de espaços que permitam e ofereçam o estabelecimento de vínculos.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas famílias, muitas vezes desestruturadas, elas se envolvem nas diferentes ações promovidas pela escola, assim como atividades de integração, visitas de estudos, atividades oferecidas pela comunidade escolar, projetos sociais e projetos oferecidos pelas instituições públicas e privadas. Em meio às diversas atividades proporcionadas pela escola, está o contato direto e frequente com a arte.



Figura 1

Considerando a proposta inicial do PIBID, que são as oficinas de desenho, iniciamos o projeto com uma breve sondagem com os alunos e com os professores por meio de observações e entrevistas. Entrevistamos os alunos sobre o conhecimento da arte e seus anseios frente à proposta. Com os professores, buscamos informações sobre como percebiam a arte na escola no contexto atual, conteúdos e metodologias utilizadas.

Desde o início, planejamos com um olhar voltado para as questões pedagógicas e, com a sensibilidade de educadores, buscamos perceber a perspectiva do olhar da criança. Através das atividades propostas e do projeto de desenho Soltando o Traço, exploramos a linha como processo de exercício e criação, pois “a linha nasce os elementos que compõe a linguagem gráfica: a forma, a luz, o volume, a textura, o espaço” (DERDYK, 2010, p. 131).

Todo e qualquer desenho tem sua estrutura fundamentada em linhas, sendo elas o registro gráfico do movimento, do ritmo, da intensidade e da direção, podendo ser retas ou curvas, longas ou curtas, abertas ou fechadas, sinuosas ou não; o esqueleto do desenho sempre parte de linhas, as quais dão formas e expressão. Variam de acordo com os seus movimentos, a profundidade, a luz, a sombra, através das mãos de quem cria, considerando que o desenho não é um depósito de linhas, mas um meio que possibilita a expressão.

A prática, geralmente, difere da teoria, haja vista as diferenças encontradas no universo. A criança vê e produz arte com prazer, pois se expressa integralmente. O desenho possibilita transcender o espaço da classe, da sala de aula, do prédio da escola, ampliando o significado do contexto vivido e recriado pela criança.

De acordo com a transformação que ocorre no desenvolvimento das crianças, elas apresentam necessidades básicas.



Figura 2 - grupo de alunos do 4ºA e do 4ºB atendido pelo PIBID

Ao efetivar esse trabalho, tínhamos claro o propósito da sensibilização da criança, que se dá por meio das atividades lúdicas, como ouvir música ao desenhar e relacionar os sons com as linhas, tocar objetos percebendo suas diferentes superfícies e texturas, ter a possibilidade e a impossibilidade da observação visual, entre outros estímulos não apenas visuais, explorando os sentidos e instigando o prazer pela arte, provocando a sensação de liberdade, traçando suas ideias e seus desejos e criando novas formas de representação, em substituição às estereotipadas.

1 DELINEANDO PROPOSTAS

Desde o início do projeto, era grande a expectativa dos alunos em relação às oficinas, assim como sua participação nesse processo. Eles aguardavam curiosos e ansiosos cada encontro.

A cada encontro, a participação dos alunos nos surpreendia. Demonstravam satisfação, desenvoltura e curiosidade na experimentação das diferentes propostas desenvolvidas e dos materiais disponibilizados. É de fundamental importância ressaltar também a transformação do processo gráfico e do processo de valorização dos alunos com o seu trabalho e dos colegas. Essa percepção vem ao encontro da fala das professoras titulares dos alunos participantes do projeto:

Os alunos sentem-se desafiados pelas atividades propostas, as quais buscam aprimorar as representações artísticas utilizando técnicas e recursos diferenciados, como, por exemplo, o uso de diferentes tipos de linhas para desenhar, o uso do lápis 6B, lápis aquarelável, cordões, cola, lápis de colorir e canetinhas, tornando-se mais críticos e criativos com suas produções. (Valquíria Weimer, professora do 4º A-2011).

Percebo muita mudança das crianças no trato com o desenho. Estão mais preocupadas em desenhar e brincar com o material do que de fato em acertar, fazer bonito. No início, tinham que saber do professor se o que estavam fazendo era certo ou errado, bonito ou feio. Hoje, eles aguardam ansiosos pelo momento da oficina e das atividades. (Carolina Fleck, 4º B-2011).

2 VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

Após algumas oficinas, realizamos uma avaliação do projeto com os alunos, a fim de conhecermos seus pareceres pessoais e suas impressões sobre as atividades já realizadas. Cada aluno demonstrou suas preferências e o que se destaca é que, em algum momento, todas as atividades propostas foram mencionadas.

“O que mais gostei foi dos desenhos com areia e com giz, no chão”. (Vitória Adrieli Machado, 10 anos).



Figura 3 - alunos do 4ºA e do 4ºB atendidos pelo PIBID

“A parte que eu mais gostei foi de desenhar com os três lápis juntos”. (Pedro Henrique F. da Silva, 10 anos).



Figura 4 - Atividade realizada com alunos do 4ºA

“Achei muito legal, porque ajuda a desenhar melhor, preferi a aula que a gente desenhou com as duas mãos”. (Caroline Rodrigues, 9 anos).



Figura 5 - Atividade realizada com o 4ºB

“As oficinas de desenho são muito legais e divertidas. As professoras são muito legais. Quando fizemos o trabalho com lã, não brincamos quando estávamos trabalhando, nos dedicamos bastante e, dos trabalhos, o que mais gostei foi aquele dos pontinhos e tracinhos”. (Savana T. da Rosa, 9 anos).

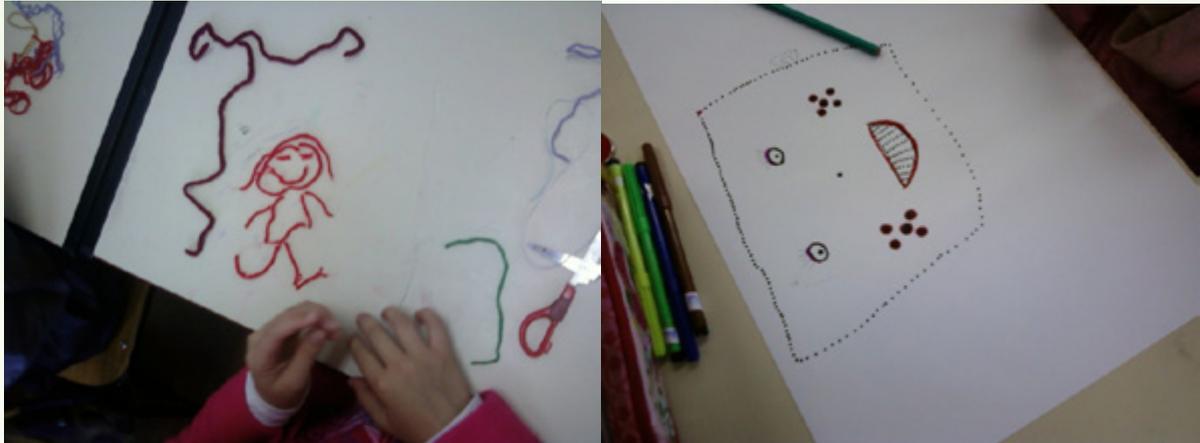


Figura 6 - Atividades realizadas com o 4ºA e o 4ºB

“Eu gostei do desenho com botão, porque tinha de ouro”. (Rodolfo Moura Behling, 10 anos).



Figura 7 - Atividade realizada com o 4ºB

“Eu achei muito *incentivante* e ajuda mais a saber sobre a história do desenho”.
(Yasmin G. Cardoso, 9 anos).



Figura 8 - Atividade realizada com o 4ºB

“Gostei de fazer a paisagem, porque pintamos com lápis de tinta” (Leonardo Barth Rossoni, 9 anos). Aqui, o aluno se referia ao lápis aquarelável, material até então novo para os alunos. Como isso, percebemos também que, na ampliação do repertório visual, também há a necessidade de possibilitar a experimentação de diferentes tipos de materiais, percebendo os resultados que cada um proporciona.



Figura 9 - Atividade realizada com o 4ºA

“Gostei de desenhar sem olhar pra folha, olhando só para o colega”. (Luiz Gustavo Pimentel, 9 anos).



Figura 10 - Atividade realizada com o 4ºA

Através da avaliação dos depoimentos, é possível perceber que o objetivo do projeto Soltando o Traço se concretizou nas oficinas desenvolvidas na EMEF Prof.ª Adolfina J.M. Diefenthäler.

Outro aspecto significativo a considerar é o quanto o PIBID aproxima a escola da Universidade. Através das oficinas, foi possível perceber atitudes de admiração e respeito com a Universidade Feevale, demonstrando a estima, a consideração e a valorização, tendo a Universidade como referência e como possibilidade de realização dos seus sonhos.

Acredita-se que oportunidades de participação em programas como o PIBID possibilitam vivências de extrema importância para os acadêmicos, desconstruindo e construindo novos paradigmas em relação às escolas, que, em geral, por se localizarem na periferia da cidade, não são procuradas para outras atuações acadêmicas, como estágios.

O projeto, sem dúvida, é uma oportunidade de iniciação à docência (como diz o nome do programa), colocando os acadêmicos diretamente em contato com os alunos na prática escolar e ampliando as possibilidades de atuação docente.

REFERÊNCIAS

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

MARQUES, R. P. et al. **Arte e educação**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. São Paulo: Ediouro, 2001.

COLORINDO O MUNDO

Andresa Costa Reis¹

Caroline Bertani da Silva²

Christiana Almeida Cabral³

Cintia Carine Renck⁴

Nara Eliete Gomes Borowski⁵

Nilda Griza de Carli⁶

Desde o seu nascimento, a criança está em contínuo desenvolvimento, sendo, em determinado período, capaz de imaginar através de símbolos, passando a brincar e, jogando com a imaginação, aprende a falar, desenhar, andar, cantar, modelar, dançar e pintar, criando, assim, poeticamente, as estruturas cognitivas e emocionais que permitem a organização objetiva do mundo à sua volta.

Dentre as linguagens que encantam toda criança, uma delas é a pintura. A pintura permite à criança traduzir plasticamente, através da ação corporal sobre a matéria colorida, suas experiências visuais (CUNHA, 2002).

Apresentamos aqui um breve estudo sobre a importância da aproximação, do conhecimento e da interação com diferentes meios e materiais, bem como com a produção de diferentes artistas, como forma de proporcionar a sensibilização para a criação dos alunos participantes no projeto PIBID, através das oficinas desenvolvidas

¹ Graduada no curso de Artes Visuais bacharelado na Universidade Feevale. Graduada do curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

² Mestre em Educação. Graduada em Desenho e Plástica. Coordenadora do subprojeto PIBID Artes Visuais.

³ Graduada do curso de Artes Visuais, licenciatura, na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁴ Graduada do curso de Artes Visuais, licenciatura na Universidade Feevale como Bolsista do PIBID Artes Visuais.

⁵ Pós-Graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Ênfase nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio. Professora Supervisora do PIBID Artes Visuais-Feevale.

⁶ Acadêmica Bolsista do PIBID Artes Visuais.

por acadêmicos do curso de graduação de Artes Visuais, na EMEF Prof.^a Adolfina J. M. Diefenthäler, no ano de 2011.

Desde que iniciou suas atividades, o Projeto PIBID tem proporcionado aos acadêmicos de Artes Visuais oportunidades para vivenciar as possibilidades de técnicas, materiais e variações da expressão artística com alunos de escolas municipais de Novo Hamburgo. Durante as oficinas, são oferecidas propostas que proporcionem o desenvolvimento da criatividade, percepção, imaginação e sensibilidade, incentivando a expressão artística, a ampliação do repertório visual e o contato com o trabalho de artistas de nossa região.

A oficina Colorindo o Mundo iniciou em junho de 2011, com o objetivo de desenvolver a sensibilização e a experimentação das cores através da expressão artística, pois percebemos que as crianças tinham necessidade de ter mais contato com a pintura e outras propostas plásticas.

A magia das cores encanta toda criança. A relação com as cores faz parte da forma singular com que a criança mostra e expressa o que sente e conhece. Por isso, o projeto desenvolvido teve como foco as sensações possibilitadas pelo contato com a cor, com propostas que aguçassem a percepção das diferenças e dos contrastes que luz e sombra definem no espaço. A cor e a pintura, dessa forma, foram o objeto de estudos no planejamento pedagógico do projeto.

Segundo Richter (*in* CUNHA, 2002), a pintura possibilita, a quem a vivencia, desvendar o mundo pela luz, pois a cor material, manifestada através da tinta, revela a força da sua beleza quando nosso olhos têm contato com ela.

Consideramos no planejamento das oficinas que a criança não constitui um conceito de cor olhando simplesmente algo colorido, mas durante repetidas ações de comparar, nomear, transformar, manipular e falar sobre cor e luz, e que vivemos em uma sociedade em que todas as cores nos condicionam e remetem nosso pensamento a uma associação de cores/objetos, como quando alguém diz que a maçã é vermelha, a laranja é cor de laranja, a árvore é marrom e verde etc. Pensando nisso, inicialmente propusemos aos alunos uma atividade que tinha como objetivo se desprender do condicionamento que formas e objetos nos dão sobre as cores, através da percepção tátil, para tentar descobrir que objeto estavam tocando e de que cor ele era. Essa atividade aguçou a curiosidade das crianças, que solicitavam que a proposta fosse repetida.



Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos demonstraram prazer e interesse por fazer novas descobertas, então, apresentamos o trabalho do artista brasileiro Candido Portinari, contando sobre a vida e as obras, buscando a atenção dos alunos para sua produção, que retratava sua vida na infância, seu cotidiano, suas brincadeiras e as questões sociais da época.

Os alunos mostraram-se curiosos e atentos às explicações, conforme as imagens eram apresentadas. Na leitura da referência de cada imagem, faziam cálculos para saber que idade o artista tinha quando fez determinada obra. Mostravam-se fascinados com as imagens que viam.

A partir dessa apresentação, seguindo a ideia de oferecer aos alunos o contato com materiais diferentes, propusemos aos alunos a pintura em uma tela, medindo mais ou menos 2m x 1,5m. O desenho a ser produzido foi feito com base nas brincadeiras de que cada aluno gostava.

A cada encontro, que era semanal, os alunos demonstravam maior interesse e prazer em realizar a pintura. Alguns alunos acabaram encontrando situações que causaram certa frustração, mas logo solucionadas, com a mediação das acadêmicas, encontrando soluções para problemas, como em relação à mistura das cores e a relação entre o que imaginavam e o que representavam. Segundo Richter (2004), a imaginação criadora e o conhecimento revelam a poética do pensamento infantil e dividem o sujeito em dois: o que somente raciocina, e o outro, que imagina e sonha.

As telas produzidas foram expostas na Feira Multicultural do município, que ocorreu no mês de outubro de 2011, e proporcionou orgulho aos alunos de saber que teriam seus trabalhos em uma exposição visitada por todas as escolas do município.



A fantasia e a imaginação são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Buscando auxiliar na compreensão e na lida de sentimentos e emoções, propusemos aos alunos uma visita ao Ateliê Infantil Fazendo Arte, que apresentava a exposição da série Histórias no Escuro, de Simone Fischer, com o título de O Dragão Colorido.

As obras foram produzidas por alunos frequentadores do ateliê, com a participação do artista plástico de Novo Hamburgo Mai Bavoso. Logo que lançamos a ideia, os alunos mostraram-se um pouco surpresos e curiosos por saber como era um ateliê e também como “são” os artistas, aguardavam ansiosamente pelo dia do passeio. Chegado o dia esperado, os alunos chegaram ao local com grandes expectativas e, curiosos, mostraram-se surpresos e admirados. Encantados pelo local, ouviram atentamente o que os artistas falavam, contando de suas experiências e seu trabalho, interagiram e dialogaram com eles, percorrendo e explorando todos os espaços do ambiente.



Dando continuidade à ideia de fantasia e imaginação na infância, utilizando os contos e as histórias, trouxemos o livro O Pintor de Lembranças, de José Antônio de Canizo Jesús Caban. Realizamos a hora do conto e sugerimos que as crianças também registrassem suas lembranças da visita realizada.

Ao longo do desenvolvimento desse projeto, os alunos realizaram várias produções em pintura, por isso, propusemos a realização de uma exposição reunindo todos os trabalhos, no mês de dezembro, em diversos espaços da escola.

Nossa exposição teve como objetivo principal expor os trabalhos produzidos, fazendo com que os alunos de toda a escola percebessem as possibilidades da produção, com a utilização de diferentes meios e materiais. No dia em que a exposição foi aberta, tivemos a presença da TV Feevale, que fez uma reportagem sobre a exposição, com entrevista de alunos e acadêmicas responsáveis pelas oficinas⁷.

Na semana que sucedeu a exposição, tivemos a oportunidade de visitar o Ateliê Caminho das Serpentes, da artista plástica Cláudia Sperb, em Morro Reuter. E novamente os alunos aguardavam a saída com grande expectativa, mas agora iam a um novo espaço, com novas bagagens, mas abertos a acrescentar ainda mais.

Ao chegar ao local, os alunos mostraram-se muito admirados e surpresos, pois a proposta do trabalho é totalmente diferente do ateliê primeiramente visitado. Tamanha admiração era rodeada por trabalhos coloridos por todos os lados, a cada volta, era uma nova surpresa, pois uma nova obra era avistada e visitada. Arslan e Iavelberg afirmam que é fundamental vivenciar espaços de arte além do ambiente escolar, pois “identificar e discutir arte fora da sala de aula é fundamental para a compreensão de que a arte pode estar relacionada com a vida (2006, p. 41).



⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lv49_hO-5i0>.

Nessa visita, os alunos puderam novamente interagir com os trabalhos, com a artista e com os materiais. Enquanto observavam as obras, podiam tocar nelas, já que muitas estavam no caminho onde pisavam, nos brinquedos da pracinha disposta para brincar. Logo puderam participar de uma conversa com a artista, que falou de sua vida e também de seu trabalho, como começou e como é produzido. Aos poucos, os alunos participaram do diálogo, fazendo questionamentos.



Para encerrar a visita, os alunos aprenderam a fazer mosaico, com orientação da artista Cláudia Sperb, podendo utilizar os materiais do espaço e contribuir para a construção de uma das obras e percebendo a cor a partir de um novo material. Todos queriam fazer, tornando a proposta animada e divertida... Não queriam retornar à escola!

Percebemos que, a cada imagem apresentada, novos olhares e conhecimentos artísticos eram construídos, e a mediação professor e aluno desencadeou o processo de formação dos sentidos das crianças e dos bolsistas.

Acreditamos que é de fundamental importância o contato com obras de arte, com um trabalho contínuo e sistemático, possibilitando uma familiarização cultural com as diversas formas de manifestação artística.

A cada oficina desenvolvida, temos maior certeza de que a proposta do PIBID tem nos auxiliado, fazendo-nos crescer com experiência profissional, colocando-nos diretamente em contato com a vivência escolar para relacionarmos a teoria e a prática.

Os resultados alcançados com a realização do projeto e das oficinas são evidentes, pois os alunos agora demonstram mais dedicação e valorizam seu trabalho, o qual produzem mostrando atenção e expectativa para ver o resultado, explorando os diferentes materiais propostos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana R. V. **Cor, Som e Movimento**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

ARSLAN, Luciana; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA



 **PIBID**
FEEVALE

FINANCIAMENTO


CAPES

PIBID FEEVALE, SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS SOBRE SEUS PRIMEIROS PASSOS

André Luiz dos S. Silva¹

Denise Inazack Rangel²

Aline Simone Kieling³

Fabiano Lopes⁴

Gabriela Lucas⁵

Este texto pretende narrar os primeiros encaminhamentos do subprojeto Educação Física, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Feevale. Desde o segundo semestre de 2012, licenciandos e professores de Educação Física compõem e desenvolvem as ações do subprojeto Educação Física, cujo objetivo visa a transformar o modelo tradicional, que vincula as aulas de Educação Física às práticas disciplinares de corpo e à visão de treinamento esportivo. Partindo de uma proposta crítica superadora, embasada nos pressupostos da abordagem pedagógica da “Cultura Corporal de Movimento⁶”, o subprojeto Educação Física intenciona desenvolver novas propostas de ações pedagógicas que permitam a reflexão, o estudo e a materialização de práticas diversificadas e inovadoras (FEEVALE, 2012).

Nesse sentido, a comunidade escolar e os alunos da Educação Básica terão a oportunidade de vivenciar novas práticas de Educação Física, as quais irão corroborar a construção de um novo entendimento acerca das práticas corporais.

¹ Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Universidade Feevale. Coordenador do Subprojeto Educação Física (2013-2014).

² Doutora em Educação pela PUC/RS. Coordenadora do Subprojeto Educação Física (2012-2013).

³ Supervisora do Subprojeto Educação Física na EMEF Jorge Ewaldo Koch.

⁴ Supervisor do Subprojeto Educação Física na EMEF Boa Saúde. Licenciado em Educação Física pela ULBRA, Especialista em Pedagogia do Esporte e treinamento dos desportos coletivos pela Universidade Gama Filho (2012).

⁵ Coordenadora pedagógica da EMEF Boa Saúde.

⁶ Diretriz pedagógica indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tendo como guia os pressupostos sinalizados acima, o subprojeto Educação Física iniciou suas ações estabelecendo parcerias com duas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Boa Saúde e Escola Municipal de Ensino Fundamental Jorge Ewaldo Koch.

A especificidade contextual de cada uma dessas escolas apontou para caminhos diferentes em suas propostas de intervenção. Assim sendo, a partir deste momento, passamos a fazer um relato centrado nas especificidades das realidades e das ações de cada escola.

1 AS AÇÕES NA ESCOLA BOA SAÚDE

O bairro Boa Saúde constitui-se de uma população formada por migrantes de diversos municípios vizinhos e esteve vinculado à cidade de São Leopoldo até 1995. Com estimados doze mil habitantes e localizado na divisa dos municípios de Novo Hamburgo e Estância Velha, o “Boa Saúde” é marcado por uma população de origem humilde e suas imediações apresentam poucas opções de práticas de lazer, o que restringe as possibilidades de práticas corporais (NOVO HAMBURGO, 2013).

A escola Boa Saúde tem aproximadamente 800 alunos matriculados e está localizada no centro do bairro. Com uma estrutura física adequada para as práticas pedagógicas, conta com quadra coberta e outros espaços para as práticas de Educação Física, sendo um dos poucos espaços onde as crianças da localidade experimentam práticas corporais.

Nesse contexto, em agosto de 2012, os bolsistas acadêmicos tiveram os primeiros contatos com a escola. Ainda buscando apropriar-se do contexto da comunidade, propuseram para as crianças um questionário com aproximadamente 30 questões. Além das respostas iniciais, foi necessária a realização de entrevistas semiestruturadas com parte das crianças.

A partir dos dados coletados, iniciou-se o processo de reflexão sobre um tema que pudesse guiar a constituição do subprojeto Ed. Física na EMEF Boa Saúde. A princípio, havia uma suspeita de que o “sobrepeso” pudesse ser o “problema” que desencadearia a proposta, mas, a partir dos questionários e das entrevistas, tal suposição não se confirmou.

A falta de maiores vínculos entre os familiares responsáveis e o cotidiano escolar das crianças emergiu como uma “falta” nas falas das crianças. Assim, sobretudo a partir das entrevistas, foi possível perceber a carência desse aspecto e, com base nisso, sistematizou-se a proposta.

Assim, o PIBID iniciou suas ações na EMEF Boa Saúde tendo como principal objetivo a promoção da socialização e da afetividade, com a intenção de aproximar os alunos da escola e suas famílias. Uma das primeiras ações desenvolvidas foi o “I GP de carrinhos de lomba da EMEF Boa Saúde”. O evento aconteceu no dia 1º de dezembro de 2012 e foi a culminância das intervenções nos primeiros meses do projeto, naquela escola.

O processo de construção dos “carrinhos de lomba” foi orientado pelos acadêmicos bolsistas, entretanto efetivou-se em casa, com o auxílio dos responsáveis dos alunos. Ao mesmo tempo, aconteciam, na escola, oficinas de diversificadas práticas corporais, ministradas pelos “pibidianos”.

O I GP de carrinho de lombas aconteceu com grande aderência da comunidade escolar, tendo professores, responsáveis e alunos presentes, prestigiando, torcendo e competindo pelo primeiro lugar.



Foto 1 - I GP Carrinho de lomba Boa Saúde
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 12/2012



Foto 2 - I GP Carrinho de lomba Boa Saúde
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 12/2012

Do mesmo modo como foram estruturadas as intervenções do segundo semestre de 2012, o ano de 2013 iniciou com a apresentação de uma proposta de construção de “pipas”, cujo desfecho previa a visita ao Clube AABB de Novo Hamburgo, para que as crianças pudessem experimentar as pipas construídas. As orientações e a construção do brinquedo, dessa vez, foram centralizadas na escola e os vínculos mais estreitos com as famílias aconteceriam no evento, no qual os responsáveis e os alunos “soltariam” as pipas.

Na primeira etapa da ação, os acadêmicos bolsistas apropriaram-se da história das pipas e aprenderam como construir e ensinar o brinquedo. Depois desse momento de “estudos”, os acadêmicos bolsistas passaram a orientar a construção das pipas, para, então, como dito, saírem ao clube para soltá-las. Infelizmente, a chuva excessiva e o rigor do inverno dificultaram a plena realização das etapas propostas. Houve um decréscimo de alunos participantes, sobretudo nas oficinas do turno da manhã. Além disso, tornou-se inviável a visita ao clube, também por impossibilidade de fretamento de transporte naquele momento.

Assim, as pipas foram ao ar no interior da própria escola e a inserção da comunidade escolar não se efetivou naquele evento. Apesar disso, a oficina proporcionou novos saberes e interessantes experiências àquelas crianças.

Ao avaliar a ação das oficinas de pipa com os acadêmicos bolsistas, eles assim se pronunciaram:

Professor, o Programa também é uma forma de aprendizado para nós, acadêmicos. Erramos em alguns pontos do planejamento da ação. Destacamos que nos detivemos muito na construção das pipas, o que acarretou em uma pequena perda da motivação do grupo, tanto dos bolsistas como das crianças. Outro ponto de análise foi no cronograma, mais precisamente, em questões climáticas, muito frio e muita chuva para soltar pipa. Além disso, a saída para AABB / NH não ocorreu, mas as pipas foram soltas no pátio da escola. Em resumo, 'haja pernas para mantê-las no ar'. (PIBID EMEF BOA SAÚDE – Blog)



Foto 3 - Oficina de “pipas”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 04/2013



Foto 4 - Oficina de “pipas”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 04/2013

Já no segundo semestre de 2013, uma nova temática foi proposta, a fim de tentar aproximar os responsáveis do cotidiano escolar das crianças. Com pouco mais de um mês de atividades, o projeto de folclore centrou-se na construção de brinquedos e na vivência de jogos e brincadeiras tradicionais. O encerramento dessa proposta seria nas imediações do Dia das Crianças, quando cada criança poderia levar para casa uma caixa repleta de brinquedos construídos por elas durante as oficinas do PIBID. A ação previu a construção dos brinquedos por parte das crianças, porém solicitou, em muitos casos, o auxílio da família, em casa. Vinculada à festa do Dia das Crianças, tradicionalmente promovida pela escola, a entrega da caixa de brinquedos previu a presença dos responsáveis pelos alunos para vivenciarem, em conjunto com as crianças, as possibilidades dos jogos e dos brinquedos construídos ao longo do semestre.

Por enquanto, apenas resultados parciais podem ser apresentados, dentre os quais, destacamos a boa aderência das crianças, o intenso trabalho de apropriação e empenho dos acadêmicos bolsistas acerca da temática.



Foto 5 - Oficina de “Folclore”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 08/2013

2 AS AÇÕES NA ESCOLA JORGE EWALDO KOCH

Localizada no Bairro Rondônia, próximo ao centro da cidade de Novo Hamburgo, a escola Jorge Ewaldo Koch possui cerca de quatrocentos e cinquenta alunos matriculados

e oferece uma boa estrutura para as práticas pedagógicas. Nas imediações da escola e dentro dos limites do bairro, está localizado o Parque Floresta Imperial. Segundo a história do bairro, aquela área serviu de sede, em 1925, para a colonização alemã. Como um movimento de preservação da memória, o parque, adotado pela Prefeitura e inaugurado em 1979, passou a ser chamado de Parque Floresta Imperial (ASHTON, 2008).

O parque constitui-se de grande área verde destinada às distintas possibilidades de práticas de lazer. Segundo Ashton (2008), naquele espaço, é possível encontrar: um hectare de árvores nativas, bicas de água de vertente natural, parque infantil; quadras poliesportivas, locais destinados a práticas de jogos regionais (como, por exemplo, bocha) e de manifestações tradicionalistas (galpão crioulo), área para *camping*, churrasqueiras, banheiros, espaço para práticas religiosas, etc.

Apesar de todo o seu potencial para o lazer, o Parque Floresta Imperial necessita de revitalização. Segundo Ashton (2008), o fluxo de pessoas no local é pequeno, indícios de que o local não é reconhecido/acessado pela comunidade como um espaço de Turismo e lazer organizado e seguro.

A inserção dos acadêmicos bolsistas do PIBID, no bairro, e o contato com a comunidade escolar sinalizaram que, apesar do potencial do Parque Floresta Imperial e sua relativa proximidade com a escola (aproximadamente 2,2 km), a prática efetiva do lazer para a comunidade era bastante restrita. Assim, por meio de uma pesquisa sociodiagnóstica promovida pela escola, ficou evidente que as atividades de lazer realizadas pelos alunos em finais de semana e no contraturno escolar estavam centradas em jogos eletrônicos e programas de televisão.

Diante disso, foi elaborado um projeto que possibilitasse a vivência dos interesses culturais do lazer⁷ (MELO E DRUMOND, 2007), ampliando, assim, o repertório e as possibilidades do exercício das práticas de divertimento. Assim, o PIBID iniciou suas atividades em agosto de 2012, na EMEF Jorge Ewaldo Koch, no bairro Rondônia da cidade de Novo Hamburgo, RS.

A estrutura do projeto, com vistas a abordar os cinco interesses do lazer, propõe oficinas diversas, cuja duração depende do interesse e do envolvimento dos alunos. Assim, algumas práticas são desenvolvidas por um mês, enquanto outras chegaram aos dois meses e quinze dias.

⁷ Inspirados na classificação de Jofre Dumazedier (1980), Melo e Drumond (2003) propõem planificar o universo do lazer em interesses, os quais: interesses físicos; manuais, sociais, intelectuais e artísticos.

Até chegar a essa configuração, os acadêmicos bolsistas, entretanto, experimentaram outras possibilidades, como a aposta no elemento surpresa nas oficinas. Naquele momento, as temáticas desenvolvidas em aula eram trocadas a cada semana. Segundo a avaliação dos alunos, essa fase apresentava algumas dificuldades, como, por exemplo, a construção de um cronograma de atividades, afinal, as aulas emergiam do interesse dos alunos manifesto nos dias anteriores. Além disso, as práticas esporádicas impediam um maior aprofundamento das vivências e, conseqüentemente, menor apropriação das práticas. Cabe ressaltar que os interesses dos alunos continuam sendo considerados, balizados também pelos encaminhamentos teórico-conceituais do lazer. Isso tem permitido um modelo de planejamento mais adequado e eficaz.

Dentre as temáticas desenvolvidas pelo PIBID na EMEF Jorge Ewaldo Koch, é possível destacar: oficinas de lutas; ginástica e atividades com corda; esportes não populares; atividades rítmicas e expressivas; folclore, oficina desenvolvida nos primeiros meses do segundo semestre de 2013.

Em especial, chama-se atenção para a oficina de esportes não populares, que tematizou Rugby Tag⁸, Dodge Ball⁹ e Tênis, com intuito de diversificar as práticas esportivas e de oferecer outras possibilidades que não somente os esportes midiaticizados. O estímulo às práticas de Rugby Tag, Dodge Ball e Tênis teve uma boa aceitação, por parte dos alunos, e as oficinas tiveram maior tempo para o seu desenvolvimento, também por solicitação das crianças.

Em decorrência dessa ação em específico, os acadêmicos bolsistas Cléberon R. de Oliveira e Thiago C. de Almeida estão produzindo um artigo intitulado, provisoriamente, como: “A receptividade das crianças atendidas pelo PIBID-Feevale – Educação Física aos esportes não populares.”

Situado a partir dos elementos contextuais da EMEF Jorge Ewaldo Koch e de sua comunidade escolar, o projeto de intervenção do PIBID-Feevale inserido nessa escola apresenta ainda boa articulação teórica e elementos fundamentais que têm balizado os encaminhamentos dos acadêmicos bolsistas. Entre alguns tropeços e acertos, a proposta de diversificar as vivências práticas do lazer tem sido acolhida pelas crianças da escola e espera-se que materialize outras possibilidades de práticas de divertimento.

⁸ É uma variação do Rugby que impede o contato corporal entre os participantes. Essa modalidade foi pensada para a iniciação ao Rugby e para as práticas escolares.

⁹ Muito praticado nos Estados Unidos, o Dodgeball possui competições oficiais e todas elas são regidas pela National Amateur Dodgeball Association. No Brasil, esse esporte não é oficial, porém é muito praticado nas escolas. Nas diversas regiões do país, o Dodgeball recebe vários nomes, como, por exemplo, “Jogo da Queimada” e “Caçador”.



Foto 6 - Primeiro semestre de atividades
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 2013/02



Foto 7 - Oficina de “lutas”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 03/2013



Foto 8 - Oficina de “ginástica e atividades com corda”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 04/2013



Foto 9 - Oficina de “Atividades Rítmicas”
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 06/2013



Foto 10 - Oficina de "Atividades Rítmicas"
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 06/2013



Foto 11 - Oficina de "Atividades Folclóricas"
Fonte: Acadêmicos Bolsistas – 08/2013

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE TEM REPRESENTADO O PIBID PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEEVALE

Atualmente, o PIBID congrega 20 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física espalhados ao longo dos semestres e configura-se como o projeto que vincula o maior número de licenciandos em Educação Física, atingindo mais de 5% do total de matriculados no curso.

Para os processos de formação desses acadêmicos, a vivência da prática docente e o contato com o dia a dia da realidade escolar têm possibilitado outros debates sobre a licenciatura e seu fazer prático. A presença dos professores supervisores tem gerado importantes elos entre os acadêmicos bolsistas e a comunidade escolar. A presença constante desses professores no acompanhamento dos “pibidianos” tem fornecido, dentre outras coisas, substrato ao planejamento e às intervenções, aparando-os nos processos de intervenção na escola.

Além disso, o PIBID tem estimulado a produção acadêmica, dentre as quais, destacam-se: a confecção de *banners* - até o momento, foram cinco, apresentados em dois seminários institucionais do PIBID -; a produção de artigos - atualmente oito artigos estão em processo de construção. Os temas são diversos, porém relacionados ao fazer prático dos acadêmicos bolsistas.

Por fim, destaca-se que há alguns sinais de impacto das ações do PIBID no processo de formação dos demais licenciandos não envolvidos diretamente no projeto. Tema do trabalho de conclusão de curso de Denize Pires da Silva, orientado pelo professor André Luiz dos S. Silva, a intenção é verificar se as práticas desenvolvidas no PIBID têm alcançado os debates suscitados no ensino. Sobre isso, apenas algumas ideias sendo sistematizadas no formato de um projeto, além de alguns indícios que necessitam ser olhados com mais calma. Talvez, na próxima edição deste livro, seja possível apresentar não apenas os primeiros encaminhamentos do projeto, mas também alguns outros resultados e os possíveis impactos do projeto.

REFERÊNCIAS

ASHTON, M. S. G. Parque Floresta Imperial: Espaço de turismo e Lazer destinado a visitantes e residentes. In: CANDIDO, L. A. (Org.). **Turismo**: múltiplas abordagens, Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do Lazer**. São Paulo: SESC. 1980.

MELO, V. A.; DRUMOND JÚNIOR, E. A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

Blog PIBID EMEF Boa Saúde. Disponível em: <<http://pibidfeevaleboasaude.blogspot.com.br/>>. Acesso em: set. 2013.

Blog PIBID EMEF Jorge Ewaldo Koch. Disponível em: <<http://pibidfeevalejorgeewaldo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: set. 2013.

ACADÊMICOS BOLSISTAS

*Anne Cristiellen
Augusto Klein
Carmela Jächke Kochhann
Cleberon Roberto de Oliveira
Cleiton Soares
Danison Adão da Silva
Denize Pires da Silva
Eduardo Fagundes
Ernesto Morsch Carabajal
Fernanda Marcolan
Jacson Daniel Gatelli
Jéferson Luis Staudt
Jonathan Amadeus Carvalho Garcia
Kátia Ternus
Maridiane Alves Pereira
Rafael Goulart
Richard Simon Ávila
Tatiana Abreu
Thiago Carvalho de Almeida
Tiago Garcia Souza*

HISTÓRIA



FINANCIAMENTO



CINEMA, HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: O TRIPÉ DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CONTEMPORÂNEO

Evandro Machado Luciano¹

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral entre professores de História de educação básica que a disciplina tem o intento de contribuir para a formação de um cidadão crítico, que avalia suas ações e seus valores, bem como as ações e os valores da sociedade em que está inserido. Não obstante, na era digital em que vivemos, o fluxo de informações se faz constante. Esse fato, apesar do caráter elucidativo que aparenta, por vezes, pode distanciar o aluno de uma série de pormenores importantes para sua construção reflexiva. Ao passo que a chuva de informações se apresenta ao educando, pouco espaço de tempo lhe sobra para a assimilação desse conteúdo; não há espaço para que o próprio coletor dessas informações cibernéticas diferencie o que é verídico do que não é. Assim, o poder criterioso que deveria caber ao jovem cidadão é substituído por pensamentos de outrem, dispostos de forma aleatória, sem uma reflexão adequada. Portanto, o papel do professor atual difere daquele exercido pelo professor anterior à era digital. Se antes o detentor da informação era - única e exclusivamente - o educador em sala de aula, hoje ele disputa um acirrado combate didático com plataformas tecnológicas variadas. O mesmo ocorre com a adesão, não tão recente, do cinema como fonte de conhecimento. Aquilo que se apresenta em uma tela acaba por ser assimilado pelo indivíduo pouco criterioso como a verdade incontestável. E é exatamente nesse âmbito que o educador deve agir. Deve possibilitar ao educando o processamento dessa informação.

Tenho certeza de que o leitor professor está familiarizado com casos em que os próprios alunos chegam à sala com informações pormenorizadas sobre fatos históricos, provenientes de fontes cinematográficas. É nesse ponto que devemos assumir nosso

¹ Universidade Feevale, Prof. Dr. Rodrigo P. Martins (orientador). Agência Financiadora: CAPES.

novo papel: o professor não detém o conhecimento exclusivo. Ele deve direcionar o educando para um julgamento de suas fontes, introduzindo-o, assim, no processo reflexivo.

Existiu, durante muito tempo, uma luta que envolvia defensores e opositores do uso da invenção dos irmãos Lumière nas salas de aula. Não obstante, é impossível que fujamos das discussões que se apresentam neste instante. O cinema ainda é mote de acalorados debates na academia. O discurso dos “não apoiadores” do cinema como ferramenta didática apegam-se justamente à seara da cientificidade da História em oposição à falta de metodologia científica com que o cinema histórico é produzido.

Ao longo deste artigo, veremos, juntos, como a utilização de recursos fílmicos no ensino de História é útil para que a reflexão se faça presente cotidianamente em sala de aula. Do mesmo modo, veremos que a Micro-História é uma aliada para a formação de jovens pensantes, e suas abordagens não são restritas, podendo ecoar sobre diversas formas de ação prática.

Aceitar que a obra fílmica se opõe à História – fazendo referência à ciência histórica – é negar todas as concepções de ciência que foram aprendidas nos primeiros anos de escola desses acadêmicos (ROSENSTONE, 2010, p.15). Outrossim, a sina do historiador é manter o solipsismo que sempre o acompanhou. Ou seja, ponderar objetividade e subjetividade é nosso dever, tanto nos livros quanto no cinema ou em outras plataformas. O que venho pautar neste texto é pontualmente isto: é possível utilizar um filme em sala de aula sem deixar a ciência de lado. E mais: como professores de História, podemos abarcar muitas questões relacionadas aos Direitos Humanos.

O que o subprojeto Pibid-História² se propõe a aplicar nas escolas da rede municipal de Novo Hamburgo³ são atividades que estão ligadas às propostas do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando da promoção dessa educação, firma que:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2007, p. 32).

² PIBID/CAPES.

³ Município da região metropolitana de Porto Alegre –RS.

Assim sendo, tudo o que é aplicado dentro da sala de aula, com alunos de educação básica, está previsto no decreto atualizado em 12 de maio de 2010. Lançando mão de obras fílmicas que englobem tanto o presente como o passado, o subprojeto consegue atingir seus objetivos, criando diálogos com uma sociedade vindoura.

Comparato (2013, p. 24) lembra que, entre os séculos VIII e II a.C, a sociedade Grega já apontava para a necessidade de considerar uma igualdade essencial entre todos os homens. Vinte e cinco séculos depois, várias nações se uniram e se organizaram para proclamar que “todos nascem livres em dignidade e direitos”⁴. Está mais do que óbvio para todo brasileiro residente em seu país natal que, sendo o Brasil um signatário da Carta de Declaração Universal dos Direitos Humanos, não alcançamos todos os objetivos. Ainda permanecemos em um estágio discriminatório. Essas mazelas podem ser sanadas, em longo prazo, deveras. Mas não estão perdidas todas as causas.

Faz parte do dever do historiador/professor mostrar aos alunos que lhe foram incumbidos de educar que, apesar de nosso passado ter fatores inglórios, está na nossa mão deixar uma história plenamente gloriosa aos nossos descendentes. Se o historiador tentar demonstrar isso através de uma ferramenta, relativamente antiga, mas que passa a ser utilizada como instrumento didático-pedagógico recentemente, terá um êxito considerável. O cinema é hoje um grande aliado da história e da educação em Direitos Humanos.

Partindo do princípio, inicio nossa discussão relembando alguns pontos importantes sobre a expansão do cinema no mercado internacional.

2 PROJETANTO PASSADO E PRESENTE

Quando pensamos em cinema, temos a falsa impressão de que essa plataforma está intimamente ligada com a cultura elitista e que sempre foi assim. De fato, a partir dos anos 1960, a intelectualidade passa a incorporar a sétima arte ao seu rol de instrumentos culturais (SEVERO, 2006, p. 23-4). Mas, em sua origem, o cinema era visto com maus olhos pela sociedade letrada; nas palavras de Ferro (1992, p.83), uma sessão de cinema era considerada um “espetáculo de párias” no início do século XX. Noutros termos, se hoje o filme foi banalizado e é difundido em todas as parcelas sociais, podemos notar que, ao longo do século XX, ele sofreu mudanças de demanda muito instigantes. Foi marginalizado em sua gênese, passou a ser elitizado e, atualmente, circula por todos os estratos sociais. Quando trabalhamos com o cinema

⁴ Declaração dos Direitos Humanos disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 jul. 2013.

em uma sala de aula, dificilmente nos atemos a essas questões iniciais. Talvez por falta de tempo, talvez por julgar pouco significativo, o professor procura ser mais objetivo e preciso na sua missão: passar o filme. Entretanto, seria mais proveitoso à apreensão da discussão que está sendo proposta ao aluno, se ele tivesse em mãos um poder de percepção quanto às variáveis que uma ferramenta de comunicação pode sofrer, dependendo do seu utilizador. Exemplificarei.

Hoje em dia, através dos estudos de qualidade sobre cinema⁵, temos conhecimento de que essa arte é um instrumento de propaganda de longo alcance. E o deslocamento (margem-centro) que o cinema presenciou se deu sob essa égide. A partir do momento em que os “dirigentes de uma sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram apropriar-se dele” (FERRO, 1992, p.13-4). Em decorrência da Revolução Russa, por exemplo, o patriotismo é exaltado através do cinema. Os cineastas, a partir de 1917, colocam-se à disposição da Revolução (BETTON, 1982, p. 18). Quando a elite compreendeu que se aliar ao cinema lhe proporcionava vantagens, passou a incorporar a obra cinematográfica à sua cultura.

Mas a questão ainda está em aberto: por que essa abordagem cinematográfica é tão pouco utilizada? Talvez a pergunta esteja fora do quadro. Reformulemos: a utilização de questões interpretativas sobre o deslocamento social do cinema na sua origem é importante para o aproveitamento do conteúdo?

Sim!

Ora, através dessa prática, poderemos instigar o aluno a pensar, a questionar, a conjecturar. Não posso imaginar um jeito melhor de formar um cidadão crítico do que apresentando a ele subsídios para pôr em dúvida pontos tão polêmicos. Se nossa aula for dinâmica a ponto de inserir o aluno na discussão, poderá ele apontar esses mesmos conceitos abordados aqui. Terá ele capacidade de discernimento para definir que pontos são importantes para mudanças drásticas na esfera cultural.

A despreensão com que o cinema era produzido no final do século XIX e no início do século XX acabou por dar a ele o caráter de *politicamente neutro*, como afirmou Marc Ferro (1992). De fato, uma imagem sozinha não carrega tanta intensidade ideológica quanto uma produção focada em transmitir mensagens políticas. Mas não podemos afirmar, categoricamente, que mesmo uma simples filmagem não transfira valores ao espectador. Vamos pegar um exemplo muito prático: os primeiros filmes rodados no século XIX não são produzidos com roteiros, diálogos, encenação, ou argumentos previamente definidos. São simples projeções de fábricas, praças e locais

⁵ Dentre várias dicas, cito os textos de Marc Ferro (1992) e Robert Rosenstone (2010).

ao ar livre (BETTON, 1982, p. 10). À primeira vista, não há nenhum direcionamento, nenhuma pretensão em transmitir qualquer mensagem. E, nesse sentido, grandes analistas do cinema, como o próprio Marc Ferro, incorreram em um equívoco. Esses primeiros filmes a serem divulgados exprimiam toda a euforia de uma época que vangloriava a ciência e o progresso: uma nova ferramenta midiática estava nascendo. Essas inocentes filmagens carregavam toda a inovação consigo.

Mesmo uma simples imagem contém uma carga semiótica que não deve ser descartada. Se nossos alunos ficarem atentos à prolixidade que uma obra contém, certamente se darão conta de que o mundo é prolixo e que o mesmo critério deve ser utilizado para tudo o que está ao seu redor.

3 O CINEMA COMO OBJETO DE ANÁLISE E CONTRA-ANÁLISE

Após esse primeiro item, que se baseou especificamente na gênese do cinema como instrumento político, podemos discorrer assuntos pertinentes à utilização desse instrumento, transformando-o em material didático-pedagógico. Para isso, vamos focar algumas conceituações preliminares básicas.

A primeira máxima a ser observada ao trabalharmos com cinema em sala de aula é a seguinte: “Todo filme é histórico” (SEVERO, 2004). Sendo assim, como trabalhar a História através do cinema em sala de aula? E mais, como focar a questão cultural dentro dessa mesma perspectiva de abordagem?

Segundo Marc Ferro (1989, p.63), existem várias formas de considerar um filme histórico. A reconstituição precisa, dentre elas, é a mais comum⁶. Por exemplo, um filme que retrate a vida de Napoleão I e que traga detalhes da roupa do imperador franco, trabalhe com exatidão a música, o vocabulário e outros pormenores que ajudem a consagrar a verossimilhança com a realidade do século XIX tem todas as prerrogativas necessárias para ser considerado um filme histórico frente às exigências eruditas, mais tradicionais. No entanto, essas características não prescindem da subjetividade do próprio diretor da obra fílmica. Este selecionará, inevitavelmente, determinados recortes que sustentem suas opiniões e as opiniões de uma maioria à qual o filme será destinado. Portanto, o cinema histórico⁷ pouco difere de outras formas de discurso

⁶ No Brasil existem estudos que se aprofundam na concepção de cinema “naturalista”, o gênero de filme histórico que procura identificar a imagem exibida como verdade incontestável. Uma característica marcante desse gênero é a verossimilhança das roupas de determinada época com a retratada no filme. Ver BERNARDET e RAMOS, *Cinema e História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

⁷ Refiro-me aqui ao gênero que ficou conhecido entre os eruditos como aquele que retrata a história, não à expressão elaborada por Gerson Severo (2004).

historiográfico, em que apenas absorvemos a visão da história sob o ponto de vista de outrem (FERRO, 1989, p.64), o que não torna, veja bem, o cinema histórico uma fonte inutilizável. Pelo contrário. Através dessa fonte, poderemos problematizar os discursos em veiculação na época em que a obra foi produzida, além de utilizar em nossas aulas de história, com o foco na problemática “subjetividade X objetividade”.⁸

Além da história contada pelo roteiro, pelo enredo e pela encenação, uma obra cinematográfica conta outras tantas histórias. A carga discursiva, que já foi apontada no item anterior, é uma delas. Todavia, não devemos prescindir de um cuidado especial ao analisar essa característica. Bernardet e Ramos (1992) afirmam que, apesar das “marcas de seu tempo” contidas em cada obra, outros fatores devem ser levados em consideração, como, por exemplo, as condições de produção material de determinada obra, determinada produtora ou localidade em que o filme foi rodado. Isso colabora para que o uso desse recurso didático-pedagógico consiga atingir seus objetivos. É preciso incentivar o aluno a questionar, instigá-lo a duvidar do que está posto idoneamente, do que lhe é apresentado como verdade indubitável. Ou seja, ao propor em sala de aula que nossos alunos analisem obras fílmicas, sob essa perspectiva, estaremos seguindo os preceitos já indicados por Proença (1990):

Se pretende, nas suas aulas, proceder a uma iniciação ao pensamento histórico, quer dizer, que tem que levar os alunos a habituarem-se á forma de pensar que caracteriza a História. Neste caso, ver-se-á, de imediato, confrontando com o problema da noção de fonte histórica e das suas formas de tratamento. (PROENÇA, 1990, p. 35)

O cinema é uma fonte histórica muito rica. Sendo assim, quando explicitarmos ao educando que a gama de documentos considerados como fonte histórica é inúmera e que o cinema entra nesse rol de fontes importantes, conseguiremos atingir um ponto fulcral para a coesão entre aluno e História: todos nós somos agentes sociais históricos. E isso também é importante. É nosso dever, como professores de História, mostrar ao aluno que suas vozes irão ecoar nos próximos séculos, de um jeito ou de outro. Dessa forma aproximaremos o jovem da disciplina. Quanto mais próximos estiverem a História e o aluno, maior será o aprendizado (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 28).

Desde os anos finais da década de 1960, a História vem conhecendo uma nova especialidade, que traz consigo novas abordagens historiográficas. Quando da criação

⁸ Aliás, essa problematização poderá se estender a outras questões particulares do cotidiano do aluno, concretizando a tão procurada reflexão.

da revista italiana *Quaderni Storici*⁹, poucos historiadores poderiam imaginar as proporções que essas novas formas de enxergar a história teriam. Assim, a micro-história¹⁰ vem tomando um espaço importante, não só na historiografia italiana, mas mundial (LIMA, 2006.) Se, durante a primeira metade do século XX, novas fontes históricas se apresentaram aos historiadores, durante a segunda metade do século, o leque de fontes documentais extrapolou os limites de documentos oficiais.

[...] hoje qualquer texto pode ser constituído pelo historiador como fonte: o diário de uma jovem desconhecida, uma obra da alta literatura ou da literatura de cordel, as atas de uma revista, as letras de música, ou até mesmo uma simples receita de bolo. Não há mais limites para os tipos de textos que podem servir como materiais para o historiador. (BARROS, 2011, p. 134)

Seguindo essa linha racional, podemos pensar na utilização cinematográfica no ensino de história como uma fonte também da micro-história e que nos fornece uma vantagem absoluta na aproximação aluno-História.¹¹ Se conduzirmos nossa aula com obras fílmicas que enfoquem indivíduos “excluídos” pela historiografia tradicional, ficará mais fácil de transpor ao aluno a correta conceituação de sujeito histórico.

Vejamos outras duas maneiras de trabalhar com esse “documento imagético”:

A primeira delas está na esfera dos cotejamentos temporais. Embora esse método seja um tanto perigoso, principalmente no que tange ao terreno dos anacronismos, acredito que fornece ao educando as ferramentas necessárias para a criticidade pessoal buscada. Enxergar mais do que está explícito. O que aparenta ser apenas uma aula de História, pode se transformar em um exercício de reflexão sobre assuntos concernentes, até mesmo, questões de outras disciplinas.

⁹ Revista italiana que compilava a história local, estendendo aspirações ao macro. Ginzburg teria publicado os primeiros artigos de micro-história dentro da revista, que abria espaço para novas discussões historiográficas. Posteriormente, os textos destinados a essa nova abordagem historiográfica dariam vida à coleção *Microstorie* (Lima, 2006). Ver também Vainfas (2002).

¹⁰ A micro-história, abordagem surgida na Itália da década de 1970, tem como principais historiadores Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi e Giovanni Levi. Sua ideia principal consiste em reduzir a escala de análise. A partir de um conteúdo “micro”, pretende-se chegar a uma maior compreensão do macro. Para uma maior compreensão da história percorrida pela historiografia italiana a partir da criação da micro-história, ver Lima (2006).

¹¹ De fato, Rosenstone (2010) afirma que os roteiros cinematográficos de filmes históricos raramente se afastam do “padrão”, em que há um personagem central, ou grupo social, que dará ênfase aos encadeamentos do enredo. Tecnicamente, essa proposta não se distancia da proposta italiana de micro-história. Essa aproximação pode ser usada como elemento de coesão entre teoria e prática em sala de aula.

Um exemplo elucidativo é o recente filme de James Cameron, *Avatar* (2009). A obra, que narra a trajetória de um povo extraterrestre que luta pelo direito de viver em sua terra, após as frequentes investidas humanas, traz muito mais do que apenas uma história ficcional de entretenimento. Ela deixa transparecer uma forte comparação com a conquista da América no período das grandes navegações. Ou seja, um filme contemporâneo que aborda uma questão histórica.

A segunda ótica a ser analisada está no âmbito do período em que o filme foi concebido, retratado através de análises do cotidiano do momento de produção da obra. Como exposto nos itens supra, a subjetividade se apresentará nesse momento, e um incentivo correto fará com que o aluno atente para outras questões que estão sendo formuladas dentro da obra cinematográfica a que este está assistindo. Trazendo novamente o exemplo de *Avatar*, deparamo-nos com um momento da história em que as discussões ambientais estão em voga. A representação dessas discussões está sob a forma de um povo que luta por seus direitos naturais. Noutros termos: o cinema é, também, o retrato de uma sociedade. Dentro dessa ótica, posso ainda listar a reforma tecnológica com a qual a obra *Avatar* está intimamente relacionada. O filme é tido como um divisor de águas no âmbito cinematográfico, pois insere no mercado a produção fílmica em três dimensões.

Corro o risco de ser enfadonho trazendo mais exemplos, mas correr riscos é inerente à condição de historiador.

Na obra “Adeus, minha rainha” (2011), do diretor Benoît Jacquot, o que vemos é uma clara representação da teoria de FERRO (1992)¹². O filme retrata os quatro dias antecedentes à queda da Bastilha, na França revolucionária de 1789. A personagem central, Maria Antonieta, passa por uma crise romântica que a envolve num triângulo amoroso com outra mulher da nobreza francesa e uma funcionária da biblioteca real. A construção cinematográfica, rica em detalhes, permite verificar algumas mazelas dentro do próprio palácio real, as dificuldades por que os funcionários passavam durante a crise do fim do século XVIII e as questões sociais sensíveis à imagem. Todavia, a contra-análise permite-nos verificar uma preocupação contemporânea com a reestruturação familiar e a quebra de paradigmas da sexualidade. A bissexualidade de uma das maiores figuras do Antigo Regime franco traz à tona uma discussão recorrente no país durante os primeiros anos do século XXI.

¹² Na obra de Marc Ferro, a teoria da “contra-análise” afirma que é possível obter um retrato da sociedade através das “entrelinhas” de uma obra cinematográfica.

Devo ressaltar que a utilização desse método não incorre em nenhuma substituição de um conhecimento histórico, nem mesmo cinematográfico. Para que o filme seja utilizado com louvor, o professor deverá estar atento ao discurso emanado pela obra no plano subliminar.

Veja bem, caro leitor, o que proponho neste item não está dissociado de uma análise historiográfica. Obviamente, não pretendo, com isso, criar um contingente operacional de “pequenos historiadores” (BEZERRA, 2003), mas, sim, proporcionar ao educando uma visão mais criteriosa do espaço em que vive, através de exercícios de reflexão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

David Ausubel já dizia, em sua teoria da Aprendizagem Significativa¹³, que todo aprendiz carrega junto de si uma estrutura de conhecimento específica, a qual denominou *subsunçor*. Mecanismos reflexivos, que formulem no aluno a capacidade de relacionar conteúdos, acabam por estabelecer paralelos entre conceitos já conhecidos (*subsunçores*) e novos conhecimentos, o que é benéfico ao educando. Essa máxima do teórico cognitivista pode ser aplicada dentro dos exercícios acima propostos. Ou seja, a utilização de recursos cinematográficos, ao passo que atrai o aluno por seu caráter de entretenimento, colabora para sua aprendizagem, pois o convida a relacionar os novos conceitos apresentados na obra com experiências individuais anteriores àquela situação.

Dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nós, bolsistas, procuramos, através de um exercício semanal chamado “Oficina de Cinema e Cidadania”, aplicar essa teoria, a fim de conquistar os resultados positivos tão procurados. Nessa oficina, à medida que oferecemos uma sessão gratuita de cinema aberta à comunidade, conseguimos realizar exercícios didático-pedagógicos com alunos e pais de alunos, entendendo que a reflexão é aliada de toda a sociedade. Considero de grande valia pelo fato de que, dentro do quadro socioeducacional contemporâneo, integrar escola e comunidade é um ato que merece delicadeza e motivação. Felizmente, nossas incursões pibidianas revolveram o arado que estava em repouso nas cercanias dos colégios onde trabalhamos, e as experiências renderam boas discussões com a comunidade.

¹³ Ver MASINI, Elcie F. Salgado; MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

Uma das primeiras obras analisadas na Oficina de Cinema e Cidadania foi o curta-metragem *Vista minha pele* (2004), do diretor Joel Zito Araújo. Na obra, a inversão de papéis entre negros e brancos torna evidente o problema da discriminação étnico-racial no Brasil. A oficina fazia parte, num primeiro momento, de um contexto temporal favorável: a semana da consciência negra.

A construção empírica dos assuntos trabalhados nos itens anteriores reafirma a relevância que a pareceria entre cinema e História adquire frente à sociedade. Utilizar esse instrumento é facilitar a aprendizagem de nossos alunos. Estar atento ao que esses mesmos alunos constroem como “verdade histórica” faz parte também do exercício de reflexão do historiador-professor.

Existem divergências quanto à correta utilização desse recurso: longas-metragens, curtas-metragens, cenas selecionadas¹⁴, filmes completos... O que usar? Na verdade, todos esses métodos lograrão êxito, se se configurarem sob a perspectiva da reflexão. Não é errado “passar um filme” em aula. Equívoco é não se aprofundar na história que está sendo contada. Equívoco é permitir que o aluno se afogue no oceano da “verdade inquestionável” que o filme impõe. De fato, o discurso histórico funde-se com a filmografia de cunho histórico, elaborando ou reforçando mitos (Rosenstone, 2010). Por fim, se forem tomadas as devidas precauções, uma aula de História pode influenciar na vida de todos os seus alunos, com ferramentas de trabalho disponíveis na locadora mais próxima de você.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Fábio; ORTIZ, Helen. *A Vida é Bela*. In: **Cinema e Segunda Guerra**. Porto Alegre: Editora da Universidade/URGS, 1999.

BARROS, José D’Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

BETTON, Gérard. **História do cinema**. Lisboa: Europa-América, 1982.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

¹⁴ Severo (2004) afirma que a seleção de cenas de vários filmes que abordem o mesmo conceito é de grande valia para a assimilação da temática pelos alunos.

- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BORGES, V. P. et al. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 8. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 jul. 2013.
- FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história)
- _____. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIMA, Henrique Espada. **A micro-história italiana: escalas indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MASINI, Elcie F. Salzado; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MATTOS, Hebe Maria; RIOS, Ana Maria. **Memória do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- PINSKY, Carla B.; PINSKY, Jaime. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH). **Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça**. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SEVERO, Gerson Egas. **Com Lumière em sala de aula**. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história – micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

LETRAS



FINANCIAMENTO



NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É PRECISO: A POESIA PREVALECE

Marinês Andrea Kunz¹
Maria do Carmo Rosa Pereira²
Daniel Conte³
Alex Sandro Maggioni Spindler⁴
Graziela Batista de Souza⁴
Janise Maristela Galle⁴
Joseane Carina dos Santos⁴
Ivo Antônio Garcia de Mello⁴
Júlia Regina dos Santos Cunha⁴

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A poesia prevalece”
(ANITELLI, 2008)

Desde outubro de 2010, os bolsistas do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, do curso de Letras da Universidade Feevale, vêm atuando com turmas de Ensino Médio em três escolas da Rede Pública Estadual Gaúcha: Escola Técnica Estadual 31 de Janeiro, em Campo Bom; a Escola Estadual 8 de Setembro, em Estância Velha, e a Escola Estadual Borges de Medeiros, em Novo Hamburgo.

¹ Possui graduação em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), mestrado em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e doutorado em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004). Atualmente, é professora titular da Universidade Feevale, onde atua no Curso de Letras, bem como no Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado de Indústria Criativa.

² Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Osório (1988). Atualmente é professora da Escola técnica Estadual 31 de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

³ Graduado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998, Mestrado em Literatura Comparada, em 2001, e Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS, em 2008.

⁴ Acadêmicos Bolsistas do PIBID Letras.

Sete acadêmicos integram o grupo que atua junto à escola de Campo Bom, onde são atendidos, em média, 50 alunos por semana, em oficinas de língua portuguesa e de literatura, as quais ocorrem no turno oposto às aulas, uma vez por semana e com duração de duas horas. O grupo de acadêmicos reúne-se com os demais grupos do projeto - atuantes nas outras escolas - e com a Coordenadora do Programa, Professora Dr. Marinês Andrea Kunz, uma vez por semana, para a troca de experiências e a elaboração de planos de aula que possam ir ao encontro dos anseios dos alunos. A premissa de trabalho do grupo tem sido a busca em aproximar o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura à realidade social dos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo para os adolescentes.

Para tanto, a partir do segundo semestre do ano de 2011, o grupo de bolsistas passou por uma série de estudos direcionados e aulas ministradas pela coordenadora do Projeto na Feevale, a fim de obter respaldo teórico para o desenvolvimento de um ciclo de poesias intitulado *Poetizando*. Após o período de leituras, questionamentos e estudos, o grupo estava teoricamente embasado para dar início ao projeto de poesia na escola. No entanto, pelo fato de os acadêmicos conhecerem boa parte dos alunos participantes do Programa, percebeu-se a necessidade de um ciclo de trabalho com uma abordagem de poesia bastante diferenciada, inovadora e que fosse capaz de despertar a paixão pelo poético. Em busca dessa abordagem, os bolsistas de Iniciação à Docência depararam-se com questionamentos que partiam de uma simples inquietude: como trabalhar poesia na escola de forma a despertar o interesse dos alunos?

Não há uma resposta única para tal questão ou para um trabalho bem-sucedido com poesia em sala de aula. É um enigma a cada aula, e o planejamento, um novo aprendizado. A poesia começa a ser saboreada aos poucos junto aos alunos. Este passa a ser o principal objetivo: degustar. Não obstante, entende-se que esse gênero de texto, algumas vezes, não recebe o valor merecido na escola, e, assim, os alunos, muitas vezes, não gostam de ler, não escrevem, tampouco se apaixonam pelo poético. Geralmente, quando isso ocorre, é porque o texto poético foi utilizado para uma análise de cunho didático, isto é, utiliza-se a poesia como pretexto para explorar os conteúdos exigidos pelos currículos escolares, esquecendo-se da simplicidade do dia a dia e da poesia que mora em cada um de nós, afastando, assim, cada vez mais o aluno do gosto pelo poético.

Segundo Elias José (2003, p. 11), “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos. Poesia é a nossa inspiração para viver a vida. Com o desenvolvimento do projeto, buscou-se ainda demonstrar aos alunos o quão presente a poesia está em nossas vidas.

O gênero poético é - e deve ser - tratado com extrema importância pelos professores e, acima de tudo, com amor e encantamento, pois é a partir da poesia que, muitas vezes, o aluno desenvolve sua sensibilidade, sua imaginação e sua criatividade, por exemplo; além de possibilitar uma nova visão de mundo, a partir dos olhos de cada poeta. Para demonstrar esse amor, essa paixão pelo poético, o convite aos alunos para participarem do Ciclo foi realizado de forma inovadora: os acadêmicos que compõem o grupo do PIBID prepararam uma *Blitz Poética* e, assim, adentraram repentinamente nas salas de aula das turmas de Ensino Médio, cantando e, em seguida, declamando poemas. Maquiado e munido de violão, de muita sensibilidade e de livros de poesia, o grupo dirigia-se aos alunos levando momentos de descontração e de apreciação de textos, interpretados com o intuito de despertar o prazer pela poesia. Essa foi uma das formas que os acadêmicos encontraram para despertar, além do gosto pelo poético, a vontade dos alunos de participar das oficinas de poesia oferecidas pelo PIBID.

Os resultados do ciclo de poesias *Poetizando* serão mencionados no desenvolvimento deste artigo, após a apresentação de uma breve revisão teórica sobre poesia e ensino, que embasou a prática.

2 POESIA NA ESCOLA, MAS NÃO SÓ NA ESCOLA

“Ai, se sêsse!”
(LUZ, 1988)

Diante da equivocada abordagem da poesia em sala de aula, utilizada por alguns professores para o ensino de gramática e também encontrada em vários livros didáticos - que fazem uso inadequado da poesia, descontextualizando-a, o presente texto busca evidenciar uma funcionalização outra de se trabalhar a poesia em sala de aula, apresentando um universo poético novo com uma abordagem diversificada, criativa e atraente. Dessa forma, procura-se desenvolver, além do gosto pelo gênero poético, conhecimentos literários, linguísticos, culturais e universais.

Após uma análise específica de livros didáticos, pôde-se perceber, em sua maior parte, o uso de poemas apenas com fins gramaticais, trazendo exercícios equivocados e desinteressantes que ignoram a essência do poético. Nessas obras, foram encontrados tão somente exercícios de processos de formação de palavras, sentido dos prefixos, formação de verbos a partir de palavras retiradas do poema, tipo de composição de palavras, entre outros, não fazendo nenhuma menção à poeticidade e à interpretação.

Sequer as nuances da estrutura dos poemas, como número de sílabas, rimas, escansão mereceram uma abordagem significativa.

A escola, por vezes, utiliza-se da poesia - e também de outros textos - apenas como pretexto, dispensando o universo de possibilidades que esse gênero permite. Nesse sentido, o grupo concorda com Soares, quando ela observa que:

[...] cabe aqui apontar o tratamento que neles (livros didáticos) é dado à poesia, quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito estrofe, verso, rima, ou, o que é mais freqüente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais. (SOARES, 2003, p. 26)

A abordagem proposta pelo grupo, para a aplicação na escola, é ampla, repleta de horizontes e visou, principalmente, à aprendizagem da apreciação do poético – sem grande preocupação com teorias e terminologias complicadas. O que o desenvolvimento do projeto pretendeu foi despertar a paixão pela beleza do ler, cantar, brincar e declamar. Como diz Rubem Alves, “o riso obriga o corpo à sinceridade”, e queríamos todos ser sinceros junto aos alunos.

Conforme os PCNs (REZENDE, 2006, p. 67),

a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. E é dessa troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a poesia pode ser interpretada de formas diferenciadas. É um texto que permite diferentes olhares e inquietantes ressignificações. O projeto *Poetizando* buscou respeitar essa liberdade, permitindo que os alunos expressassem suas ideias e, assim, explorassem diversas poesias e conhecessem a vida e a obra de vários poetas, a fim de que cada aluno pudesse se encontrar nos textos ou simplesmente relacionar os sentimentos do autor com seus próprios sentimentos, diante das fases da vida.

Pode-se dizer que toda poesia parte das emoções experimentadas pelos seres humanos nas relações de foro íntimo-subjetivo, uns com os outros, com entes divinos e com o mundo à sua volta; por isso, ocupa-se também do pensamento e da ação que a emoção provoca e de que a emoção resulta - e era exatamente isso que os acadêmicos queriam eternizar nos alunos. Poesia é conhecer melhor a si, ao outro, ao mundo. Há interesse maior do que descobrir versos, rimas e estrofes perfeitos

de quem escreve poesia. Poesia não é somente métrica e ritmo. Há uma busca em descobrir o mundo, as pessoas e, sobretudo, o seu próprio interior. Octavio Paz (1993, p.13) observa que a

[...] poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo. La actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro”.

Na passagem, o autor revela o tom metafísico, estimulado pela poesia, no espaço íntimo - o das relações, que compõe o ir e o vir das habitações dos espaços de conforto do sujeito social que, ao revolucionar o espírito, revela também outra espécie de existência: a da renovação interior, gênese de um mundo diverso despertado pelo poético.

3 A EXPERIÊNCIA

“Choveu na palavra onde eu estava.”
(BARROS, 1998)

Como o grupo de acadêmicos já conhecia a escola e grande parte dos alunos, o primeiro passo foi desvendar um dos princípios básicos da poesia: linguagem plurissignificada. Para atender os alunos na escola, o grupo de bolsistas dividiu-se em dois subgrupos para atuar nos turnos da manhã e da tarde, oferecendo as oficinas, com o mesmo tema, no turno oposto às aulas.

Na primeira oficina do ciclo, uma dinâmica foi elaborada para que os alunos pudessem perceber as possíveis interpretações de uma mesma palavra, ou seja, suas plurissignificações. Dessa forma, cada educando retirava um substantivo concreto de uma caixa e, com essa palavra, deveria descrever um colega, buscando assim novos significados para as palavras. Rapidamente, os alunos perceberam na prática o que vem a ser a plurissignificação.

Em seguida, buscou-se (re)apresentar a biblioteca aos alunos com o intuito de promover maior acessibilidade ao espaço e também de expor a quantidade de livros de poesia que se encontravam ali, bem como, é claro, em que local. Para fazê-los se sentirem mais apropriados do espaço, os alunos foram desafiados a descobrir como a biblioteca se organizava e, principalmente, onde estavam os livros de poesia e como pesquisar nesses livros - parece que de nada adianta oferecer um espaço para

a prática da leitura, que não a favoreça, ou um espaço que os alunos não dominem, como afirmam Mollo e Nóbrega:

Um espaço bem decorado e um bom acervo, portanto, não são suficientes para o funcionamento efetivo da biblioteca sem a figura do educador, seja ele professor ou bibliotecário, que promova o encontro entre a palavra escrita e os leitores, que ajude a desvendar os sentidos guardados nos textos. (MOLLO; NÓBREGA, 2011, p. 09).

Ainda na biblioteca foi realizado um *Quiz* interativo sobre aspectos poéticos, que foi desvendado em grupos. O *Quiz* consistiu em questões de conhecimentos gerais sobre poesia e explorou questões como a montagem original de poemas conhecidos, porém as estrofes foram disponibilizadas em ordem aleatória; curiosidades sobre autores; completar espaços em poesias conhecidas, entre outros. A saída da sala de aula para a biblioteca proporcionou maior aproximação dos alunos, uma vez que os acadêmicos dividiram os alunos em grupos para esse trabalho e, assim, cada professor pôde ficar junto de um grupo, trazendo esclarecimentos e curiosidades sobre o tema. O resultado foi bastante positivo, pois muitos alunos (não todos) realmente degustaram poesia. A partir daí, criou-se o hábito de ler dois poemas em todo começo de aula, o que também foi muito gratificante, pois alguns acabaram até escrevendo seus próprios poemas para mostrar à turma.



Imagem 1 - Quiz sobre poesia com pesquisa na biblioteca da escola

Durante todo o semestre, foi dada ênfase a músicas e à interpretação poética delas. Nessa etapa, os alunos foram desafiados a localizar os aspectos poéticos em músicas populares, antigas e atuais e, assim, perceber que muitas das músicas de maior

sucesso atualmente são extremamente pobres quanto à poeticidade. Posteriormente, explanou-se sobre as diferenças existentes entre poema e poesia.

Como já mencionado, o projeto foi desenvolvido sob o título *Poetizando*, com o objetivo de despertar os alunos para o prazer pelo poético - considerando sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, tão necessária para a apreciação da expressão artística, seja ela qual for. Levar a poesia desse modo diferenciado à escola é a mais simples busca pela perpetuação da sensibilidade quanto ao belo, ao poético, em suma, pela literatura. Para isso, foram estudados conceitos básicos da linguagem poética, tais como a plurissignificação, a verossimilhança, a ambiguidade, a ficção, a estrofe, o verso, a rima e, ainda, algumas figuras de linguagem, que contribuíram para que, no final do semestre, se pudesse realizar uma análise poética mais técnica. Algumas aulas consistiram em ir com os estudantes até a biblioteca e, simplesmente, deixá-los ler, mostrar e declamar poemas de que gostassem, conferindo-lhes, assim, autonomia para que pudessem saborear o poético sem a necessidade de um questionário ou uma produção, enfim, sem a punição através da leitura.

Algumas aulas depois, iniciou-se o trabalho com *Poesia Sensorial*, que consistia em perceber sensorialmente a linguagem poética. Assim, os acadêmicos selecionaram três poemas com ênfase na sonoridade e que proporcionassem uma diferente visualização dos poemas. Geralmente, escutamos um poema e devemos imaginar as sensações propostas por ele, desta vez, buscou-se uma vivência das sensações.



Imagem 2 - Passeio à Feira do Livro de Campo Bom

Para tanto, os alunos foram sendo transferidos, em grupos de até cinco integrantes, para a biblioteca, onde dois acadêmicos os esperavam munidos de diversos materiais, como ventilador, massageador capilar, água com aromatizante de roupas e pano de prato nela umedecido, bolhas de sabão, rolhas embebidas em vinho, fundo sonoro etc. Ao adentrarem na biblioteca vendados, os estudantes foram posicionados sentados em semicírculo e motivados a permanecerem com as mãos sobre as pernas, com as palmas viradas para cima, de modo a agilizar a percepção dos objetos durante as ações. Posteriormente, foram convidados a relaxar, permanecendo em silêncio, de maneira confortável, sem tentar espiar através da venda, para apenas sentirem o que seria dito. Logo, os acadêmicos iniciaram a leitura dos poemas com a inserção de efeitos sonoros e desenvolvendo ações, com os materiais acima descritos, que foram utilizados para despertar os vários sentidos dos alunos. Buscou-se chamar a atenção deles para o som, para a palavra. Assim, o grupo de acadêmicos interpretou três poemas, desenvolvendo simultaneamente as seguintes ações.

Ritmo

Mário Quintana

Na porta
a varredeira varre o cisco
varre o cisco
varre o cisco

Neste momento, passa-se uma vassoura de palha por cima dos pés dos alunos.

Na pia
a menininha escova os dentes
escova os dentes
escova os dentes

Neste momento, passa-se levemente uma escova de roupas nas mãos dos alunos.

No arroio
a lavadeira bate roupa
bate roupa
bate roupa

Neste momento, bate-se, no ar, um pano de prato encharcado com água e aromatizante de roupas.

até que enfim
se desenrola
a corda toda
e o mundo gira imóvel como um pião!

Neste momento, passa-se pelas mãos dos alunos uma corda. (se a escola dispuser de cadeiras giratórias, pode-se girar os alunos)

Canção de nuvem e vento

Mário Quintana

Medo da nuvem

Medo Medo

Medo da nuvem que vai crescendo

Que vai se abrindo

Que não se sabe

O que vai saindo

Medo da nuvem NuvemNuvem

Medo do vento

Medo Medo

Medo do vento que vai ventando

Que vai falando

Que não se sabe

O que vai dizendo

Medo do vento VentoVento

Medo do gesto

Mudo

Medo da fala

Surda

Que vai movendo

Que vai dizendo

Que não se sabe...

Que bem se sabe

Que tudo é nuvem que tudo é vento

Nuvem e vento VentoVento!

Neste poema, com a ajuda de um ventilador, direciona-se ao rosto dos alunos o vento. Em alguns momentos, esborrifa-se água também, representando a chuva.

Fica-se alternando essa ação durante todo o poema.

Nos momentos em que é escutada a palavra 'medo' no poema, o professor repete a palavra cochichando bem próximo ao ouvido.

Novamente direciona-se o vento para o rosto dos alunos.

Neste momento, há uma pausa no áudio, evidenciando a palavra 'MUDO' e, em seguida, a palavra 'SURDA'.

Neste momento, inicia-se uma breve massagem, com a ajuda de massageadores capilares.

Novamente, direciona-se o vento para o rosto dos alunos.

Bolhas

Cecília Meireles

Efeito sonoro de bolhas estourando e/ou de água borbulhando durante toda a apresentação do poema.

Olha a bolha d'água no galho!

Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho na rolha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão que trabalha

Olha a bolha de sabão na ponta da palha

brilha, espelha e se espalha

Olha a bolha!

Olha a olha que molha a mão do menino:

A bolha de chuva na calha!

Com o borrifador, respinga-se água no rosto dos alunos.

Coloca-se, nas mãos dos alunos, rolhas umedecidas em vinho.

Passa-se um maço de palha nas mãos dos alunos.

Molham-se as mãos dos alunos enquanto o som do borbulhar continua.

Após a atividade, houve um momento para comentários sobre a experiência, os quais estão postados no *blog* do projeto (<http://pibidletrasfeevale.blogspot.com>). Assim, pôde-se comprovar, junto aos alunos, o sucesso de uma abordagem diferenciada da poesia. Cabe ressaltar aqui que essa prática também foi desenvolvida com alguns professores da escola, que elogiaram, sobremaneira, a abordagem adotada.

Posteriormente, os alunos foram desafiados a desenvolver suas próprias *Poesias Sensoriais*. Desse modo, os professores disponibilizaram uma série de poemas, e os alunos, organizados em grupos, escolheram um para desenvolverem ações que tocassem com os sentidos dos colegas. O sucesso das poesias e dos materiais selecionados pelos alunos foi tão grande, que eles foram convidados a apresentá-las na escola durante a *Jornada Literária*, no final do ano letivo, que também será abordada neste artigo.

Esse fato evidenciou o sucesso das ações desenvolvidas pelo PIBID na escola, visto que, para os acadêmicos, o convite foi encarado como um forte indicador de sucesso do projeto. Já, para os alunos, serviu como reconhecimento e valorização do seu empenho.

As dinâmicas de sensibilização e de interação foram igualmente uma constante nas oficinas e contribuíram não só para o bom relacionamento do grupo, mas também para a produção. O projeto proporcionou situações de desinibição, importantes para a atividade de declamação de poemas e havendo sempre uma boa aceitabilidade por parte dos alunos, que também tiveram a oportunidade de participar da *57ª Feira do Livro de Porto Alegre*, o que lhes possibilitou a percepção da grandeza do evento e da importância da leitura e da literatura na vida dos indivíduos.



Imagem 3 - Alunos do PIBID apresentam *Poesia Sensorial* na Feira Literária da Escola 31 de Janeiro

É relevante, ainda, destacar que foram proporcionadas situações de aprendizagem em que o aluno pudesse desenvolver diferentes usos da língua portuguesa, tanto na modalidade escrita quanto na oral, e que o objetivo principal desse projeto foi proporcionar aos alunos conhecimentos variados sobre a linguagem poética, a língua e a cultura escrita. A diversidade dos poemas e dos escritores trabalhados sugeriu uma visão universal sobre o mundo e as pessoas, para que percebessem o quanto estudar poesia e língua pode ser interessante e divertido. Dessa forma, o Ciclo de Poesias *Poetizando* buscou desenvolver a sensibilidade e a percepção de um novo e velado universo poético, através do uso da língua oral e escrita.

O grupo de bolsistas acredita que a vivência de todas as situações abordadas no Ciclo de Poesia contribuiu muito para a formação de sujeitos mais sensíveis, interessados e alegres. Cidadãos conscientes das diferentes facetas do mundo, talvez, até mais preparados para enfrentar a vida em todas as suas oscilações.

5 JORNADA LITERÁRIA

“A vida só é possível
reinventada.”
(MEIRELES, 1994)

Como fechamento das oficinas, o PIBID Letras – Feevale foi convidado a apresentar seu trabalho de Poesia Sensorial na Jornada Literária da Escola 31 de Janeiro, em que direção, professores e alunos se mobilizaram para amostra de trabalhos elaborados pelos estudantes durante o ano, orientados por professores de diversas áreas de conhecimento.



Imagem 4 - Passeio à Feira do Livro de Porto Alegre

A participação do PIBID na *Jornada* consistiu, principalmente, na apresentação da *Poesia Sensorial*. Para isso, foram utilizados poemas selecionados pelos alunos, para os quais eles criaram suas próprias ações sensoriais. As dinâmicas produzidas pelos estudantes contaram com a interpretação de poemas de terror, mistério, pequenas coisas da vida, entre outros temas, despertando os sentidos dos participantes. Na interpretação do poema *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, de Otávio Roth, por exemplo, a interpretação envolveu a utilização de balas de hortelã e chocolates para despertar o paladar; os poemas de terror envolveram mãos geladas, gritos e puxões repentinos, criando um clima de medo e mistério.

O grupo de bolsistas auxiliou os alunos com a *Poesia Sensorial*, organizando-os, disponibilizando materiais e prestando ajuda na execução das ações. O espaço utilizado para o trabalho foi a biblioteca. Os visitantes também puderam participar da atividade, fato que deixou os alunos muito animados, pois percebiam a alegria dos participantes, que ficaram bastante satisfeitos com o trabalho e revelaram grande admiração pelo modo como a atividade despertou as mais diversas sensações. Alguns visitantes, principalmente os mais envolvidos com o ensino e com a disseminação da leitura, se emocionaram diante dessa abordagem inovadora. Os alunos sentiram-se verdadeiramente recompensados pela prática, ao verem a repercussão que o poético causa nas pessoas.

Cabe ainda destacar a etapa de confecção de *flores poéticas*, em que os alunos selecionaram versos de poemas conhecidos para escrevê-los em tiras de papel crepom. Após a escolha dos versos e sua transcrição para as tiras de papel, estas foram transformadas em lindas flores coloridas. As *flores poéticas* confeccionadas pelos bolsistas e pelos alunos da escola adornaram o espaço, ficando expostas em um mural na entrada da escola. No final do evento, a comunidade escolar pôde levar uma bela flor com poesia para casa.

Também foram expostas lâminas (tapumes) com poemas que foram distribuídas pelo pátio da escola, as quais permitiam seu uso para as pessoas tirarem fotos com os poemas com que se identificassem. O grupo também afixou, durante a mostra, o poema *Canção da Primavera*, de Mário Quintana, juntamente com cataventos para chamar a atenção dos visitantes. Na *Jornada Literária*, o PIBID também pôde expor outros trabalhos produzidos pelos alunos durante as oficinas, como marcadores de páginas poéticos e as flores mencionadas anteriormente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Porque a poesia purifica a alma”
(QUINTANA, 1998)

É notável, por meio do trabalho do grupo, que a poesia na escola pode ser muito atraente e apreciada pelos alunos, gerando conhecimento significativo tanto para o estudante quanto para o professor. A motivação demonstrada pelos acadêmicos, certamente, perpetuará nos alunos que se sentiram mais próximos desse tipo de expressão artística, engendrando uma capacidade de leitura mais plena.

No final do projeto, os estudantes passaram a apreciar mais a leitura de poemas e sentiram-se mais preparados para ler, declamar, interpretar e escrever poesias, expressando, dessa forma, seu lirismo e aumentando seu conhecimento de mundo e de si próprios.

Vale ressaltar que, se o professor não assumir o compromisso de mudança no trabalho com poesia, nenhum planejamento, por mais que tenha toda uma estrutura que supostamente lhe garantirá o sucesso, funcionará.

O ciclo de poesias *Poetizando* demonstrou que o gênero poético pode ser abordado de maneira diferenciada e mais criativa em sala de aula, fazendo tanto o aluno quanto o professor apreciar o trabalho com a poesia.

Aos acadêmicos, as atividades proporcionaram o aprendizado, tanto teórico – base para as aulas – quanto prático – na elaboração e na execução das tarefas. Além de possibilitar um tipo de aprendizado, de conhecimento, que só é possível adquirir em sala de aula: o de como trabalhar esse tipo de atividade com os alunos, observando a reação deles e aprendendo a cativá-los por meio do ensino.

Aos alunos, o ciclo de poesia *Poetizando* proporcionou uma nova forma de vislumbrar a poesia, desmistificando a ideia de que poemas são um conjunto de rimas que tratam de amor ou dor; mostrando que a poesia é, sim, muito interessante e que pode ser, tranquilamente, trabalhada em sala de aula de forma cativante e divertida, fazendo com que os alunos sejam mais receptivos e se mostrem mais atentos à poeticidade cotidiana. Essa prática desengessou possibilidades de leitura do texto poético, libertando os alunos da burocracia das formas e conduzindo-os à imprecisão da vida, outrora cantada por Fernando Pessoa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Editora Record, 1998.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem**: um guia para levar a poesia às escolas. São Paulo: Paulus, 2003.

LUZ, Zé da. **Brasil caboclo**. 4. ed. João Pessoa: Acauã, 1988.

MEIRELES, Cecília. Reinvenção. In: _____. **Vaga música**: poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MOLLO, Gláucia; NÓBREGA, Maria José. Biblioteca escolar: que espaço é esse? In: **Revista Salto para o Futuro**, ano XXI, boletim 14, out. 2011.

PAZ, Octavio. **El Arco y La Lira**. El poema La Revelación Poética. Poesía e História Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.

QUINTANA, Mário. **Nova Antologia Poética**. São Paulo: Editora Globo, 1998.

REZENDE, N. et al. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: Conhecimentos de Literatura. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane. (Org.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UM NOVO OLHAR SOBRE A LINGUAGEM POÉTICA

Marinês Andrea Kunz¹
Marisa Fernanda Cabral²
Daniel Conte³
Camila Mariana Schuch⁴
Filipe Klimick Rodrigues⁴
Kauana Vanset⁴
Michelli Vieira⁴
Paulo Eduardo Seger⁴
Tamara Franken da Silva⁴

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, com foco no gênero literário poesia. Assim, discute a linguagem poética e suas especificidades, as quais devem ser compreendidas, para que se desenvolvam atividades de leitura, compreensão e interpretação textual com maior propriedade. Além disso, apresenta novas propostas de atividades de exploração do texto poético, visando a despertar o gosto pela leitura de poemas junto aos alunos, bem como aprimorar sua prática leitora.

¹ Possui graduação em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), mestrado em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e doutorado em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004). Atualmente, é professora titular da Universidade Feevale, onde atua no Curso de Letras, bem como no Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado de Indústria Criativa.

² Graduada em Letras – Literaturas e Língua Portuguesa pela UNISINOS (1998). Especialista em Educação Especial: O desafio da escola inclusiva, pela UNISINOS (2005).

³ Graduado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998, Mestrado em Literatura Comparada, em 2001, e Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS, em 2008.

⁴ Acadêmicos Bolsistas do PIBID Letras.

2 PRISÃO SEM MUROS

Dado o começo do ano, o professor é encarregado de cumprir um programa determinado pela grade curricular para todo o período letivo. Devido ao grande número de assuntos a serem abordados, por vezes, o professor sente-se preso a um ensino normativo e prescritivo da língua portuguesa e da literatura, deixando de lado a exploração textual, em especial, do texto literário e, nesse âmbito, principalmente, a poesia. Grande parte do ensino da língua portuguesa atém-se apenas às regras da gramática e às suas exceções, ao passo que deveria explorar os possíveis usos da língua e a diversidade social em seus registros. Já o ensino de literatura se restringe ao conhecimento dos períodos literários (autores, obras e datas) e à análise de fragmentos textuais, sem promover a leitura e a discussão efetivas dos textos.

Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que

a formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (1997, p. 33).

Em outras palavras, é dever da escola fornecer ao aluno experiências que poderão ajudá-lo a compreender e produzir textos de toda ordem – tanto os do cotidiano como os mais complexos, como os literários, desde os escritos até os orais. Munido de tal competência linguística e comunicativa, o aluno poderá desenvolver sua criticidade, compreendendo e refletindo sobre os conceitos básicos da sociedade, como Educação, Ética e Cidadania. No entanto, nem sempre essas experiências são contempladas, já que, muitas vezes, a escola está distante, não valoriza e até discrimina a realidade e a cultura local. O trabalho fica, então, aborrecido, provoca indisciplina, desistência, resistência.

Para evitar isso, é fundamental que o professor de língua portuguesa e de literatura conheça as regras gramaticais, mas é essencial, sobretudo, que seja um leitor assíduo, tenha uma redação autônoma e competente, conheça as peculiaridades da cultura em que seus alunos estão inseridos e o acervo cultural da humanidade. A partir disso, ele deve promover um ensino interativo, com textos circulantes na sociedade, voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever.

Nessa perspectiva de ensino de língua portuguesa e da literatura, o ato de refletir sobre determinados assuntos a partir de textos literários tem grande importância para a formação do indivíduo, pois é através da reflexão que conseguimos dissecar problemas, encontrar soluções mais adequadas ou simplesmente tentar compreender

determinado assunto a partir de outro ponto de vista. Pode-se dizer que, dessa forma, a língua portuguesa e a literatura deixam de ser limitadas por uma abordagem gramatical teórica e restrita e passam a ser consideradas atividades humanas, que expressam meios de existir no mundo.

As aulas de língua portuguesa deveriam, então, contemplar efetivamente o texto literário, já que esse permite o emprego da língua em seu potencial máximo, contribuindo em muito para o enriquecimento linguístico e cultural dos alunos. Como afirma Brait (2003, p. 19), “A literatura [...] é uma das possibilidades de exploração da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos”.

Essa ideia é reforçada por Juracy Saraiva e Ernani Mügge, que explicam, com base na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, que

a leitura de obras literárias possibilita ao jovem leitor vivenciar o prazer estético que, por força do imaginário, o libera da realidade cotidiana e lhe permite, a partir de signos linguísticos, constituir uma nova *gestalt*. Dela decorrem a apreensão, a compreensão e o julgamento do mundo e a motivação para alterar práticas sociais. (2006, p. 40).

Os autores afirmam, ainda, que a liberação pela experiência estética pode se dar em três níveis, quais sejam: o da consciência, quando o leitor cria um universo como se fosse sua própria obra; por meio da recepção, quando a consciência modifica sua forma de perceber o mundo; quando ocorre a identificação entre a obra e a recepção. A partir disso,

a obra de arte e, em especial, a literatura podem assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões sociais de comportamento, tendo em vista que, pela identificação, provocam a adesão efetiva do leitor, traduzindo, igualmente, o apelo à transformação da própria realidade social. (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p. 40).

Diante da importância do texto literário para a formação do indivíduo, é lamentável o quadro dos estudos literários nas escolas, em geral. Tal realidade se agrava quando se trata do gênero poético, que, embora esquecido – ou renegado – por professores e alunos, é, ao lado da narrativa, essencial para a formação estética do leitor e, por conseguinte, do sujeito. A leitura e a compreensão de poemas envolvem também a percepção sensorial, de modo que devem ser “sentidos”, “ouvidos” e “entendidos”. O leitor de poemas deve usar toda a sua “habilidade reflexiva” aliada à sua bagagem de conhecimento, para conseguir captar as sutis mensagens e as referências do texto.

Afinal de contas, o que é essa tão falada poesia? Será que já tivemos algum contato prévio com esse gênero sem saber? Seu propósito é meramente educacional?

3 QUEM ÉS TU, OH POESIA?

Muitos poetas já tentaram definir o que é poesia: “*uma alegria eterna*” (John Keats); “*palavras olhando apenas para si mesmas*” (Cecília Meireles); “*uma das artes plásticas*” (Mário Quintana); “*o que meu inconsciente me grita*” (Mário de Andrade); “*a descoberta das coisas que eu nunca vi*” (Oswald de Andrade); entre muitos outros. A partir dessas definições, pode-se perceber o quão imensurável a poesia é.

Altenfelder (2009), ao comentar o ofício do poeta, reforça que, ao criar seus poemas, o escritor revela um olhar próprio, inovador, uma visão diferente das coisas, que surpreende, inspira e desperta emoções naqueles que leem seus versos. O poeta escreve para brincar, emocionar, divertir, convencer, fazer pensar o mundo de um jeito novo. As palavras na poesia adquirem uma força e linguagem incomuns, construindo uma nova realidade, a fim de despertar a imaginação do leitor e provocar um novo olhar a respeito da própria realidade deste.

Para encantar seus leitores, transmitir suas ideias, experiências e emoções de forma original, o poeta usa a linguagem de maneira diferente da habitual, empregando uma combinação de ritmos, rimas, assonâncias e aliterações. E também desvia as palavras do seu sentido original e passa a usar um sentido figurado com metáforas, cria imagens com elas, brinca com os sons, ou dispõe as palavras no papel de forma inusitada, jogando com a forma. Por isso, “A carga conotativa do texto poético amplia o domínio linguístico do leitor, dando-lhe o prazer de se aventurar nesse terreno. No poema, os sentidos são ambíguos, escorregadios e incitam o leitor a novas descobertas” (MELLO, 1995, p. 172).

Por exemplo, quando se fala em *rosa* no sentido denotativo e literal, o significado é a flor rosa. Mas, quando no sentido conotativo, que é metafórico, *rosa* passa a representar delicadeza. Essa linguagem poética vai renovando o uso da língua, pois o leitor passa a analisar outros significados que antes não percebia.

Antônio Cândido explica que

O poeta usa as palavras em sentido próprio e em sentido figurado. Mas, tanto num caso quanto noutro, de maneira diferente do que ocorre na linguagem cotidiana. As palavras em sentido próprio são geralmente dirigidas pelo poeta conforme são usadas com um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, exploradas sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária. (2006, p. 113).

Mário Quintana, por sua vez, sintetiza essas noções no poema intitulado *O Encontro*: “Subitamente/ Na esquina do poema, duas rimas/ Olham-se, atônitas,

comovidas,/ Como duas irmãs desconhecidas”. Ou seja, a poesia é criação, é um momento de luz sobre o mundo, em que descobertas se fazem. O poeta expressa, pois, paisagens pessoais, intimidades verdadeiras ou não, paixões, alegrias, tristezas, etc. Para ele, o que importa não é se os fatos são verdadeiros, e sim se conseguiu transmitir a emoção ou o sentimento de que trata o poema. É nesse sentido que Fernando Pessoa, ele mesmo, no poema *Autopsicografia*, aventa que “o poeta é um fingidor,/ finge tão completamente/ que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”. E mais, reflete ainda sobre a recepção do poema: “E os que leem o que escreve/ Na dor lida sentem bem,/ Não as duas que ele teve,/ Mas só a que eles não têm”. Não importa a vivência real da emoção ou do sentimento, mas a vivência estética possibilitada pelo texto artístico, neste caso, o poema.

O poeta, mesmo usando palavras comuns, recria-as para tornar possíveis novas relações com a realidade e a elaboração de um universo ficcional. A poesia, assim, não se opõe à linguagem normal, mas cria uma linguagem, em que se manifestam estruturas complexas, para expressar a visão de mundo do eu-lírico. Sendo polissêmica a poesia, o leitor pode conferir-lhe diversos significados, uma vez que cada um aciona diferentes conhecimentos e sentimentos, de modo que o sentido pode variar ou apresentar diferentes nuances. Lyra explica que:

Podemos deduzir que a existência primordial da poesia se vincula à daqueles seres que exercem algum influxo sobre o sujeito que entra em contato com eles e o provocam para uma atitude estética de resposta, consumando o trânsito – da percepção à objetivação - mediante uma forma qualquer de linguagem. (1986, p. 7).

Cabe, portanto, ao leitor construir sentidos a partir do texto poético, de acordo com sua bagagem pessoal – seus conhecimentos, suas vivências e suas emoções. “É essa capacidade de revelar nova substância dentro de palavras já gastas e surradas é que constitui maior riqueza da poesia” (PAIXÃO, 1984, p.13). A poesia exige uma atitude contemplativa e reflexiva, como sugere Carlos Drummond de Andrade, no poema *Procura da Poesia*: “Chega mais perto e contempla as palavras/ Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra/ e te pergunta, sem interesse pela resposta,/ pobre ou terrível, que lhe deres:/ Trouxeste a chave?”

Para conduzir o aluno pelo universo da poesia, o professor tem papel fundamental, ele deve, pois, direcionar o “olhar plurissignificativo”, uma vez que as interpretações (coerentes) são limitadas. Nota-se essa ressignificação no poema de Vinicius de Moraes, *Poema dos Olhos da Amada*: “Oh, minha amada/ Que os olhos teus/São cais noturnos/ Cheios de adeus/São docas mansas/ Trilhando luzes/ Que brilham longe/ Longe nos breus”. É necessário criar sentidos a partir da opacidade do

poema, para perceber o sentido metafórico investido nessa definição dos olhos da amada, resgatando os rastros de semelhança entre os elementos aparentemente sem relação lógica. Com isso, as palavras ganham novos significados. A linguagem literária é sempre polissêmica, ambígua, aberta a várias interpretações, e a linguagem poética, em especial, insurge-se contra o automatismo e a estereotipação do uso linguístico, criando neologismos, inventando novas metáforas.

A poesia apresenta uma rede significativa acerca do mundo, e o leitor deve recuperá-la, deitando nela sua própria malha de sentidos, como no poema *Os poemas*, de Mário Quintana:

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

4 POETIZANDO OS SENTIMENTOS

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa financiado pela CAPES, que visa a promover a inserção do acadêmico no espaço escolar ao longo de sua formação, a fim de que, por meio da experiência da prática docente, esteja mais bem preparado para a atuação como professor. Por outro lado, também visa à contribuição do estudante na realidade escolar, para modificá-la positivamente, estabelecendo a ligação entre academia e escola. Realizado na Universidade Feevale, o subprojeto PIBID Letras é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz e pelo Prof. Dr. Daniel Conte, envolvendo três escolas estaduais de Ensino Médio, 20 acadêmicos bolsistas e três professoras supervisoras. O programa acontece nas escolas desde 2010, e as atividades desenvolvidas visam, sobretudo, também à qualificação da formação escolar dos alunos de Ensino Médio, por meio da promoção de atividades diferenciadas acerca da língua portuguesa e da literatura.

Assim, foram planejados, ainda em 2010, diferentes projetos de análise de textos literários e textos circulantes na mídia - jornais e programas de notícias e de

entrevistas -, a fim de aprimorar a capacidade leitora e de produção textual - oral e escrita - por parte dos alunos. Em convergência com as novas diretrizes do ensino de língua e literatura, o projeto obteve resultados muito positivos tanto para os alunos como para os acadêmicos. Os primeiros melhoraram o rendimento escolar, uma vez que puderam explorar textos que nem sempre são abordados nas aulas de língua portuguesa, como os textos televisivos. Fundamental, nessa atividade, foi justamente a oportunidade de desenvolver a oralidade pela simulação de programas de entrevistas e noticiários, após a análise de diferentes programas veiculados nas diferentes redes. Essa simulação foi filmada e editada pela TV Feevale, o que possibilitou a posterior análise do desempenho dos alunos, despertando neles maior interesse para o estudo da língua e seus usos. Já os segundos puderam exercer a docência, com o apoio da coordenação e da supervisão do projeto, relacionando teoria e prática, contribuindo sobejamente para a qualificação de sua formação acadêmica.

Também foi desenvolvida a oficina intitulada Clube de Leitura, cujo enfoque foi o gênero crônica. Sendo um texto curto e, não raro, com viés cômico, os alunos das escolas interessaram-se pelas atividades, que incluíram a encenação de textos e sua filmagem – novamente, com a colaboração da TV Feevale. Muito apreciadas formam as crônicas de Luis Fernando Verissimo, Stanislaw Ponte Preta, Martha Medeiros, entre outros. Essa oficina contribuiu, naquele momento, para a redução da evasão escolar entre os alunos participantes, além da elevação das notas na disciplina de língua portuguesa e na de literatura.

No primeiro semestre de 2011, foi desenvolvido o projeto sobre cinema, uma vez que se supôs ser de interesse dos alunos esse tema. Assim, o grupo de acadêmicos preparou-se para essa atividade, estudando a linguagem fílmica e analisando previamente os filmes a serem trabalhados. As temáticas abordadas foram várias: o gênero filme de suspense, tendo como ponto de partida a filmografia do mestre Alfred Hitchcock; o preconceito étnico; a ficção científica e a amizade e as relações humanas. O trabalho foi também exitoso, pois os participantes tiveram a oportunidade de “ler” de forma diferenciada esses textos, enfocando a linguagem fílmica, a história do cinema e as temáticas enfocadas.

Finalmente, no segundo semestre, foi desenvolvido o projeto sobre poesia. Primeiramente, o grupo de bolsistas estudou o gênero – estrutura, linguagem e análise. Também selecionou poemas e passou a conhecer poetas da literatura nacional, a fim de explorar o acervo literário. Além disso, refletiu-se sobre como trabalhar com esse gênero, de modo que atividades com ritmo e sonoridade foram desenvolvidas com os bolsistas, primeiramente, para que sentissem o texto poético no que ele tem de mais palpável, aprimorando a sensibilidade estética.

No início da oficina, buscou-se conhecer o envolvimento dos alunos com a poesia e qual seu conceito de poesia e de poema. Assim, surgiram as seguintes perguntas: o que tu entendes por poesia? Tu gostas de poesia? Quais poetas tu conheces? E, para nossa surpresa, eles responderam que não sabiam o que era poesia e que não conheciam nada do assunto. Essa realidade é, no mínimo, constrangedora, tendo em vista que são alunos do Ensino Médio, ou seja, estão prestes a encerrar a sua caminhada escolar sem a vivência estética desse aspecto da cultura. Daí, surgem várias questões sobre o ensino a serem objeto de reflexão, entre as quais, a seguinte: que atividades de leitura são realizadas ao longo do período escolar e em que conceito de leitura e de literatura estão baseadas? Conclui-se que, lamentavelmente, essa não é uma questão relevante em muitos contextos escolares, pois muitos professores não estão preocupados em levar os alunos a ler realmente. Estão mais empenhados em propor atividades mecânicas de repetição e de memorização, sem a exploração textual e a construção de sentidos, necessárias à leitura.

A partir do que foi observado, foram elaboradas as atividades com poemas, com o objetivo de apresentar esse gênero literário em suas mais diversas realizações, para enriquecer o conhecimento dos alunos, que, como foi comprovado na entrevista realizada previamente, é mínimo. Assim, foram trabalhados, principalmente, poetas brasileiros, já que, segundo a professora responsável pela biblioteca, livros desse gênero não são muito apreciados, visto que não são requisitados pelos alunos, tampouco pelos professores.

Para mostrar como a literatura é aprovada pelos alunos quando não usada apenas para exercícios de gramática, serão destacadas as oficinas que tiveram maior repercussão e chamaram a atenção não só dos participantes como também dos demais alunos da escola e do corpo docente.

Para convidar os alunos das escolas a participarem da oficina, foram realizadas várias *Blitz Poéticas*, que consistiram em um pequeno sarau surpresa em salas de aula das escolas participantes. Para isso, os acadêmicos caracterizaram-se com roupas e maquiagem; declamaram poemas e cantaram músicas, além de terem convidado sempre alguns alunos da turma para lerem algum poema, os quais receberam pirulitos como prêmio. Essa atividade teve como objetivo romper com a dureza com que, muitas vezes, a poesia – e a literatura em geral – é abordada. O resultado foi bom, na medida em que a *performance* instalou o estranhamento entre alunos e professores e muitos se interessaram em participar da oficina. Para os bolsistas, também foi importante, porque vivenciaram a poesia de forma inovadora, rompendo também com paradigmas instituídos.

Vale ressaltar, ainda, a importância da atividade para a integração dos bolsistas com outros alunos do curso de Letras – e até de outros cursos – e com o DA. A partir dessa experiência, passou a ser realizado um sarau mensal no Câmpus, aberto a todos os estudantes, funcionários e professores, com o intuito de levar a arte a outros espaços acadêmicos, contribuindo, por conseguinte, para a sensibilização estética.

Com essa introdução ao gênero, foram planejadas as oficinas a fim de apresentar a poesia com diferentes enfoques, como a sensorialização, a apreciação da poesia concreta e de poemas de Vinícius de Moraes e de Manuel Bandeira. Inicialmente, foi apresentado o poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, cuja sonoridade e cujo ritmo foram explorados. Os alunos perceberam que o jogo de palavras reproduzia o som de um trem e, a partir dessa descoberta, perguntou-se se conheciam alguma música que tivesse essa sonoridade, de preferência com a mesma temática. Entre as canções citadas, foi trabalhada a música *Maria Fumaça*, de Kleiton e Kledir, sendo feito um comparativo entre a ela e a poesia.

Ainda na mesma temática de autores brasileiros, foi apresentado o poeta Vinícius de Moraes através de um trecho do documentário *Vinícius* e de um debate sobre a produção literária do autor, que tinha como temática a paixão pelas pessoas, principalmente pelas belas mulheres, e a paixão pelo “viver”. Em seguida, foi feito um sarau em que foram declamados os seguintes poemas do autor: *Tic-tac*, *Como dizia o poeta*, *Pela luz dos olhos teus* e *Deixa de saudade*. Para finalizar a aula desse dia, os alunos escolheram alguns trechos dos poemas com os quais se identificaram e elaboraram cartazes que foram expostos pela escola.

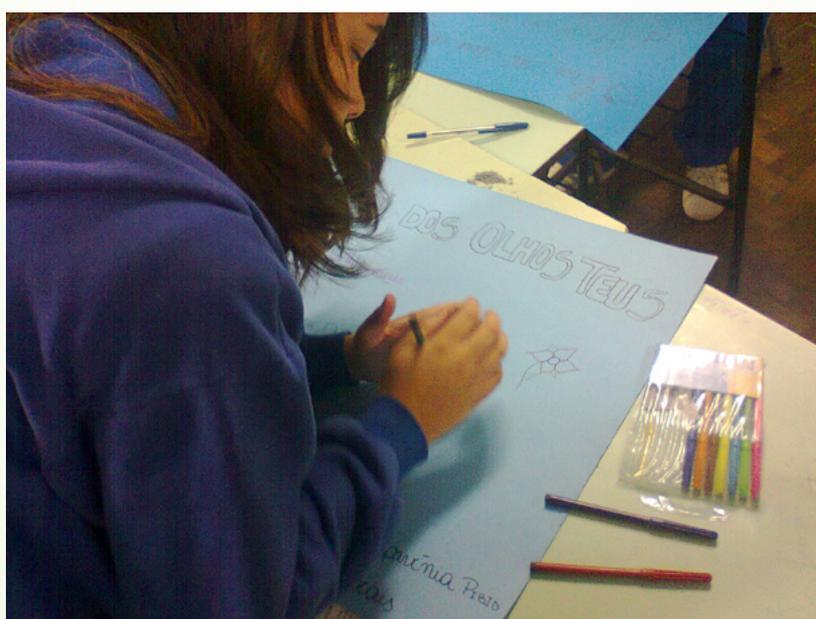


Foto 1 - Explorando a poesia de Vinícius

Percebendo que os alunos já estavam mais familiarizados com o tema, foi sugerida a “venda” de poetas, com o objetivo de explorar variados estilos de poesia. Entre os poetas vendidos, estavam Augusto dos Anjos, Cecília Meireles, Mário Quintana e Manoel de Barros, sobre os quais foi realizada uma pesquisa, em duplas ou trios. Os grupos tinham que “oferecer” os poetas e seus poemas aos demais colegas. A atividade teve resultado positivo, pois houve grande interação por parte dos alunos, que se esmeraram em vender, destacando aspectos como as principais obras e curiosidades sobre os poetas. Vale ressaltar que eles tinham um público-alvo definido para a “venda”, por exemplo, vender Mário Quintana a empresários e Augusto dos Anjos a religiosos. Assim, além de aprender, eles se divertiram.

Para concluir a tarefa, os alunos foram filmados enquanto vendiam os poetas. O objetivo das filmagens era que eles se vissem e percebessem seu comportamento e sua expressão oral. Com isso, além de literatura, foi trabalhada a oralidade, conteúdo às vezes esquecido, que, porém, para ser desenvolvido com competência, deve ser dirigido e visar a uma finalidade.

Posteriormente, a oficina enfocou o Concretismo, movimento criado por Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos. Segundo Gonzalo Aguilar (1975, p. 94), a poesia concreta “corresponde a um certo tipo de forma mentis contemporânea: aquela que impõe os cartazes, os slogans, as manchetes, as dicções contidas do anedotário popular, etc.. O que faz urgente uma comunicação rápida de objetos culturais”.

Através de *Power Point*, foi apresentada a poesia concreta, sendo abordados o conceito, o objetivo, os principais poetas concretistas brasileiros, entre os quais, Arnaldo Antunes. Juntamente com os alunos, foram analisados poemas concretistas e a importância da forma e da imagem nesse tipo de poesia. Para finalizar, os alunos produziram suas próprias poesias concretas.

Outra oficina de destaque foi aquela em que foi explorada a sensorialização da poesia. Os alunos foram vendidos e, enquanto umicineiro declamava um poema, os demais produziam as sensações sobre as quais o texto fala. Por exemplo, enquanto o poema *Bolhas*, de Cecília Meireles, era recitado, outroicineiro fazia bolhas de sabão junto aos alunos. As reações eram as mais inusitadas, pois, ao entrarem em contato com aromas, sons, toques e objetos, através do tato, da audição e do olfato, podiam imaginar e, realmente, sentir o que era ouvido. Já com o poema *Ritmo*, de Mário Quintana, que diz, na primeira estrofe, “Na porta/ a varredeira varre o cisco/ varre o cisco/ varre o cisco”, foi utilizada uma vassoura com a qual foi simulado o varrer, para que identificassem o som. Na seguinte estrofe, “Na pia/ a menininha escova

os dentes/ escova os dentes/ escova os dentes”, os alunos ouviam o som de alguém escovando os dentes e, com uma escova, foram escovadas suas mãos e seus braços, para que percebessem que cada tema do poema podia ser representado e sentido, mesmo com os olhos vendados. E, por último, em “No arroio/ a lavadeira bate roupa/ bate roupa/ bate roupa/ até que enfim/ se desenrola/ a corda toda/ e o mundo gira imóvel como um pião!”, uma toalha embebida com água e amaciante de roupas foi batida na frente deles, para que sentissem o aroma e a umidade que pairou no ar, juntamente com uma corda passando por suas mãos.



Foto 2 - Sensorialização

Essa oficina foi repetida em uma manhã de sábado em que a escola estava aberta para a exposição de trabalhos científicos e também para a comemoração do Dia Nacional do Livro. Nesse dia, o corpo docente, os alunos e a comunidade escolar puderam prestigiar uma pequena amostra das atividades desenvolvidas pelo PIBID. Cada pessoa que entrava vendada na sala sentia uma ansiedade enorme, por estar sem visão alguma, sem direção, sentindo-se perdida, aflita, por não saber o que seria feito com ela. No fim da atividade com cada grupo, a experiência foi muito elogiada pelos participantes, que a consideraram dinâmica, interessante, empolgante, distante das tradicionais aulas de literatura com poesia. Com atividades como essa, os alunos demonstraram interesse e sentiram-se instigados a procurar mais poemas.

A oficina de sensorialização foi realizada também na Feira do Livro do Município de Morro Reuter, sendo igualmente muito elogiada. A declamação de poemas é discutida por Marisa Lajolo (2001, p. 18), que reforça esse aspecto ao comentar que a poesia nasceu oral, sendo seu registro escrito bem posterior: “acredito que a escola pode reproduzir esse caminho da oralidade para a escrita, da audição para a leitura”.

A fim de finalizar a temática, o grupo assistiu ao filme *Sociedade dos poetas Mortos* (1989), dirigido por Peter Weir, com Robin Williams no elenco. O filme narra a história de John Keating, que volta ao tradicionalíssimo internato Welton Academy, onde foi aluno brilhante, para ser o novo professor de inglês. No ambiente noturno da respeitada escola, Keating torna-se uma figura polêmica e mal vista, pois acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte, disseminando a rebeldia contra as convenções sociais. Os estudantes, empolgados, ressuscitam a Sociedade dos Poetas Mortos, fundada por Keating em seu tempo de colegial e dedicada ao culto da poesia, do mistério e da amizade. A tensão entre disciplina e liberdade vai aumentando, de modo que os pais dos alunos se voltam contra os novos ideais que seus filhos descobriram, o que leva à tragédia. A narrativa fílmica despertou interesse nos alunos, que não a conheciam, e ilustrou o que se pretendeu com a oficina, ou seja, a literatura – em especial, a poesia – é importante para a sociedade e para a formação do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi explicitado no início do texto, não havia a intenção de abordar a poesia em um estudo formal, tampouco se visava à formação de poetas, embora, é claro, possa perfeitamente despertar em alguns alunos a vontade de escrever poemas. Esperava-se, sobretudo, o despertar do gosto pela linguagem poética, a familiarização com o gênero, bem como maior sensibilização para a leitura de poemas. Com o decorrer das oficinas, foi observado que os alunos perceberam as particularidades da poesia e passaram a se interessar mais pelo gênero – aquele que, segundo eles, não conheciam.

O objetivo de trazer poesia para a sala de aula era brincar com a sonoridade, o ritmo, as rimas e o sentido das palavras, ampliar o repertório literário, construir maior conhecimento sobre esse gênero, por meio da recitação de poemas, explorando os recursos existentes na oralidade e valorizando os sentimentos que o texto expõe. Assim, valorizaram-se a entonação da voz, a fluência, o ritmo e a dicção como forma de articular e aperfeiçoar a oralidade, aprender a expressar-se em um grupo, além de conhecer a prática social de um sarau (e tudo que a envolve), em que as pessoas se reúnem para apreciar e declamar poesias, além de interagir com um público ouvinte.

Tudo isso se justifica pelas palavras de Antônio Cândido (2004, p. 186):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Sem literatura, sem arte, a humanidade perde no essencial, ou seja, sua capacidade de entender a si e ao outro, em sua relação com e no mundo. A literatura precisa ser estudada, sentida e compreendida para que nos tornemos pessoas melhores. Nesse sentido, o papel da escola – uma escola renovadora – é, sem dúvida, fundamental.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Ofício de poeta. **Na ponta do Lápis**. São Paulo: CECPEC, n.11, ago. 2009.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (Orgs.). **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

LAJOLO, Marisa. Carta aos leitores. In: LEITE, Maristela de Almeida; SOTO, Pascoal (Coords.). **Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2001.

LYRA, Pedro. **Conceito de Poesia**. São Paulo: Ática, 1992.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; TERCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia**. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

SARAIVA, Juracy A.; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**. Propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

O ENTRE-LUGAR DESLIZANTE DAS DINÂMICAS EM SALA DE AULA

Marinês Andrea Kunz¹

Daniel Conte²

Bethânia Linden Maciel³

Édina Patrícia de Vargas³

Jesiela Cristina Porto dos Santos³

Jéssica Schmitz³

Kátia Beatriz Möller de Castro³

Maristela Leila Bauer Zimmermann³

Solange Catarina Mentz Schmitt³

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Conduzir uma atividade de leitura exitosa requer preparação prévia quanto ao tema proposto, além do estudo mais centrado nas necessidades dos alunos, pois, para melhor aproveitamento da aula, primeiro, é preciso conhecer o perfil da turma. O professor deve conhecer quais conteúdos já foram abordados, o que realmente é relevante ensinar e o funcionamento de cada grupo, pois, segundo Maria Carmen Tatagiba e Virgínia Filártiga (2001, p. 13), “cada grupo produz uma dinâmica própria, única e intransferível”. É fundamental, ainda, que exista uma relação de confiança entre professor e alunos para que o aprendizado seja efetivo. E, por fim, o planejamento por parte do docente deve dar conta de toda uma estrutura, como a “bagagem”, ou seja, o conhecimento de mundo do aluno.

¹ Possui graduação em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), mestrado em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e doutorado em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004). Atualmente, é professora titular da Universidade Feevale, onde atua no Curso de Letras, bem como no Mestrado em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado de Indústria Criativa.

² Graduado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1998, Mestrado em Literatura Comparada, em 2001, e Doutorado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana pela UFRGS, em 2008.

³ Acadêmicos Bolsistas do PIBID Letras.

A partir das práticas nas oficinas do PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Curso de Letras, contudo, o que se percebeu nas escolas foi a dificuldade encontrada pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos. Sobre o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, os PCNs (1998) asseguram que ele é uma das variáveis da prática pedagógica, ou seja, ele deve ser o sujeito da ação de aprender, sendo, assim, tão responsável pelo aprendido como o próprio professor.

Diametralmente, está a dificuldade do professor em se fazer entender. Constatamos, durante as práticas e o convívio com a comunidade escolar, que a falta de preparação por parte do professor é motivo de preocupação no cenário educacional, visto que ele não se apercebe da necessidade de especializar-se e acaba baseando suas atividades didático-pedagógicas no senso comum, prendendo-se, muitas vezes, a aulas tradicionais, tanto questionadas durante a vivência acadêmica.

O professor, para ter sucesso, precisa saber ousar, tornar suas aulas criativas e dinâmicas, para, assim, despertar no aluno o interesse e, acima de tudo, manter a interação professor/aluno. No entanto, tudo isso se torna um grande desafio, pois grande parte dos professores não tem noção de como trabalhar essas questões, o que faz com que muitos desistam da profissão ou não desenvolvam atividades pedagógicas adequadas.

2 ANTES, ERA ASSIM, AGORA...

A educação, ao longo dos anos, já protagonizou diversas alterações no sistema de ensino que ocasionaram uma série de mudanças na estrutura das aulas, fazendo com que o professor se adaptasse a essas novas realidades. Antigamente, as aulas eram de domínio total do professor, que impunha os conteúdos de forma autoritária, por meio de métodos excessivamente tradicionais, como, por exemplo, a transcrição do conteúdo das aulas no quadro negro e a consequente cópia pelos alunos, em um sistema mecânico, sem espaço para questionamentos, favorecendo uma metodologia de imposição de conceitos. O aluno era só um ouvinte, de modo que a interação entre eles era praticamente nula, logo a aprendizagem ficava prejudicada. Na verdade, esses modelos ainda são reproduzidos em muitas de nossas escolas.

Hoje, contudo, a maior interação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem pode tornar as aulas mais produtivas e fazer com que os alunos se sintam mais interessados em aprender, visto que a aproximação com o professor estabelece laços de reciprocidade.

Para refletir sobre isso e o ensino da leitura e da escrita, recorre-se aos estudos sobre o letramento, a partir de Angela Kleiman, já que a forma tradicional como é trabalhada a escrita, por exemplo, muitas vezes não vê a linguagem como passível de ressignificação. Street, citado por Kleiman, em *Os Significados do Letramento* (1995), denominou esse modelo de letramento como *autônomo*, segundo o qual a escrita é um instrumento completo por si só, ou seja, independentemente do contexto e da cultura em que estiver inserida, a interpretação já está pronta e não se modificará. Outro aspecto que esse modelo defende é a distância entre a escrita e a oralidade. Muitas vezes, grupos orais são tidos como detentores de menor raciocínio do que grupos letrados, conforme a autora.

O modelo que se contrapõe ao *autônomo* é chamado de *ideológico*:

as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Desde o século passado, o primeiro modelo vem sendo utilizado com algumas alterações. Contudo, o ideológico é muito mais adequado para a educação, visto que privilegia a pluralidade de significados e a aproximação da oralidade com a escrita. O que precisamos agregar à realidade agora é justamente essa visão mais ampla, em que se permite e incentiva os alunos à reflexão e à percepção crítica.

Na área de Letras, o estudo da língua a partir de textos circulantes na sociedade e da literatura pode ser extremamente frutífero em um modelo ideológico de letramento. Nesse sentido, há consciência de que a literatura não reparará a violência ou as desigualdades do mundo (PETIT, 2010), mas seu estudo contribui para colocar o pensamento em ação, provocar o autoquestionamento, suscitar um desejo, uma busca por outra coisa. Realizar isso em um ambiente democrático que privilegia a leitura e a pesquisa e permite ao aluno expressar sua opinião e sua interpretação pode despertar seu interesse, ao contrário de aulas mecânicas de pergunta-resposta e de precárias análises de fragmentos de textos, comuns na realidade educacional atual.

Além disso, acostumados que estamos à imagem do leitor do livro, não nos apercebemos de que o ato da leitura não pressupõe somente esse suporte textual, especialmente na realidade multimídia atual. Assim, levar às pessoas o conhecimento

de que uma imagem, por exemplo, é também um texto e que cumpre o papel de comunicar faz parte do compromisso do formador de leitores, o que torna, então, essa atividade, além de educativa, política.

A antropóloga francesa Michele Petit, autora de livros como *A arte de ler* e *Os jovens e a leitura*, relata, no primeiro, experiências realizadas em locais que ela própria define como espaços em crise, ou seja, atingidos por guerras, conflitos paramilitares, áreas de risco e extrema vulnerabilidade social. A autora enfatiza, em entrevista à revista eletrônica *Prosa Online*, do Jornal O Globo, a importância da leitura como elemento catalisador para discussões em grupos que, através de histórias contadas por pessoas de outras culturas e localizações geográficas, pode suscitar um momento de reflexão e questionamento sobre sua própria realidade.

Sobre isso, afirma Gianni Rodari:

El encuentro decisivo entre los niños y los libros se produce en los bancos de las escuelas. Si se produce en una situación creativa, en que cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir aquel gusto por la lectura con el cual no se nace porque no es un instinto. (RODARI, 1990, p. 2).

No rastro de tal constatação, urge retomar a afirmação de Bakhtin sobre o papel determinante da palavra na vida do sujeito:

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da via cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

Resta, então, perguntar: se os homens não têm acesso à realidade senão por meio da linguagem, da palavra, como não promover a leitura e o estudo de textos integrais de toda ordem, em especial da literatura?

Nesse sentido, o mestre Antônio Cândido (1995, p. 256) reflete sobre a literatura como bem incompressível, ou seja, tão importante como a alimentação e a moradia:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade.

Em um modelo ideológico de letramento, o ensino da redação e da literatura – e talvez muito mais a leitura de textos literários – de forma democrática é, certamente,

uma forma de romper velhos paradigmas educacionais e de promover a reflexão e a busca pelo enriquecimento cultural por parte de nossos alunos.

3 DINAMIZANDO O ENSINO: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA

Quando se fala em aulas mais interessantes e atraentes, não se tem por objetivo mudar totalmente os atuais padrões de ensino. As aulas expositivas sempre existirão, já que alguns conteúdos precisam ser explicados dessa forma. No entanto, por que não planejar aulas com atividades que introduzam o conteúdo? Pensar em diferentes formas de introduzi-lo e ajudar no desenvolvimento do aluno de forma progressiva, além de possibilitar-lhe a busca por sua própria identidade, é o desafio que o professor encontra. Isso se evidencia quando nos deparamos com alunos que buscam uma produção de sentido mais rápida e elaborada, para ressignificar seu aprendizado.

Para isso, antes de iniciar o estudo do conteúdo, o professor pode, por exemplo, ativar os conhecimentos que o aluno já tem ou despertar seus sentimentos para determinada situação a ser abordada, enfim, pode preparar o terreno para a semente brotar e crescer. Tais atividades preparatórias criam uma predisposição no aluno para a aprendizagem.

Simplemente lançar o texto sobre a mesa do aluno (ou pedir que leia o texto do livro didático à página tal) e esperar que o aluno se interesse é, sem dúvida, caminho certo para o fracasso da aula. Despertar nele a curiosidade e a vontade de ler o texto consiste em convidá-lo ao aprendizado.

Essa perspectiva é estudada por Jocelyne Giasson em *A compreensão na leitura*. Um dos aspectos apontados pela autora é justamente o leitor e seu papel, o qual envolve “as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza” (p. 21). As estruturas englobam o que o leitor é – conhecimentos, atitudes e sentimentos -, enquanto os processos estão relacionados aos movimentos cognitivos que ele faz durante a leitura.

As estruturas podem ser, segundo a autora, cognitivas ou afetivas. Parte desse conhecimento, que envolve conhecimento de língua e de mundo, o leitor ativa para conferir sentido ao texto durante o ato da leitura. Quanto mais conhecimento ele tiver, maiores serão suas chances de ter êxito na leitura. Já as estruturas afetivas envolvem os interesses do leitor, pois seus sentimentos se manifestam durante a leitura, ou seja, essas estruturas têm papel importante na construção de sentido do texto.

Os processos (GIASSON, 2000, p. 32), por outro lado, constituem as atividades cognitivas do leitor, que compõem cinco categorias de processos: microprocessos (nível

das palavras); processos de integração (referentes, conectores, inferências – nível das frases); macroprocessos (idéias principais do texto, resumo, estrutura textual – nível do texto); processos de elaboração (previsões, imagens mentais, resposta afetiva, raciocínio, relação com o conhecimento) e processos metacognitivos (identificação da perda da compreensão, reparação da perda de compreensão).

Giasson afirma que “a compreensão não é simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz” (2000, p. 35) e que leva em consideração seus conhecimentos e seus sentimentos. A partir disso, percebe-se a importância de atividades que preparem a recepção do conteúdo a ser estudado, para que o aluno possa ativar o que está, de certa forma, “guardado”. Atuando sobre seu conhecimento e suas emoções, portanto, as chances de conquistá-lo e de sensibilizá-lo para a importância do objeto de estudo são maiores.

Para isso, é importante refletir sobre as inferências que o leitor elabora antes e durante a leitura, uma vez que são determinantes no processo de leitura e de construção de sentido. Há duas grandes categorias de inferências: as lógicas e as pragmáticas (GIASSON, 2000). As primeiras são baseadas no texto e estão no nível da frase, enquanto as segundas têm como base o conhecimento do leitor.

As pragmáticas – inferências feitas pelo leitor médio de dado grupo – diferem das criativas, que são feitas apenas por alguns leitores. “É preciso notar que não se trata de fazer apelo à imaginação ou ao juízo do leitor, mas aos seus conhecimentos anteriores. É certo que, quantos mais conhecimentos sobre um assunto possuir um leitor, mais possibilidades terá de fazer inferências criativas” (GIASSON, 2000, p. 95).

Com atividades de pré-leitura ou de introdução ao conteúdo, pode-se auxiliar o aluno a elaborar inferências, construindo com ele o sentido do texto ou do objeto de estudo. Com base nessa perspectiva sobre a leitura e, por conseguinte, sobre as aulas em geral, trabalhamos, em nosso projeto de estudos, com dinâmicas variadas de pré-leitura, o que constituiu a preparação para o conteúdo abordado nos encontros.

4 APRENDER É FÁCIL!

Projetos didáticos pressupõem o ensino de conteúdos, em que a participação de alunos é indispensável. Para isso, é necessário ter um objetivo definido e, conseqüentemente, a projeção do resultado a que se quer chegar através de novos conhecimentos. Cientes disso, trabalhamos com atividades de pré-leitura nas oficinas do PIBID, que ocorreram no ano de 2011, envolvendo dinâmicas de grupo.

Primeiramente, é preciso definir dinâmica:

Dinâmica é uma ferramenta utilizada em atividades de estudos para uma ou mais pessoas, ou seja, pode ser um grupo. Elas interagem entre si ou com o meio em que se encontram. Há uma sociabilidade nas relações e processos a serem desenvolvidos (TATAGIBA; FILÁRTIGA, 2001, p. 21).

Cada grupo tem uma organização previsível, segundo Maria Carmen Tatagiba e Virgínia Filártiga (2001), o que também ocorre em sala de aula, onde os alunos formam um grupo e, nesse, subgrupos. Cada membro do grupo assume um papel na dinâmica global e possui experiências próprias a serem compartilhadas. Nesse sentido, o individual atua sobre o coletivo e vice-versa, havendo a troca e o embate de valores, de identidades e de aspectos culturais.

Para atuar sobre esse movimento coletivo-individual, podem-se propor dinâmicas grupais como processo de integração e de diagnóstico das demandas do grupo. Com isso, o professor pode conhecer melhor seu aluno tanto em relação aos aspectos emocionais quanto aos cognitivos. Por meio dessa ferramenta, afiançam as autoras, é possível, em uma perspectiva construtivista, construir conhecimento, angariando a participação e o trabalho coletivo.

Tatagiba e Filártiga embasam a metodologia construtivista de dinâmicas de grupo nos estudos de Will Schutz, segundo o qual “no desenvolvimento grupal existem três zonas de necessidades interpessoais: inclusão, controle e abertura” (TATAGIBA; FILÁRTIGA, 2001, p. 25). As dinâmicas escolhidas estão apoiadas nessa teoria. Na dinâmica dos balões, por exemplo, apresentada a seguir, nossa percepção foi de que a fase da Inclusão estava presente quando os participantes do grupo se integraram durante a prática. “Para o funcionamento do grupo é fundamental que a necessidade de inclusão dos participantes seja satisfeita” (idem *ibidem*, p. 22).

A segunda fase da teoria de Schutz, denominada Controle, prescreve as tomadas de decisões, em que se dividem responsabilidades e se distribui o poder. É nesse momento que o grupo atua, ressignificando o conhecimento através da passagem pelas etapas de competição, liderança, conflito, cooperação, tomada de decisão e negociação. Essa etapa se evidenciou na execução da dinâmica da produção textual coletiva, em que foram exigidos dos participantes o ordenamento dos parágrafos, a escolha de vocábulos adequados e o uso de recursos linguísticos, a fim de deixar o texto coeso e coerente.

A terceira fase da teoria de Schutz, chamada Abertura ou Afeição, é a da integração emocional, em que os participantes estão mais à vontade para expressar suas emoções

e seus sentimentos. Ocorre a identificação afetiva e intelectual entre os membros do grupo, instituindo-se vínculos de acordo com a intensidade da afetividade. Nessa fase, pode ocorrer, ainda, a oscilação emocional do grupo, entre o equilíbrio e a tensão. O processo de Abertura foi evidenciado na dinâmica da Locomotiva Narrativa, apresentada a seguir, tendo em vista que a integração entre os participantes já estava estabelecida nesse momento, havendo uma sintonia perfeita no processo de resposta imediata àquilo que era solicitado pelo maquinista da locomotiva.

Nossa intenção foi tornar as oficinas do PIBID mais interessantes e envolver os alunos nos conteúdos propostos, usando diferentes dinâmicas como introdução aos assuntos abordados para sensibilizar os participantes e ativar seus conhecimentos prévios.

A metodologia empregada nas oficinas dividiu-se em três etapas distintas. Primeiro, a busca por referencial teórico que explicasse como o processo dinâmico amplia a motivação dos alunos, preparando-os para uma melhor inferência sobre o tema proposto nas oficinas literárias. Depois, a execução das dinâmicas, com prévia explicação ao grupo de alunos do desencadeamento do processo. E, por fim, a análise dos resultados obtidos, comparando-os com os resultados daquelas oficinas em que não eram oferecidas atividades lúdicas.

Carmen Tatagiba e Virgínia Filártiga (2001, p. 13) dizem que “o ser humano nasce e vive em grupos durante toda a sua existência. A vida em grupo oportuniza um universo de experiências para o desenvolvimento e crescimento das pessoas a partir da descoberta de si mesmo e dos outros”. A partir desse princípio, nas dinâmicas, foram respeitadas a identidade do grupo e as referências individuais.

Ao longo de nossa atuação nas oficinas, constatamos que a proposta de valorizar a identidade de cada indivíduo como importante ferramenta para a formação de uma macroidentidade situada em um contexto social, conforme destaca Homi K. Bhabha em seu livro *O Local da Cultura*, também estava prevista em nossas atividades. Isso vem a proporcionar a formação de um local da cultura, em que o entre-lugar deslizando dos conhecimentos apresentados dialoguem entre si: “[...] esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2003, p. 20).

Homi Bhabha aborda a questão da identidade como elemento de relevante apreço para a formação da cultura, afirmando que:

O ir e vir do indivíduo com seu movimento temporal e a passagem que ele propicia evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Esta passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem hierarquia suposta ou imposta. (BHABHA, 2003, p. 22).

Com as oficinas do PIBID, realizamos um trabalho fronteiro da cultura, no sentido de apresentar a informação nova e construir junto ao grupo um novo conhecimento híbrido, rico em diálogos e intertextualidades.

Nesse sentido, nas oficinas, foram aplicadas diferentes dinâmicas, como as apresentadas a seguir.

Dinâmica dos balões: utilizaram-se balões coloridos, contendo pequenos pedaços de papel com perguntas que revelassem características dos participantes, promovendo, dessa forma, a socialização do grupo. Em se tratando da primeira atividade com o grupo de alunos, optou-se por algo que servisse como elemento desinibidor, um *warm up*, ou seja, uma técnica utilizada pelos professores como um aquecimento para a aula. Esse termo designa, nas aulas de inglês, atividade curta que prepara (aquece) para uma atividade mais longa e complexa.

Enquanto ouviam música, os participantes jogavam de um lado para outro os balões; ao parar a música, quem tivesse na mão um balão estourava-o, lia a pergunta e respondia, apresentando-se aos demais. As perguntas abordaram nome e *hobby*; nome e último filme assistido; nome e último livro lido; nome e música/estilo musical de sua preferência; nome e se costuma ir ao teatro.

Palavras mágicas: passava-se um saquinho, contendo pequenos pedaços de papel com palavras impressas, que caracterizariam a personagem do texto coletivo a ser produzido. Cada participante deveria produzir um parágrafo a partir da palavra retirada. Após a construção dos parágrafos, organizou-se o texto coletivo, que veio a servir como diagnóstico da realidade linguística do grupo e como forma de criação da personagem Bella, protagonista de narrativas a serem criadas posteriormente. Foram usadas as palavras olhos, guerreira, livre, outros, seduz, amigos, encantadora e mundo.

Uma viagem de navio: dispomos algumas cadeiras e uma corda, de forma a assemelhar-se a um navio (Foto 1). Os participantes deveriam ficar dentro da estrutura organizada, e o capitão do navio, do lado de fora, descrevia paisagens e condições meteorológicas. A tripulação deveria acompanhá-lo corporalmente, de acordo com a narração. O objetivo era fomentar a imaginação dos alunos e fornecer-lhes elementos para que redigissem sobre uma viagem da personagem criada na oficina anterior.



Foto 1 - Dinâmica Uma viagem de navio

Locomotiva narrativa: os participantes foram dispostos em fila, de modo a formar um encarrilhado de vagões, e os passageiros acompanhavam os movimentos narrados pelo maquinista, em que cada participante, oralmente, criava o cenário pelo qual a locomotiva ia passando (Foto 2). Essa dinâmica teve por objetivo instigar a prática da oralidade, juntamente com a percepção de mundo, enfatizando, com isso, a importância do conhecimento lexical agregado à capacidade de uma produção coesa e coerente. Exemplo da narração: cuidado, há uma vaca nos trilhos; agora estamos subindo uma serra; descida íngreme à frente; os vagões amontoavam-se, etc.



Foto 2 - Dinâmica Locomotiva Narrativa

Estourando palavras: havia vários balões coloridos e, dentro de cada um, uma palavra (Foto 3). Um balão foi amarrado no tornozelo da perna esquerda de cada participante, onde um deveria tentar estourar o balão do outro colega e proteger o seu. De cada balão, era retirada uma palavra. O aluno deveria explorar o máximo de significados da palavra, tentando, assim, buscar o sentido que aquele vocábulo representava para si, e, além disso, relacionar a palavra com algum colega ou conhecido. Com essa dinâmica, buscou-se estabelecer o sentido conotativo das palavras através dos conhecimentos de mundo dos participantes. As palavras escolhidas foram árvore, estrela, vela, lua, entre outras.



Foto 3 - Dinâmica Estourando Palavras

Nessas dinâmicas, percebeu-se também o valor do jogo que, no decorrer das aulas, serviu de apoio para a introdução dos conteúdos, auxiliando na aprendizagem dos alunos. Para Huizinga (2000), do jogo, nasce a cultura que abre um leque para a linguagem e a poesia, assim como nas artes do pensamento e do discurso. O jogo pode ser sério, ainda que faça rir e seja divertido realizá-lo, e as atividades devem seguir regras estabelecidas.

Em forma de jogo, a cultura surge e é jogada. O lúdico é sim uma forma de ensinar e fazer com que o ser humano aprenda a lição da atividade proposta. É o que nos mostra Huizinga, segundo o qual, dentro de um jogo, sempre existirá algo a mais e quem participa sabe das regras e do que se trata esse “algo do jogo”:

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. (HUIZINGA, 2000, p.05).

5 RESULTADOS

Ao finalizarmos as oficinas, constatamos que os participantes mostravam mais motivação durante a realização das oficinas em que eram oferecidas dinâmicas. Avaliou-se isso por meio de perguntas diretas sobre as temáticas propostas. Isso é consequência do resgate de seus sentimentos e de seus conhecimentos prévios. Observamos excelentes resultados nas produções escritas, assim como um significativo desenvolvimento nas atividades orais por parte de cada aluno. Essas atividades, tanto de escrita quanto de expressão oral, constituíram instrumentos agregadores de saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reverendo nossas ações, percebemos que nosso objetivo foi alcançado com a utilização das dinâmicas como ferramenta propulsora de motivação e estímulo, para melhor aproveitamento dos temas propostos. Ressaltamos o quão importante é a preparação para as atividades de sala de aula, com o emprego de estratégias que ressignifiquem a construção do conhecimento, através do fazer coletivo e da ludicidade.

Através dos resultados obtidos, constatamos que é necessário, ao preparar uma atividade de pré-leitura, sensibilizar o grupo e ativar seus conhecimentos prévios a respeito do tema a ser trabalhado. Essa prática vem ao encontro da proposta dos profissionais de educação preocupados em manter o interesse pelas atividades e instigar o aluno a produzir de forma plena. Assim sendo, a tendência é de que participe efetivamente das atividades. Portanto, ratificamos que a utilização das dinâmicas em sala de aula pode contribuir para a construção do conhecimento, de forma prazerosa e instigante.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Edições ASA, 2000.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

PETIT, Michele. **Entrevista com Michèle Petit, autora de 'A arte de ler'**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/02/20/entrevista-com-michele-petit-autora-de-arte-de-ler-267856.asp>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

RODARI, Gianni. Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura. In: **Hojas de ACLIJ**. Bogotá: Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, v. 4, n. 7, p. 2, nov. 1990.

TATAGIBA, Maria Carmem; FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e Aprendendo com grupos**. Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEDAGOGIA



 **PIBID**
FEEVALE

FINANCIAMENTO


CAPES

AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM

*Fabiani Ines Berndt¹
Franciele Lais Bierhals²
Gabrielle dos Santos³
Neila Maria Pinheiro Silveira⁴
Karin Mossmann Haack⁵
Márcia B. Cerutti Müller⁶*

*“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo.
Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.
Não há educação imposta, como não há amor imposto”.*
(Paulo Freire)

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - iniciou suas atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Caldas Junior em setembro de 2010. A escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação para participar do programa. Ela obteve nota 4.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - em 2009, demonstrando uma evolução em relação ao resultado obtido em 2005, que foi de 4.3. Localiza-se em um bairro de classe baixa, no município de Novo Hamburgo, tendo sido a primeira escola a ser nele construída. Em um terreno amplo, conta com uma estrutura antiga, pequena para o atendimento da demanda atual. Atende a Educação Infantil (Nível 5) e os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

² Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

³ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

⁴ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

⁵ Supervisora local do Projeto PIBID/Pedagogia – PIBID-Feevale – Pedagoga.

⁶ Coordenadora do Projeto PIBID/Pedagogia de 09/2010 a 06/2013 - PIBID-Feevale – Pedagoga, Psicopedagoga. Mestre em Educação.

O Subprojeto do PIBID vinculado ao Curso de Pedagogia iniciou as atividades na referida escola com a realização de uma pesquisa diagnóstica, a qual contou com análise do Projeto Político Pedagógico - PPP - e entrevistas com os professores das turmas de 1º ao 4º ano, cujos alunos participariam do projeto. De forma concomitante foram realizados estudos teóricos sobre alfabetização e letramento, a partir dos referenciais teóricos de Magda Soares e Moacir Gadotti, entre outros, a fim de melhor entender a realidade que se apresentava e desenvolver as atividades previstas no projeto.

Além disso, para compor a pesquisa diagnóstica, diferentes atividades foram realizadas com o intuito de conhecer os alunos e seus processos de aprendizagem. Nos primeiros encontros, notamos que os alunos se mostravam tímidos, introvertidos, com dificuldade de se expressar oralmente. Realizou-se a análise dos desenhos feitos pelos alunos, tendo como referencial Iavelberg (2008), que nos permitiu melhor compreender a importância do desenho no desenvolvimento infantil.

Muito se fala em auto-estima, hoje em dia, e em relação positiva com o papel de aprendiz. Entretanto, a imagem positiva advém do domínio de conteúdos que podem ser aplicados pelo aluno, com sentido, na sua vida. Aprender para si, pelo valor que atribui ao aprender. No caso do desenho, é necessário que o aluno descubra seu valor e sua aplicabilidade, para decodificá-lo com mais precisão e arte. (IAVELBERG, 2008, p. 74)

A seguir, com o intuito de ilustrar essas falas, trazemos dois desenhos de alunos participantes do PIBID, elaborados nos primeiros encontros do grupo na escola.



Figura 1 - Aluna de nove anos expressou-se através de esquema, possui linha de base, não separando o céu do chão.



Figura 2 - Aluna de 10 anos expressou-se através do pré-realismo: a forma e o fundo são conquistados havendo um apuramento da decoração, com riqueza de detalhes.

Dando sequência à pesquisa, foram coletadas mais informações que permitissem maior aproximação e conhecimento do processo de desenvolvimento dos alunos participantes do projeto. As atividades previamente planejadas foram aplicadas. Optou-se por iniciar com Oficinas de Hora do Conto com a finalidade de, através do lúdico, resgatar o imaginário infantil através dos contos de fada.

A partir dos contos, percebemos alguns interesses e necessidades apresentados pelos alunos, como o gosto pela música, pelo mundo imaginário e por atividades corporais. Também observamos alguns aspectos que sinalizavam a baixa autoestima por parte de algumas crianças, dificuldade de expressão, oralidade e muita necessidade de afeto. Os alunos mostraram-se interessados e envolvidos com as histórias que foram contadas.

Nas vivências nessa escola, foi possível observar o quão difícil é para essas crianças compreender a escrita, a leitura e, principalmente, interpretar uma mensagem. Trabalhamos de forma lúdica com livros, músicas, teatro, desenhos e escrita, com o objetivo de motivar as crianças para a aprendizagem, respeitando o seu tempo, sem a cobrança existente, muitas vezes, na sala de aula.

2 O PROJETO DESENVOLVIDO

Em busca de subsídios para melhorar e enriquecer o processo de alfabetização e letramento, iniciaram-se oficinas com atividades lúdico-pedagógicas. Paín (1992, p. 51) contribui ao afirmar que a “A atividade lúdica nos fornece informações sobre os esquemas que organizam e integram o conhecimento nível representativo”.

Nosso primeiro projeto intitulou-se “Identidade: somos todos diferentes, cada um com sua beleza” e foi organizado a partir das demandas identificadas no diagnóstico realizado no início das atividades na escola. A primeira proposta de trabalho foi a dinâmica do túnel, na qual ao final do percurso as crianças se deparam com um espelho.

Antes do ingresso das crianças no túnel, realizamos uma roda de conversas explicando que, ao passarem pelo túnel, encontrariam no final algo muito precioso, de grande valor, muito importante para a escola e para a família e que era um tesouro, uma joia única e muito rara. Após a passagem de todas as crianças, propusemos alguns questionamentos a respeito do que encontraram e observaram no final do percurso. Quase a totalidade dos alunos relatou que encontrou apenas um espelho, sem fazer referência à imagem de si refletida nele. Tais relatos nos levaram a refletir e aprofundar os estudos acerca de nossas percepções acerca daquele grupo, as quais apontavam a necessidade urgente de uma proposta de trabalho que contribuísse para a elevação da autoestima das crianças e da construção de sua identidade, pois se trata de questões que podem interferir diretamente na aprendizagem.

Isso posto, procuramos proporcionar aos alunos atividades que contribuíssem para a sua própria valorização, nas quais pudessem se enxergar. Oficinas foram realizadas objetivando a construção de uma identidade, a elevação da autoestima, bem como propostas de leitura e escrita, entre elas, a construção de máscaras e bonecos de argila, com os quais deveriam se representar/ se apresentar.

Ao construírem a máscara, muitos alunos julgaram difícil a representação utilizando materiais diversos, foi preciso o uso do espelho para que pudessem observar seus traços e a cor, alguns ficaram tímidos e retraídos. Ao término do trabalho, realizamos uma exposição na escola, nesta, os alunos demonstraram a satisfação ao verem seus trabalhos sendo valorizados por quem os observava. Com isso, iniciou-se um processo de desinibição no grupo, pois os alunos foram contando para outros colegas como foi a atividade e o que haviam produzido, suas produções estavam sendo valorizadas.

Na continuidade das atividades, em busca de nosso objetivo, lançamos a proposta da construção da carteira de identidade, constatamos que muitas crianças não sabiam o seu nome completo, nem de seus pais, muitos também não tinham conhecimento sobre a data de nascimento e não a relacionavam com o dia do aniversário. Tínhamos como objetivo o (re)conhecimento de si, para tanto, houve a necessidade de recorrer também aos arquivos existentes na Escola. Para os alunos, confeccionar a carteira de identidade foi algo novo e de grande valor, as descobertas sobre a sua própria origem, o conhecimento de um pouco mais sobre sua história, que é única, abre um

espaço significativo para a aprendizagem. A seguir, houve a construção de uma linha de tempo através de imagens e escrita com o intuito de (re)organizar noções de tempo e produção textual (sempre presente através de diferentes propostas significativas).

Diferentes atividades e momentos especiais foram organizados de acordo com a demanda dos alunos, com o objetivo de possibilitar aprendizagens significativas, resgatando alguns aspectos que não foram contemplados em época adequada e ressignificando outros tantos que são importantes nesse processo de alfabetização e letramento, bem como as diferentes possibilidades de textos. Pode-se referir as atividades desenvolvidas tendo um coelho no espaço do projeto, após organizados os procedimentos de segurança para se ter um momento de muitas aprendizagens no grupo.

Outra situação a registrar foi o preparo de gelatina no grupo, um dos nossos objetivos era mostrar que os textos reais do cotidiano também são uma forma de leitura e aprendizagem. Essa atividade incentivou o grupo à produção textual, à aproximação/convívio na família, muitos relataram que fizeram a receita em casa com seus pais, com isso, os alunos tiveram um retorno gratificante tanto em casa quanto na Escola. Dentro dessa perspectiva, houve também o plantio de girassóis. Os alunos demonstraram o amor pelo que estavam fazendo, o cuidado e o carinho pela natureza. Acompanharam passo a passo o desenvolvimento da flor e foram descrevendo suas etapas de evolução. São pequenos gestos que transformam a educação, pois esta vai além da sala de aula.

A imaginação infantil é uma grande aliada do educador para estimular a aprendizagem e despertar o prazer pelo aprender, criamos a “Caixa da imaginação”, nome dado pelos alunos. Essa caixa contém diversas fantasias, que foram usadas para brincar e criar pequenos teatros e desfiles de moda.

A criança deve amar tudo aquilo que aprende, que esteja ligado ao seu crescimento mental e emocional. O que quer que seja apresentado a ela deve ser feito de forma bonita e clara, impressionando sua imaginação. Uma vez que esse amor tenha sido despertado, todos os problemas que os especialistas em educação enfrentam desaparecerão. (Montessori, 2004)

Podemos afirmar que essa atividade foi aquela com que os alunos mais se identificaram, divertiram-se e gostaram. Durante o momento livre para criar, eles se tornaram, através das fantasias, o que sonhavam ser, surgiram cantores, homens ricos, pessoas famosas, entre outros. Isso foi de muita relevância para que pudessem soltar a imaginação, representar seus desejos e criar histórias com seus personagens.

Com o passar dos encontros, percebemos os avanços dos alunos, que se apresentavam mais criativos durante as atividades, participativos, opinando com suas ideias. Os trabalhos em grupo também favoreceram o convívio entre eles, que possuem idades diversificadas.

Outra oficina realizada foi a de fantoches, na qual os alunos tiveram a oportunidade de criar, desenvolver a motricidade fina, a desinibição, a autonomia e a oralidade, com a proposta da confecção de fantoches utilizando materiais de sucata. A sugestão foi de que fizessem dois fantoches, uma pessoa e um animal, após, a construção de uma história que seria apresentada à escola em forma de um teatro de fantoches. Durante a confecção dos fantoches, os alunos estavam bem empolgados com a proposta. Foram criativos e superaram nossas expectativas com o resultado dos trabalhos.

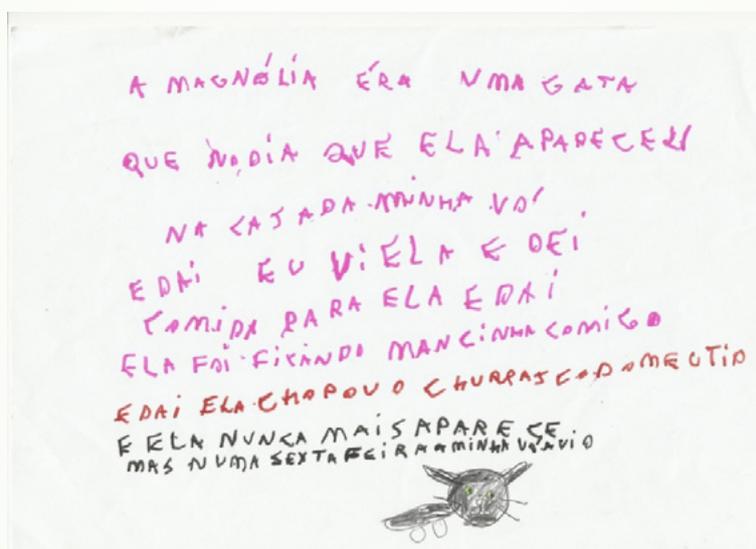


Figura 3 - Produção textual de um aluno de oito anos.

Os alunos elaboraram textos individuais e, em outro momento, juntaram suas ideias em grupos para elaborar um teatro. Este foi apresentado na sala de aula para os colegas da escola.

Os alunos participantes mostraram-se desinibidos, pois apresentaram a história através dos fantoches, ficaram atrás do cenário. Sentiram-se importantes por apresentar seu trabalho para a Escola, superando muitas de suas dificuldades.

Sabemos que a leitura e a escrita são atividades fundamentais na formação intelectual do indivíduo, pois o ajudam a refletir sobre a realidade no processo de transformação e diferença social. Mas também acreditamos que é necessário ir além

das formas convencionais de alfabetização e letramento, mantendo os alunos em contato com diversos tipos de textos. Assim, como nos fala Soares (2006):

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios (p. 14).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizamos, como citado no início deste texto, um projeto a fim de contemplar as demandas encontradas no grupo de alunos participantes do PIBID no espaço escolar. Durante o percurso, buscamos alcançar os objetivos propostos pelo projeto, desenvolvendo a escrita, a leitura e a oralidade, elevando também a autoestima dos alunos partir de uma prática lúdico-pedagógica.

Trabalhando a partir do contexto real, os alunos passam a dar significado ao que está em seu cotidiano, ou seja, diversas possibilidades de leitura e escrita em sua vida que antes assim não eram percebidas. Destacamos o desenvolvimento dos alunos nesse período, fato registrado pelas professoras em suas salas de aula, bem como pelas acadêmicas que conviveram com o grupo durante esse período. Ressaltamos, novamente, a importância da afetividade e da autoestima no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. A abordagem Psiciopedagógica clínica da criança e da sua família. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

O TEATRO DE FANTOCHES NA ESCOLA OLAVO BILAC: IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E CONSTRUÇÃO

*Aline Hartz¹
Angélica Da Silva Paulo²
Daiane Kussler³
Luana Bonfante de Quadros⁴
Viviane C. Cardoso dos Santos⁵
Letícia do Amaral Franco⁶
Márcia B. Cerutti Müller⁷*

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto do curso de Pedagogia, desenvolveu, ao longo do ano de 2011, diferentes oficinas com o objetivo de estimular a oralidade e contribuir com a aprendizagem dos alunos participantes no que se refere à alfabetização e ao letramento. Neste artigo, aborda-se o tema de uma das oficinas realizadas pelo PIBID/PEDAGOGIA na E.M.E.F. Olavo Bilac, situada na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul.

Para este texto, destaca-se o “teatro de fantoches”, que foi realizado na oficina de fantoches, por considerar que essa foi a atividade que mais aproximou as bolsistas da realidade das crianças. Através do teatro, elas puderam manifestar sentimentos que estavam guardados, exteriorizando ações vivenciadas no seu cotidiano.

¹ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

² Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

³ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

⁴ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

⁵ Bolsista PIBID-Feevale – acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Feevale.

⁶ Supervisora local PIBID-Feevale – Pedagoga.

⁷ Coordenadora PIBID-Feevale / Pedagogia de 09/2010 a 06/2013. Pedagoga, Psicopedagoga. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Psicopedagogia pela Feevale e Graduação em Pedagogia, Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do segundo grau e em Deficientes da Audio Comunicação pela UFSM..

Para iniciar, vamos contextualizar o espaço onde as atividades foram desenvolvidas, descrevendo a escola e o contexto na qual ela está inserida. Após, relata-se, através deste estudo, o desenvolvimento da oficina, a começar pelo histórico do teatro de fantoches, seguindo para o primeiro contato das crianças com estes, a construção do seu boneco até a apresentação do teatro aos colegas da escola.

2 O CONTEXTO

A Escola Olavo Bilac participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Pedagogia, que tem por objetivo contribuir com a aprendizagem dos alunos que estão em fase de alfabetização, propiciando, de forma lúdica, oficinas que procuram resgatar o gosto e o prazer de ler e escrever. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a escola tem por filosofia

‘Educar para a vida’ - muito mais do que ler, escrever e calcular, esperamos que o aluno faça uso de suas potencialidades cognitivas, sociais e afetivas para resolver problemas do cotidiano, ouvindo e respeitando diferentes opiniões. Que possa a partir de suas experiências, de aspectos históricos e culturais, interagir com o mundo construindo sua identidade assumindo responsabilidades. (PPP, 2009).

A escola recebeu esse nome em homenagem ao grande poeta brasileiro e foi inaugurada no dia seis de agosto de 1988. Atualmente possui seis salas de aula, atendendo turmas de 1º ao 4º ano, sala destinada ao Laboratório de Informática, sala de recursos multifuncional, biblioteca, secretaria e direção, cozinha, dispensa, banheiro para os alunos, banheiro para os professores, pracinha e um pátio para as crianças.

Durante o turno de aula, a escola oferece aos alunos aulas de música, educação física, hora do conto, informática e reforço escolar. E, no contraturno escolar, projetos de canto coral, artes cênicas, repórteres mirins, xadrez, agente ambiental, laboratório de aprendizagem e o projeto PIBID.

A escola está situada em uma zona periférica, localizada no bairro Santo Afonso, atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social. Sua estrutura física é pequena e carente de espaço físico, porém nota-se que a equipe docente consegue suprir essa fragilidade possibilitando momentos prazerosos de aprendizagem. O que falta, portanto, são a participação das famílias nas demandas da escola e o acompanhamento da aprendizagem dos filhos, aspectos considerados de grande importância na sua vida escolar.

No período de inverno, quando as chuvas são constantes, o arroio que fica próximo à escola transborda e, por esse motivo, muitos alunos têm dificuldade para frequentar as aulas. Esse também é um dos fatores que prejudica a sua aprendizagem.

Pensando nessa realidade, procura-se, no PIBID, trabalhar com oficinas que possibilitem, às crianças, uma aprendizagem diferenciada e prazerosa, oferecendo um ambiente de aconchego e afetividade. Esses encontros são momentos de trocas, fixando uma relação de confiança em que os alunos trazem seus relatos de vida de forma espontânea.

Como forma de desenvolver o letramento e qualificar a proficiência leitora, foram oferecidas aos alunos, no PIBID, oficina de hora do conto, construção de jogos, confecção de fantoches e máscaras, bem como visita à feira do livro na cidade de Porto Alegre – RS. As oficinas foram realizadas na escola uma vez por semana, atendendo alunos das turmas do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Em todas as oficinas realizadas, foi possível perceber grande entusiasmo, envolvimento e entrosamento por parte dos alunos. No entanto, foi na oficina de fantoches que demonstraram maior desinibição e criatividade, expondo suas ideias e deixando aflorar seus sentimentos, possibilitando uma aprendizagem significativa, partindo de suas próprias vivências.

O foco deste capítulo, portanto, é aprofundar o estudo sobre a oficina de fantoche, por constatar que, através dela, as crianças conseguiram compartilhar suas vivências, suas experiências, suas tradições, seus costumes e suas emoções. Dessa forma, buscou-se conhecer a origem do Teatro de Fantoche.

3 O TEATRO DE FANTOCHES E SUA HISTÓRIA

Segundo Santana, existem registros sobre o Teatro de Fantoche ou Teatro de Bonecos desde a Pré-História. Ganhou maior destaque principalmente no Antigo Oriente, na China, na Índia, em Java e na Indonésia. Os orientais consideravam os bonecos como verdadeiros deuses, dotados de recursos mediúnicos e fantásticos. Destaca-se ainda que, inspirados em personagens reais, eles os criavam idênticos a seres vivos repletos de perfeições.

A mesma autora enfatiza que a arte de manipular bonecos começou a se difundir por todo o continente no momento em que desembarcou na Europa através dos comerciantes e inclusive passou a ser usada durante a Idade Média como instrumento de evangelização. Porém, durante a Renascença, com o Cristianismo, o Teatro de

Bonecos ficou abafado. A Igreja passou a proibir as encenações dentro dos templos, porque essa modalidade lembrava os antigos ritos animistas.

Sendo proibidas dentro dos cultos religiosos, as encenações com o Teatro de Bonecos passaram a circular pelas ruas e festas no interior dos palácios, dando origem aos Teatros Itinerantes.

Ao longo do Renascimento, a Igreja resgatou o Teatro de Bonecos, podendo, assim, ser também apresentado nos pátios residenciais e nas festas realizadas durante as feiras, e passou a assumir uma postura mais satírica, impregnada de humor.

Em meados do século XVI, chegou às terras americanas o Teatro de Bonecos pelas mãos dos colonizadores. E por vivenciar a época dos grandes descobrimentos foi que contribuiu muito para a divulgação no mundo inteiro sobre a manipulação dos fantoches. No Brasil esse movimento se consolidou no nordeste, fixando-se especialmente em Pernambuco, e aportou mais uma vez como meio de doutrinação religiosa.

Sobre esse aspecto, têm-se ainda as contribuições de Augusto Bonequeiro, ressaltando que o Teatro de Bonecos foi transmutando conforme as necessidades de cada época e encanta principalmente o público infantil. Envolvido em uma trama repleta de sonoridade, o manipulador conta histórias abordando o lado histórico, cultural, social, político, econômico, religioso e educativo, assumindo constantemente novos personagens.

4 A OFICINA DE FANTOCHES

Introduziu-se a oficina a partir de um breve relato aos alunos sobre o histórico acima. A oficina de fantoches teve duração de cinco encontros nos quais as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a expressão corporal, dramatizar histórias, improvisar e brincar com a imaginação.

Ao dar início às atividades, disponibilizaram-se, aos alunos, os bonecos feitos de espuma e feltro, para que eles pudessem manuseá-los espontaneamente. Logo se perceberam a alegria e o entusiasmo das crianças, que imediatamente foram escolhendo aqueles com que se identificavam. Para muitas delas, esse foi o primeiro contato com os bonecos.

Após o primeiro contato com os bonecos, os alunos reuniram-se em pequenos grupos e propuseram-se a brincar com a imaginação. Foram improvisando, criando e recriando personagens, numa atividade lúdica e espontânea, tornando esse momento muito rico e prazeroso.



Figura 1- Manuseio com os fantoches

Percebeu-se, inicialmente, o crescimento pessoal, o espaço de comunicação e interação com o outro. Observou-se em especial a espontaneidade entre todos os sujeitos envolvidos.

Foi um momento de descobertas, um espaço capaz de produzir e reproduzir um conhecimento inesperado, de expor sentimentos, pensamentos e emoções muitas vezes não evidenciados no cotidiano escolar. Esses momentos são muito mais do que um espaço de expressão de ideias, passam a ser momentos em que a criança deixa de ser ela mesma através do manuseio de fantoches e incorpora o personagem que mais lhe agrada. Ao brincar com os bonecos, passa a fantasiar o personagem que se propõe a representar.

Nessa criação artística, o fantoche ganha vida e, na incrível brincadeira de palavras, gestos, sons e ruídos, percebe-se, na expressão linguística, suas vivências e os acontecimentos cotidianos.

“Vamos brincar!” É a frase mais repetida pela criança. “Brincando ela descobre o mundo, integra-se com o meio em que vive, constrói o seu conhecimento, socializa-se” (REVERBEL; OLIVEIRA, 1994, p. 9).

Permitir momentos de brincadeiras é essencial para a criança. O manuseio de fantoches foi uma grande brincadeira, na qual a criança, de uma forma espontânea e lúdica, dialogou com os demais personagens sem se expor.

Brincar com fantoches é algo fascinante que requer envolvimento individual e grupal. Foram desenvolvidos, no decorrer da trama, estímulos talvez jamais

evidenciados, a criança explorou as possibilidades expressivas da área linguística, bem como evidenciou a sua identidade, personalidade.

Trata-se de uma brincadeira de “faz de conta”, em que o sujeito é capaz de produzir e reproduzir histórias brilhantes, comunicar com o outro e adquirir, através das trocas de experiências e socializações, conhecimentos e aprimoramento de sua expressão linguística. Para Rego (1995, p. 82), com base nas concepções de Vigotsky, “A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos que ela tem acesso”.

Ao manipular o fantoche, o ator (a criança) ganha poderes e a sua capacidade de criar permeia o mundo artístico. Envolvida num espetáculo de expressão de ideias, a criança dramatiza histórias, expõe produções repletas de acontecimentos com base na comunicação, pois ela precisa escutar, interpretar e ao mesmo tempo pensar em uma resposta.

A criança que permite se envolver na trama desenvolve a sua oralidade e a autoestima, pois passa a manifestar, no grupo, a sua opinião, seus sentimentos e anseios. Nesse sentido Richter (2002, p. 51) argumenta:

Para o fazer lúdico infantil o que importa é a duração do instante criador. Importa é a necessidade, o impulso lúdico de abrir espaços, criar situações de exercício de um pensamento que integra emoção e razão como estratégia para agir e conhecer.

No segundo e no terceiro encontros, a partir de diversos materiais recicláveis, os alunos tiveram a oportunidade de criar um fantoche, representando as suas características pessoais. Posteriormente, criaram também o fantoche representando um animal. Esse foi um espaço de invenção e descoberta, com muitas aprendizagens e trocas de experiências, fortalecendo as inter-relações do grupo, pois houve cooperação de todos em relação ao uso dos materiais que estavam disponíveis, bem como na aceitação das sugestões trazidas pelos colegas.

Para as bolsistas, foi possível perceber que a criação do personagem possibilitou aos alunos a liberdade de expressão e os sentimentos permeados de aspectos afetivos, sociais e culturais. Desse modo, a oficina tornou-se atrativa, prazerosa e ao mesmo tempo divertida.



Figura 2- Construção dos fantoches

Usando pedaços de tecidos, cones de lã, garrafas pet, copos de iogurte, bolas de isopor, botões, caixas de leite, restos de lã, os alunos deram asas à imaginação e construíram fantoches cheios de histórias e emoções. Sobre esse aspecto, Santos (2002, p. 69) referencia que

Os jogos de manipulação são motivados pelo prazer e pela curiosidade da criança com respeito aos materiais. Ao agir sobre diferentes tipos de materialidades e texturas, a criança tem oportunidade de pôr em prática as suas habilidades e testar as características e as reações dos materiais à sua própria ação.

Através da criatividade, a criança consegue utilizar qualquer tipo de material. Isso faz parte do seu mundo, fazendo com que seja protagonista de sua aprendizagem. Brincar com arte de uma forma livre e espontânea, utilizando diversos recursos e materiais, instiga a imaginação e eleva a autoestima, pois as crianças passam a valorizar suas produções, identificando-se com a sua própria criação.

A arte tem um papel fundamental na função lúdica e comunicativa, tornando possíveis representações gestuais, verbais, visuais e orais. Envolvidos na criação do personagem, evidenciam-se exercícios espontâneos de criação e representação da forma na qual a criança percebe, vê e se identifica com o mundo. Trata-se de uma comunicação interna, que amplia competências simbólicas e torna possível perceber as ações que os alunos representam através dos objetos, bem como as organizações, os conceitos e a preocupação em fazer bem feito. Segundo Cunha (2002),

A aprendizagem artística deixa no aluno marcas positivas, um sentimento de competência para criar, interpretar objetos artísticos e refletir sobre arte, situar as produções, aprender a lidar com situações novas e incorporar competências e habilidades para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia (p. 9).



Figura 3 – Exposição dos fantoches elaborados pelos alunos

No quarto encontro, trabalhou-se com a produção textual, propondo aos alunos que fizessem a biografia do seu fantoche, escrevendo suas características pessoais, utilizando-se de detalhes como a cor dos cabelos, dos olhos, a roupa que estava vestindo, entre outros. Essa proposta teve como finalidade fazer com que os alunos pudessem se reconhecer através do fantoche. Posteriormente foi construído um texto coletivamente, partindo das ideias do grupo.

Envolvido pelo prazer, destaca-se a interação do grupo em criar uma história para ser apresentada aos colegas da escola. Na construção do texto coletivo, as palavras são mudadas de acordo com as ideias novas que surgem, criando um diálogo com o grupo, no intuito de chegar a um consenso sobre o tema da história.

Quando a proposta parte de uma visão coletiva, os alunos aprendem a argumentar, negociar, escolher e manifestar-se perante o grupo. Nesse confronto de opiniões e de expor o seu saber, desenvolvem-se novas habilidades, como a escuta do outro e o respeito sobre os diferentes pontos de vista. Sendo assim, a construção do texto coletivo partiu de diversos conhecimentos e foi modificada conforme o interesse dos alunos.



Figura 4 – Biografia do fantoche

Na produção de texto feita pelos alunos, cada grupo escolheu uma temática a ser abordada, porém ambos tiveram como tema central uma reflexão em relação a certos atos da sociedade. O primeiro grupo ressaltou a conscientização ambiental, e o segundo grupo, o cuidado (preservação) dos animais.

Optou-se pela construção do texto coletivo, uma vez que os alunos ainda apresentavam dificuldades na escrita, mostrando-se tímidos e muitas vezes apresentando resistência na realização das atividades.

Considera-se que a dificuldade na leitura e na escrita possa estar atrelada a fatores sociais, contudo não se descartam os fatores emocionais. As aptidões e as habilidades necessárias para que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive está ligada à lateralização espacial, visão, audição, coordenação visomotora e boa articulação. Sobre esse aspecto, Mialaret (1975, *apud* Teberosky e Ferreiro, 1999, p. 28-29) argumenta:

[...] se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então, também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma: se tudo vai bem, também a aprendizagem da lectoescrita vai bem.

Por esse motivo, procura-se, através das oficinas, fazer com que as crianças tenham contato com diversos gêneros textuais e trabalha-se de forma com que elas possam se sentir acolhidas, pertencentes ao grupo e, assim, desenvolver suas habilidades através de momentos descontraídos.

Nesse contexto, o primeiro grupo transmitiu uma mensagem sobre a preservação das florestas, ressaltando o lixo jogado no meio ambiente. Em uma trama repleta de diálogos, ressaltou a atenção para o simples cuidado na hora de se fazer um piquenique, relembrando a necessidade de levar sacolas plásticas para recolher o lixo gerado.

Já o segundo grupo trabalhou questões sobre o cuidado com os animais, e um grupo de alunos reuniu-se no período de férias no sítio do vovô Moisés. No decorrer da história, as crianças encontram alguns animais feridos, recolhem esses animais e levam para o vovô, com o intuito de cuidar dos ferimentos.

No quinto encontro, foram feitas as apresentações do teatro para a escola. Inicialmente os alunos demonstravam insegurança e ansiedade. Alguns não conseguiam controlar o nervosismo, agitando-se e distraíndo-se. Outros aparentavam tranquilidade, mas de forma geral todos estavam felizes e entusiasmados pela possibilidade de apresentar aos demais colegas as suas produções.

Com o roteiro já formulado e os alunos devidamente ensaiados, chegou o momento tão esperado: a apresentação do teatro de fantoches. Tudo ocorreu conforme o esperado, e os alunos usaram a criatividade com algumas improvisações. Vivenciaram o momento como se fizessem parte da história, colocando emoção e entonação nas falas. Machado (2009, p. 56) enfatiza a importância da dramatização infantil, ao afirmar:

A criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita. É o faz de conta. O teatrinho de bonecos é um canal por onde se escoam a imaginação, a capacidade de crer no irreal e de viver dentro dele o próprio espírito infantil.



Figura 5 – Apresentação do teatro com os fantoches

Considera-se que a experiência com o manuseio de fantoches proporcionou aos alunos momentos em que eles puderam imaginar, criar, viver outras situações, o, até mesmo contar suas próprias histórias de vida, recontando e representando seus desejos ocultos. O brincar com os bonecos trouxe novos experimentos, habilidades e reflexões sobre a própria identidade, quando tiveram que pensar e reproduzir como seria o seu fantoche, ao reconhecer no boneco suas características individuais.

Sobre esse aspecto Reverbel (1989, p. 11) ressalta que “proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou de escutar, mas da ação, do fazer e da experiência; o aluno aprende ‘atuando’”.

Assim, a oficina de fantoches proporcionou a troca entre indivíduos de forma espontânea, na qual se destacam o movimento criativo e a improvisação, aspectos que entrelaçam uma aprendizagem significativa, em que o aluno se expressa e revela-se. Através da interpretação no teatro, os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos, suas ideias e sensações.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos.** Rio de Janeiro: Singular, 2009.

Projeto Político Pedagógico. **Escola Olavo Bilac.** Novo Hamburgo, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

REVERBEL, Olga; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho e. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** Atividades básicas. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz de conta a representação teatral.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTANA, Ana Lucia. **Teatro de Fantoches**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes-cenicas/teatro-de-fantoches/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BONEQUEIRO, Augusto. **História do teatro de bonecos**: a magia dos bonecos. Disponível em: <<http://augustobonequeiro.wordpress.com/2007/04/14/historia-do-teatro-de-bonecos/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

SANTANA, Ana Lucia. **Teatro de bonecos**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/artes/teatro-de-bonecos/>>. Acesso em: 20 out. 2011.



CAPES



ISBN 978-85-7717-168-2



9 788577 171682 >