

# sobre tudo

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

Vol. 8 / Número 1  
EDIÇÃO 2017

ESCOLAS  
LIVRES



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
desengavetandoideias



REITOR

Luiz Carlos Cancellier de Olivo

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Alexandre Marino Costa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Nestor Manoel Habkost

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Josalba Ramalho Vieira

COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO DO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Sandra Mendonça

EDITORES DA REVISTA

Romeu Augusto Bezerra

Fernanda Müller

Gláucia Costa

Lara Duarte Souto Maior

Yasmin Costa Agnellino

CONSELHO EDITORIAL

José Carlos da Silveira

Josalba Ramalho Vieira

Débora Ferrari Martinez



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



V. 8, N. 1, jul. 2017  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa: Ramón Wilhelm

Foto: Manifestação dos estudantes secundaristas de São Paulo a favor da educação pública e contra a precarização do ensino (Rovena Rosa/Agência Brasil). Disponível em: **Revista Olhar São Paulo**. <<https://revistaolharsaopaulo.wordpress.com/2016/01/27/licoes-e-aprendizados-sobre-a-ocupacao-das-escolas>>. Acesso em: 10 abril 2017.

Editoração: Fernanda Müller

Editores: Romeu Augusto Bezerra, Fernanda Müller, Gláucia Costa, Lara Duarte Souto Maior e Yasmin Costa Agnellino

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [Recurso eletrônico] /  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro  
de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação.  
- Vol. 8, n. 1 (2017)- . - Florianópolis :  
CED/UFSC, 2017.

Semestral  
Resumo em português e inglês  
Disponível em:  
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>  
ISSN: 1519-7883

1. Educação - Periódicos. I. Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da  
Educação. II. Colégio de Aplicação.

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo  
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900  
Fone: (48) 3721-9561  
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>  
[sobretudoca@gmail.com](mailto:sobretudoca@gmail.com)

# SUMÁRIO

Sobre recomeços.....	9
Sala de aula e pesquisa: práticas de um grupo de professoras dos Anos Iniciais .....	13
“ - Ponto para justina! Toca aqui! Aê jú! Vamos lá! ”: mediação, emoção e produção de sentidos numa brinquedoteca escolar.....	31
Dúvidas on-line: interação em ambientes informatizados na educação básica .....	51
Motores a combustão têm futuro? .....	67
A saga do imigrante nos contos <i>A amizade é um campo sem fim</i> , de Moacyr Scliar, e <i>Brasília</i> , de Mário de Andrade.....	79
Protetor solar: um aliado na prevenção de efeitos causados pelos raios nocivos do sol.....	91
Florianópolis: a cidade como um palimpsesto .....	101
Espaço físico escolar: atual ou ultrapassado?.....	111
O descarte de medicamentos na compreensão de pessoas escolarizadas .....	121
Em busca de novas possibilidades nas aulas de educação física: práticas circenses no Colégio de Aplicação.....	131
Autoaprendizagem de línguas estrangeiras na internet .....	145
Reportagem: aproximando sala de aula e pesquisa de campo .....	157
Ensino de arte: história, memória e subjetividade .....	175





# sobre tudo

## SOBRE RECOMEÇOS

Manoel de Barros, poeta de olhar manso e fala vagarosa, morador lá dos confins de Mato Grosso do Sul, somou 97 anos antes de partir, nos deixando incontáveis poemas como legado. São dele os versos dos quais agora nos apropriamos, pois têm tudo a ver com o espírito de nossa revista:

*A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

A revista **Sobre Tudo** é um periódico que em 2017 completa 17 anos de história. Surgiu do desejo de dar visibilidade às produções textuais de alunos e alunas do Colégio de Aplicação da UFSC, no ano de 2000. Sob a coordenação das professoras Tânia Mara Cassel Trott e Yvelise Ouriques Torquato, foi lançado o primeiro volume: o nome do periódico, uma brincadeira com a multiplicidade de sentidos das palavras “sobre tudo” e “sobretudo”, bem como seu *slogan* “Muita ideia para pouca gaveta” foram escolhidos à época em meio à disputadas votações. A edição saiu impressa pela Gráfica da UFSC, trazendo 56 textos que incluíam poemas, contos, crônicas, cartas, relatórios e ensaios, entre outros gêneros.

Nos cinco primeiros volumes, publicados respectivamente nos anos de 2000; 2002; 2003; 2004 e 2006, persistiu essa mesma diretriz.

Entrou ainda para a equipe de coordenação a professora Nara Caetano Rodrigues, assegurando a periodicidade regular e a ampliação da diversidade de gêneros e do número de textos por exemplar, que chegou a ultrapassar os 80 por edição. Não era uma tarefa fácil, mas tinha o mérito de mobilizar a escola inteira: os professores dos três segmentos participavam da seleção dos textos, que eram entregues em folhas de caderno escritas à mão para serem digitados pela equipe de editores. Numa época em que eram escassos os computadores dentro e fora da escola.

A revista permaneceria sem novas publicações até 2009, quando, após uma intensa reestruturação via Colegiado do Colégio de Aplicação, o professor João Nilson Pereira de Alencar coordena o sexto volume. Uma das principais mudanças foi a natureza da revista, que agora passava a ter um caráter científico. Acolhendo eminentemente artigos de docentes e incluindo a avaliação por pares, a participação dos alunos e alunas ficou por conta das ilustrações incorporadas à edição.

Na sequência, em 2011, ainda sob coordenação do professor João Nilson, é editado o sétimo volume. Edição especial, comemorativa dos cinquenta anos do Colégio de Aplicação da UFSC, foi lançada durante o SICEA VII SICEA - Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras, que naquele ano era sediado na UFSC. Dessa vez, o periódico reunia ensaios, memórias, relatos de experiências e artigos científicos de docentes, entremeados por textos literários de docentes e estudantes.

Quem assume a coordenação da revista logo após é o professor Romeu Augusto Bezerra. Mais uma vez artigos científicos de docentes são selecionados, contudo, uma nova seção é criada: abre-se espaço para textos de iniciação científica na escola, resultantes das pesquisas dos alunos do Ensino Fundamental – nos projetos PIBIC-JR CNPq/FAPESC e Pés na Estrada do Conhecimento –, e do Ensino Médio – na modalidade PIBIC-EM CNPq. A edição estava até com a capa pronta (a qual utilizamos nesse volume), mas infelizmente não houve custeio para sua impressão. Sem coordenação após a

aposentadoria de seu editor-chefe, essa, que seria a oitava edição da revista, permaneceria “no prelo”.

O cenário só mudaria em meados de 2016, quando as integrantes da presente Equipe Editorial se dispuseram a retomar as publicações. O compromisso firmado foi no sentido de assegurar a revista **Sobre Tudo** enquanto espaço democrático para professores e estudantes, com a publicação de textos de natureza científica, artística e literária, voltada às áreas Multidisciplinar e de Ensino. A periodicidade que propomos é semestral, com veiculação *on-line*, a fim de ampliar o alcance do público e o diálogo com autores de outras instituições. Ou seja, intercâmbio entre leitores e autores.

O primeiro desafio dessa equipe foi reunir todo o material e escanear os exemplares já publicados, agora disponibilizados de modo permanente na aba “Anteriores”. Um processo lento, já que as páginas foram digitalizadas uma a uma para assegurar maior legibilidade, com edição de metadados e inserção dos arquivos na plataforma SEER, da CAPES.

O segundo desafio, foi publicar a presente edição, socializando os textos submetidos em 2012, que ainda permaneciam inéditos. Com essa edição, um grupo especial de autores, autoras, orientadores e editores podem ver publicado o resultado de seu trabalho, compartilhando-o com a Comunidade Escolar e Acadêmica.

O terceiro e maior desafio não se encerra com essa edição, antes começa com ela. Ou recomeça. É o desafio de manter acesa a curiosidade, a vontade de pesquisar, de aprender, de se expressar, de ler e de ser lido. De produzir conhecimento e de compartilhá-lo. E é nesse contexto que retomamos o ensinamento de Manoel de Barros: que nossos futuros leitores e autores, sejam eles ou elas estudantes ou docentes, do Aplicação ou de outras escolas do Brasil, descubram constantemente novas inquietações diante do vazio. Que ao invés de se sentirem cheios, tanto faz se de si ou de um conhecimento há muito cristalizado, tomem gosto pela dúvida, pela ausência de respostas

prontas. Porque sem perguntas não há produção de conhecimento. E sem vazios não há espaço para novos infinitos.

Uma boa leitura a todos e a todas!

Equipe Editorial  
Fernanda Müller  
Gláucia Dias da Costa  
Lara Duarte Souto Maior

# sobre tudo

## SALA DE AULA E PESQUISA: PRÁTICAS DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Joseane Pinto Arruda<sup>1</sup>  
Adriana da Costa<sup>2</sup>  
Sílvia Maria Martins<sup>3</sup>

**Resumo:** O propósito deste artigo é apresentar e discutir como um grupo de professoras dos anos iniciais vem pensando e propondo pesquisa em sala de aula. Trata-se do grupo denominado Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, que vem embasando suas questões na perspectiva dos Projetos de Trabalho, discutida por Hernández (1998). Tal perspectiva de estudo tem provocado algumas práticas de se pensar a pesquisa com as crianças, ainda que de modo iniciante. A partir dessas práticas se percebe que os projetos de trabalho se constituem como um dos dispositivos potentes para provocar e colocar em movimento alguma renovação no ensino e na aprendizagem, no que diz respeito à iniciação científica. O que, de acordo com a

13

---

<sup>1</sup> Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC; Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Contato: [jarruda@ca.ufsc.br](mailto:jarruda@ca.ufsc.br)

<sup>2</sup> Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC; Mestra em Educação pela UFSC. Contato: [drianacst@yahoo.com.br](mailto:drianacst@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora dos Anos Iniciais do CA-UFSC; Mestra em Educação pela UFSC. Contato: [s.martins@ufsc.br](mailto:s.martins@ufsc.br)

perspectiva teórica adotada, parece reconhecer a forte relação e articulação entre projetos de trabalho e uma educação científica.

**Palavras-chave:** Projetos de Trabalho, práticas escolares; formação científica; anos iniciais.

**Abstract:** The purpose of this paper is to present and discuss as a group of teachers of the elementary school has been thinking and proposing research in the classroom. It's the group called Knowledge and Practice School of the Experimental College of the Federal University of Santa Catarina, which is basing its questions from the perspective of the Work Projects discussed by Hernández (1998). This perspective study has caused some practices of thinking about research with children, even in beginner mode. From these practices is perceived that the work projects constitute one of the powerful devices to trigger and put in motion some renovation in teaching and learning, with regard to the scientific initiation. What, according to the theoretical approach adopted, seems to recognize the strong relationship and articulation between work projects and scientific education.

14

---

**Keywords:** Work Projects; teaching practices; scientific education; elementary school.

## **Fazendo e propondo pesquisa no CA-UFSC**

O propósito deste artigo é apresentar e discutir como um grupo de professoras dos anos iniciais<sup>4</sup> (e crianças) vem fazendo e propondo pesquisa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa

---

<sup>4</sup> Em sua maioria e, atualmente, compõem o grupo, professoras que atuam nas turmas “C” dos anos iniciais. Convém salientar ainda a participação da Profa Dra Maria Hermínia L. Laffin, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

Catarina (CA-UFSC). Trata-se do grupo Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação (SAPECA) que, desde a sua constituição no ano de 2000, vem reunindo professoras mobilizadas em torno de problemáticas específicas como, por exemplo, pensar o planejamento escolar, práticas de avaliação e de pesquisa com as crianças, à luz da perspectiva dos Projetos de Trabalhos, discutida por Hernández (1998).

Nesse sentido, ao longo desses dez anos de SAPECA, algumas propostas têm sido colocadas em prática em sala de aula, sobretudo, no diz respeito à possibilidade de reinventar o trabalho pedagógico envolvendo as crianças e, ainda, as famílias das mesmas. Tal envolvimento, exigiu e exige das professoras a sistematização e o redimensionamento dessas experiências no grupo. Pois, entende-se que um grupo se constitui, entre outros aspectos, “no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante [...]” para, assim mover-se em direção à “[...] sistematização do conteúdo em estudo” (Freire, 1992, p. 6).

Dos exemplos de sistematização de estudos lançados pelo grupo, até o momento, podem-se citar a realização de Projetos de Trabalho, a 15 inserção do portfólio como uma modalidade de avaliação e, ainda, a proposição da reunião participativa, organizada e apresentada pelas crianças para as famílias no horário regular de aulas. Essas iniciativas e proposições resultaram em publicações, participação em congressos e intervenções junto às acadêmicas do curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

Atualmente, dando andamento às problemáticas suscitadas pelas professoras do SAPECA, está o interesse em investigar de que modo o planejamento escolar pautado na perspectiva dos projetos de trabalho pode ser um caminho possível no processo de formação para a iniciação científica<sup>5</sup>. Vale dizer que tem sido um desafio ao grupo propor em sala de

---

<sup>5</sup> Tal interesse culminou em um projeto de pesquisa e extensão intitulado “O Planejamento escolar pautado na perspectiva dos Projetos de Trabalho: um caminho possível no processo de formação para a iniciação científica”, aprovado pelo Colegiado do CA-UFSC e que vem sendo desenvolvido o ano de 2012 e 2013.

aula a pesquisa com as crianças e incentivando uma formação científica. Nessa direção, algumas questões têm contribuído para pensar esses novos estudos como, por exemplo, identificar que práticas e encaminhamentos pedagógicos envolvendo os Projetos de Trabalho permitem articular uma educação científica.

Assim este artigo, ao apresentar e discutir como o grupo SAPECA vem propondo e fazendo pesquisa, também busca situar esses novos estudos que, entre outras coisas, têm permitido redimensionar ideias sistematizadas e ações das professoras com as crianças. Para dar lugar a essa discussão se pautou por uma abordagem qualitativa, compreendida aqui como dada em processo investigatório e coletivo, isto é, obtida por meio de discussões, problematizações, análises e considerações sobre a pesquisa em reuniões realizadas pelo grupo.

Dessa forma, o artigo está organizado em três seções. A primeira seção procura discutir os Projetos de Trabalho como possibilidade de inserir as crianças no processo de pesquisa. Em seguida, a segunda seção, trata sobre a participação das crianças como elemento fundamental para a prática dos projetos e, portanto, da pesquisa. Por fim, a terceira seção, busca apresentar o portfólio e a reunião participativa como momentos de divulgação dos resultados das pesquisas realizadas pelas crianças, por meio dos Projetos de Trabalho. O artigo ainda vai tecer algumas considerações sobre as práticas propostas pelo grupo SAPECA, a fim de pensar a articulação entre sala de aula e pesquisa.

### **A inserção das crianças no processo de pesquisa: uma primeira aproximação**

De acordo com pesquisas realizadas por Hernández (1998) os estudos contemporâneos indicam que o modelo clássico de escola, com tempos organizados de maneira rígida, com uma organização curricular disciplinar, fragmentada, linear e que trata o processo de elaboração, de aquisição do conhecimento de maneira homogênea e mecânica, parece não dar conta da complexidade do mundo na atualidade.



Para Hernández (1998) tais estudos evidenciam a necessidade de promover mudanças no contexto escolar. O referido autor vai sinalizar a importância de aproximar mais a escola da sociedade e de envolver mais os estudantes no processo de suas aprendizagens. Nesse sentido, o grupo SAPECA vem pautando o planejamento escolar na perspectiva dos Projetos de Trabalho com o objetivo de construir com as crianças uma atitude menos complacente e mais participativa diante do conhecimento.

Os Projetos de Trabalho, idealizados por Hernández (1998) se constitui como uma maneira de compreender o ensino e a escola, compromissada com uma formação indagadora e criativa. O que não significa compreender os projetos como uma técnica mais atraente para transmitir, às crianças, o conteúdo das disciplinas. Assim, pode-se perguntar então, o que significa pautar o planejamento docente na perspectiva dos Projetos de Trabalho?

Conforme Hernández (1998) atuar com os Projetos de Trabalho significa:

- Uma mudança na postura docente, uma possibilidade de promover reflexões acerca da prática pedagógica e das teorias que lhe dão sustentação.
- Pensar em uma nova organização curricular para a escola, reorganizar seus tempos, seus espaços, sua forma de lidar com os conteúdos das diversas áreas de conhecimento e com o mundo da informação.
- Pensar na aprendizagem como um processo amplo, complexo e subjetivo, no qual conhecer a realidade e intervir nela não é uma atitude dissociada. Nesse sentido, pode dizer que não basta explicar a realidade, é preciso entendê-la e buscar atuar nela de modo mais indagador possível.
- Romper com um modelo fragmentado, mecânico e linear de ensino e recriar a escola, transformando-a em espaço

de aprendizagens significativas para todos os indivíduos envolvidos nesse processo.

Na perspectiva, portanto, dos Projetos de Trabalho as crianças ou estudantes deixam de lado uma postura passiva diante do conhecimento e passam a assumir uma atitude ativa e reflexiva (Hernández, 1998). É necessário que crianças e professoras participem de todos os momentos do processo que vai do planejamento à divulgação, passando pela pesquisa. Entendendo-se por pesquisa aqui a possibilidade de procurar, investigar, indagar com profundidade sobre algum assunto ou tema (Bagno, 2000). Realizar uma pesquisa é, por exemplo, colocar em prática um Projeto de Trabalho.

Dessa perspectiva é importante orientar as crianças de que a realização de uma pesquisa demanda envolvimento, interesse e necessita ser instigante para quem pesquisa. Vale dizer que as crianças estão iniciando sua trajetória escolar no planejamento pautado nos Projetos de Trabalho e, neste caso, é importante uma rotina de trabalho e uma mediação que permita provocar a pesquisa por meio dos projetos.

Exemplo desta rotina e mediação pode ser ilustrado a partir de um projeto realizado por crianças de seis anos do CA-UFSC. O interesse que guiou a turma foi saber como ocorre o fenômeno da chuva, culminando no Projeto de Trabalho denominado “Como se forma a chuva?”. Ao longo desse projeto as crianças apontaram questões sobre o tema e junto com a professora fizeram um levantamento do que cada uma sabia a respeito destas questões. Em seguida, discutiram-se as estratégias e as fontes para a realização da pesquisa, envolvendo viagens de estudo, vídeos, entrevistas, livros, revistas, jornais, internet. Ainda, vale dizer que este Projeto envolveu parcerias, como a de um professor de Geografia do CA-UFSC.

A participação das crianças, o diálogo estabelecido na turma e a aproximação com outros professores, de áreas específicas do conhecimento, é um fator que merece destaque no processo de desenvolvimento dos projetos. As crianças, ao entrarem em contato com outras linguagens, ampliam seus repertórios e passam a estabelecer relações e a compreenderem melhor os conceitos científicos.

Hernández (1998) ainda vai destacar que o trabalho com os projetos deve atender não apenas aos interesses das crianças (estudantes), mas também precisa incluir questões fundamentais no processo de formação desses indivíduos. Outro aspecto importante, evidenciado nas pesquisas de Hernández (1998) é a ideia de que os Projetos de Trabalho possibilitam o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre crianças e professoras, já que oportuniza a troca de conhecimentos entre ambos. O professor, assim como a criança, torna-se pesquisador, investigador.

Ainda convém dizer que os projetos são desenvolvidos com os estudantes, e não para os estudantes. Isso parece evidenciar o desafio na sala de aula, em identificar coletivamente uma ou mais problemáticas que envolvam o grupo de crianças para que possam construir, em parceria com a professora, seus projetos. Nesse âmbito a problemática do projeto de um grupo ou de cada criança acompanhará a sua investigação, guiando a pesquisa ao longo de todo o processo.

A realização dos Projetos de Trabalho aposta na possibilidade de uma organização curricular com base na ideia da resolução de problemas. Ou seja, as crianças são instigadas a sentirem-se envolvidas e aprenderem a realizar pesquisas, a buscar informações que indiquem possíveis respostas para, em seguida, possam aprender a selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e tornar público o processo realizado.

A ideia de que a criança aprende participando, investigando, construindo novos conceitos e informações, questionando os fatos tidos como verdades únicas e selecionando os procedimentos apropriados, quando se vê diante da necessidade de resolver problemas, é uma das principais perspectivas dos Projetos de Trabalho (Hernández, 1998). Nesse processo, destaca-se que a autenticidade é uma característica presente na organização de projetos, pois cada processo é único e singular.

Daí a necessidade em compreender que os caminhos do aprendizado não são únicos, nem homogêneos. Há várias formas de chegar a um conhecimento e a realização dos projetos é uma proposta que permite garantir uma flexibilidade e uma diversidade da experiência educativa. Hernández (1998) ainda enfatiza que os projetos possibilitam

que determinadas questões sejam abordadas com profundidade, superando assim a superficialidade e linearidade do ensino dos conteúdos.

A partir da perspectiva dos Projetos de Trabalho desenvolvidos com as crianças dos anos iniciais, do CA-UFSC, pode-se perceber essa perspectiva contribui no processo de inserção das crianças com a pesquisa. O cuidado ao elaborar o projeto juntamente com as crianças é importante para que se sintam participando do processo de suas aprendizagens e do ensino em sala de aula. Isso leva, por exemplo, as crianças a sentirem-se envolvidas e comprometidas com a pesquisa.

Cabe salientar que as crianças chegam ao CA-UFSC com vivências anteriores bem distintas umas das outras. Uma pequena parte da turma já teve a oportunidade de participar, nas instituições de Educação Infantil que frequentou, de algumas situações em que a pesquisa se fez presente, contudo, a grande maioria não teve nenhuma vivência anterior com projeto e pesquisa. Essa vivência ou não em pesquisa é um aspecto considerado pelo grupo SAPECA. As propostas realizadas em sala de aula, portanto, têm como objetivo inserir, sensibilizar e aproximar as crianças do contexto de um planejamento pautado na perspectiva dos Projetos de Trabalho.

### **A participação das crianças e os Projetos de Trabalho tornando-se pesquisa**

Até pouco tempo as crianças eram consideradas por suas necessidades e não pelas suas capacidades, de modo que sua participação era sempre muito restrita. Entretanto, cada vez mais as crianças estão conseguindo ocupar um espaço, antes nunca imaginado para elas. Podemos considerar que os direitos das crianças começaram a tomar um novo sentido na última década com o que se denomina “direitos de participação” (Alderson, 2005, p. 421).

Os direitos de participação das crianças apresentados na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança (1989) apresenta uma grande avanço para o que se imaginava “ser criança” no século passado. As pesquisas atuais

advindas da sociologia da infância, por exemplo, possibilitam pensar a criança enquanto um ser social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura e contribui para sua construção.

O ambiente escolar, aos poucos, tem se tornando um espaço privilegiado para que a criança realmente possa usufruir de seu direito à participação. Alguns autores defendem que as crianças podem participar efetivamente das pesquisas acadêmicas como, por exemplo, Corsaro (2007) que defende as crianças enquanto agentes ativos que constroem as próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto.

As crianças vêm se tornando assim cada vez mais participantes das pesquisas desenvolvidas no espaço escolar. A ideia de que são “apenas” alvo de estudos já não condiz com uma infância que se mostra capaz de realizar investigações sobre algo que lhe parece curioso, e ainda, de analisar de qual forma poderia se chegar à suas respostas de forma mais objetiva. As ideias das crianças emergem de várias maneiras, entre outras, dos debates coletivos gerados em sala de aula, de entrevistas, leituras e pesquisas de jornais, livros e meio digitais. Desta forma, um modo de incentivar a participação das crianças é a realização dos Projetos de Trabalho incentivando práticas de pesquisa em sala de aula.

A organização do trabalho escolar quando pautado nos Projetos de Trabalho vem contribuindo para a participação das crianças, além de aproximá-las sobremaneira da pesquisa. A elaboração de um projeto de pesquisa juntamente com as crianças é uma forma de dar voz às crianças e motivá-las a participar do processo de produção de conhecimento. Ou seja, é um modo de pensar a criança enquanto indivíduo capaz de propor e realizar, além de contribuir consideravelmente para sua formação crítica e indagadora. Pois a partir de uma questão problematizadora ou uma pergunta, muitas outras vão aparecendo e a criança vai buscando elucidá-las. Nesse processo de “indagar, perguntar” as crianças percebem, por exemplo, que necessitam cada vez mais do conhecimento das diferentes áreas para dar conta de um único fenômeno.

Acredita-se, assim, ser esta a forma participativa que permite discutir modos de fazer a pesquisa, ao aprender aprendendo, ao exercitar etapas, ao pensar em problemáticas – perguntas – e, assim, colocar em prática o projeto. Ou seja, as crianças entendem que, para além de regras e etapas como elementos articuladores de um projeto, também é importante uma identificação com o tema a ser abordado na pesquisa<sup>6</sup>. E que este tema, por sua vez, também proporciona experimentar práticas de pesquisar, fortemente entrelaçadas nos processos subjetivos de cada criança no coletivo da sala de aula.

Desse ponto de vista, com o foco na participação das crianças, pode-se reafirmar, entre outras coisas, a ideia de que o trabalho com os projetos (Hernández, 1998) se centra na fomentação de problemáticas, possibilitando novas aprendizagens tal qual uma pesquisa. Pois, para a realização de um projeto de trabalho em sala de aula, além da questão problema (pergunta), faz-se necessário pensar em um planejamento que traga: o assunto a ser pesquisado, a justificativa, os objetivos, referenciais para estudar o assunto, uma metodologia prevendo consultar fontes de diversas naturezas e, ainda, um cronograma de estudo.

A seguir, a título de ilustração, cinco exemplos de projetos realizados no 5º ano em 2013<sup>7</sup>, contendo o título (sob a forma de pergunta), a justificativa, o objetivo, os modos ou a metodologia de trabalho e o tempo de estudo (Quadro 1).

---

<sup>6</sup> Sobre isso, vale dizer que no ano de 2012 circulou no CA-UFSC um brinquedo chamado *beyblade*, levando um grupo de crianças do 5º C a eleger este brinquedo como temática de pesquisa. Ainda, em mesmo ano e turma, em decorrência de discussões sobre obesidade e corpo humano, algumas crianças se interessaram em pesquisar sobre alimentação saudável.

<sup>7</sup> Desenvolvidos no 1º trimestre, envolvendo meados de abril e maio de 2013.

Quadro 1 – Projetos de Trabalho do 5º ano C

Título (pergunta)	Justificativa	Objetivo	Metodologia	Tempo
Por que nós transpiramos ?	Eu suou muito e vejo outras pessoas suando e quero saber mais sobre isso.	Pesquisar por que a gente produz suor ou por que nós transpiramos.	Internet e produção de vídeo	1 mês
Por que há pessoas preconceituosas?	Fala-se de pessoas que não respeitam outras e, às vezes, isso é preconceito. Mas quais são esses preconceitos?	Saber por que há pessoa preconceituosa e quais são os preconceitos.	Entrevista, imagens e internet	1 mês
Animais, qual o seu ambiente? Guarda-roupa ou natureza?	Se os animais devem viver na natureza, por que tem pessoas que usam suas peles? Eu quero conscientizar as pessoas que fazem isso, do mal que estão fazendo aos animais e à natureza.	Saber qual o ambiente dos animais. Pesquisar por que algumas pessoas defendem os animais e outras usam suas peles.	Reportagens, revistas e internet.	1 mês
Como surge a metamorfose ?	Será só a lagarta que se metamorfoseia? A gente quer saber sobre a metamorfose.	Descobrir e aprender sobre a metamorfose.	Internet e livros	1 mês
Por que existe guerra? O que é a primeira	Aprender como era a primeira guerra mundial, o que os soldados faziam	Estudar sobre a primeira guerra mundial	Sites da internet	1 mês

guerra mundial?	naquela época e os veículos usados na primeira guerra mundial.			
-----------------	--	--	--	--

Fonte: Caderno do Professor do 5º ano C, 2013.

A partir dos exemplos dos Projetos de Trabalho, planejados e registrados pelas crianças (Quadro 1), pode-se perceber novos modos de conceber o ensino em sala de aula provocando um redimensionamento do currículo prescrito. Ao trazerem suas questões, justificarem e registrarem o que pretendem, as crianças interagem, participam e fazem pesquisa ainda que de modo iniciante e convencional. Nesse sentido, pode-se perceber que os projetos se constituem como um dos dispositivos potentes para provocar e colocar em movimento alguma renovação no ensino e na aprendizagem, no que diz respeito à iniciação científica das crianças e, ainda, ao papel da professora.

Nesse movimento de instigar a pesquisa, a partir da perspectiva dos Projetos de Trabalho (Hernández, 1998), é importante pensar ainda a respeito das formas de publicação deste projeto, isto é, os resultados alcançados com a pesquisa. A divulgação ou publicação dos resultados é uma etapa essencial para que as crianças se posicionem e se percebam fazendo pesquisa. Então, a seguir, busca-se apresentar quais os momentos que vêm se constituindo no grupo SAPECA como divulgação dos resultados das pesquisas realizadas.

### **O portfólio e a reunião participativa: momentos de divulgação dos projetos**

Uma das características da prática da pesquisa na sala de aula, potencializada a partir da realização de Projetos de Trabalho (Hernández, 1998), é a sua divulgação para um coletivo. Uma pesquisa, além de conter elementos formais tais como a escolha de uma problemática, a elaboração de um título, objetivo, justificativa, cronograma, a utilização de procedimentos e a indicação das fontes de



consulta, necessita apontar resultados. Conforme Bagno (2000, p. 31), fazer pesquisa na escola é, sobretudo, “[...] assumir um compromisso e uma responsabilidade”, culminando em um “produto final”.

Nessa direção, retomando o que foi escrito anteriormente, é fundamental o envolvimento das crianças nas discussões realizadas em sala de aula, em torno dos projetos realizados se efetivando como pesquisa. Daí discutir a ideia de como, por que e para quem realizar um Projeto de Trabalho abrindo espaço para pensar com as crianças a pesquisa e a divulgação dos seus resultados. No caso das práticas do grupo SAPECA, podem-se citar dois momentos que vem servindo para divulgar os resultados dos projetos – pesquisas – das crianças. Um deles é a confecção de um portfólio individual como registro das produções das pesquisas realizadas com as crianças e, o outro, é a organização de reuniões participativas com as famílias.

No que concerne aos portfólios, o mesmo pode ser definido “[...] como um contingente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de sala de aula [...]) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo” (Hernández, 1998, p. 100). Para Villas Boas (2005), o portfólio não como um registro em potencial inclui a ideia de que a avaliação é um processo, que os estudantes participam deste processo e, participantes, podem pensar sobre suas aprendizagens como estruturantes deste processo.

A partir do ponto de vista de Hernández (1998) e Villas Boas (2005), pode-se associar o portfólio como um recurso que, ao permitir a divulgação dos resultados das produções das pesquisas, possibilita avaliar aquilo que foi possível pesquisar e saber. Em outras palavras, “a organização dos portfólios procura estabelecer um olhar crítico para a avaliação por meio de uma reflexão individual e/ou coletiva do processo de aprender” (Arruda, 2008, p. 26), contribuindo também para pensar o processo de realização da pesquisa e como se chegou à produção dos seus resultados.

Nesse âmbito, pode-se destacar que os registros – resultados – da pesquisa, organizados por portfólios individuais, vêm permitindo perceber o modo singular como cada criança se coloca diante da problemática que elegeu para desenvolver seu projeto de trabalho. Ou seja, é possível perceber no exercício de escrita de cada criança um modo de organizar o conhecimento produzido, uma forma de dissertar sobre o que achou e concluiu sobre o assunto pesquisado. De outra maneira, também, por meio da organização dos portfólios, percebem-se os diferentes interesses e identificações das crianças com o assunto que pesquisou.

Vale dizer ainda que se podem observar nesse processo de registrar os resultados da pesquisa por meio do portfólio, os conteúdos prescritos sendo explorados de outro modo. Bem como, também, observar parcerias estabelecidas com colegas de outras áreas de conhecimento. Por exemplo, com a professora de Educação Física foi possível envolver um projeto tratando sobre alimentação saudável e esportes radicais<sup>8</sup>. O portfólio, assim, apresenta-se como mais um dos espaços possíveis para socializar a produção do conhecimento como resultado de pesquisa.

Outro momento de publicação dos resultados de pesquisa é a reunião participativa, organizada em sala de aula pelas crianças e professora. Proposta ao final de cada trimestre, a reunião participativa envolve a socialização das produções e resultados obtidos com os projetos de junto às famílias. Tal processo constitui-se em mais um meio para a apropriação do conhecimento produzido pelas crianças, possibilitando o uso da linguagem oral e a atribuição de sentido a esse fazer.

Para a divulgação dos resultados de suas produções, as crianças organizam individual ou coletivamente apresentações sobre os projetos que estão desenvolvendo, por meio de cartazes e do power point. O envolvimento das crianças na apresentação tem contribuído tanto na

---

<sup>8</sup> Projeto realizado com a turma do 5º ano C, no ano de 2012.

construção de uma relação significativa com o conhecimento, quanto no processo de análise crítica das práticas pedagógicas das professoras. Há o indicativo de que os projetos como a pesquisa realizada tornam mais significativo a aprendizagem dos conceitos.

Um exemplo de uma aprendizagem mais significativa ocorre quando a criança, ao pensar em uma temática e pesquisá-la, é convidada a escrever seu projeto, a estabelecer relações entre conceitos/conteúdos e discutir com os colegas sobre o assunto. Dessa perspectiva, há um interesse, uma identificação e uma troca entre as crianças, compartilhando seus resultados, pois compartilham seus saberes – suas aprendizagens. O que é diferente de receber ou se apropriar de modo linear de um determinado conteúdo de ensino e depois testá-lo por meio de uma prova escolar.

De outra forma, também, o resultado das pesquisas das crianças contribui para desencadear discussões em sala de aula que ultrapassam a mera apreensão de conceitos e de conteúdos. Discutem-se, por exemplo, questões presentes em sala de aula a respeito de temas como preconceito racial, bullying, obesidade infantil e homofobia. Provavelmente temas não previstos como “conteúdos” a serem explorados em escolas. Trata-se, assim, de relacionar conceitos/conteúdos e temáticas emergentes do pesquisado, envolvendo o escrito (portfólio) e a oralidade (reunião participativa) como meio de provocar a discussão e a polêmica.

Ainda, a respeito da reunião participativa como momento de divulgação dos resultados dos Projetos de Trabalho – da pesquisa, ressalta-se o exercício das crianças em falar para as famílias. Esse exercício, além de incentivar o desembaraço, a participação em público, vai oportunizar o reconhecimento e o empenho das crianças no seu processo de aprender às famílias; o que diferencia da presença das mesmas na escola apenas para buscar o boletim. Busca-se, nesse caso, desconstruir determinados padrões colocados como regras para a escola.

Assim, os resultados da pesquisa por meio dos projetos, divulgados por meio da organização de portfólio e da reunião participativa, permitem também pensar sobre os espaços, os tempos e qual a formação de indivíduo que se pretende na escola. Pois, com relação à formação para a iniciação científica, acredita-se que esta

contribui para o questionamento, problematização de certos padrões impregnados no ensino e compreensão da transitoriedade do conhecimento, isto é, para a necessidade de se estar sempre pesquisando.

### **Sala de aula e pesquisa: algumas considerações**

Ao apresentar e discutir aqui práticas de um grupo de professoras (SAPECA), buscou-se trazer uma pequena amostra de como vem sendo possível realizar pesquisa em sala de aula. Nessa direção, pode-se reconhecer que a perspectiva dos Projetos de Trabalho, adotada pelo grupo, contribui para o exercício de iniciação à formação científica das crianças. Nesse exercício, a participação das crianças é fundamental. Pois, ao discutirem modos de fazer a pesquisa, pensarem em problemáticas e, até certo ponto, colocarem em prática um projeto, divulgando resultados por meio de portfólio e reunião participativa, as crianças articulam e produzem conhecimentos em sala de aula.

Mas, se é possível discutir projetos de trabalho em sala de aula, com vistas à iniciação científica da criança, destacar a participação das crianças como aspecto fundamental do processo de fazer pesquisa, também é possível tecer algumas considerações. Uma das considerações diz respeito à importância de se redimensionar e pensar nos processos formalizados no CA-UFSC para a sala de aula como, por exemplo, a ideia de um currículo prescrito pressionando e direcionando modelos de ensino e de aprendizagem.

Outra consideração é sobre uma avaliação mais ampla dos resultados dos Projetos de Trabalho das crianças, envolvendo as demais turmas do CA-UFSC e, ainda, estendendo a experiência de fazer pesquisa para outras turmas do Ensino Fundamental. Sobre a possibilidade de estender o projeto para outras turmas, cabe dizer que uma nova dinâmica de pensar coletivamente os anos iniciais vem possibilitando interações, tanto entre as professoras quanto entre as crianças das turmas. Embora tal interação ainda seja recente, tem-se a expectativa de ampliar discussões e buscar novas interlocuções a respeito das propostas do grupo SAPECA, contribuindo para o debate a respeito da organização curricular com foco na iniciação científica.

Ainda outra consideração a registrar é concernente ao envolvimento das crianças na realização dos Projetos de Trabalho.

Destaca-se que, para as crianças que estão iniciando sua trajetória escolar no ensino fundamental, a organização dos projetos – das pesquisas necessita ser realizada de maneira que elas se sintam instigadas, envolvidas e interessadas no assunto a ser investigados. Também faz-se necessário garantir que todas as etapas planejadas do projeto sejam realmente elaboradas com as crianças e com tempo adequado para que possam compreender a problemática em questão e, assim, sentirem-se pesquisando. Ou seja, as crianças necessitam compreender que o projeto é seu ou da turma, e não da professora.

Por fim, há que se considerar que a realização de projetos despontando para a pesquisa, com foco na iniciação científica da criança, é uma proposta que está sendo construída pelo grupo SAPECA. Nesse sentido, vale dizer, não se concebe os Projetos de Trabalho como “a receita prescritiva” para dar conta do pedagógico e servir como solução para todos os problemas da escola. Muito pelo contrário, a ideia aqui defendida neste artigo, volta-se para compreender os projetos como uma possibilidade de sinalizar novas formas de pensar um currículo escolar, a partir de práticas de pesquisa em sala de aula.

Firma-se, assim, a partir dessas considerações, o compromisso e o desafio que tem acompanhado ao longo destes dez anos o grupo SAPECA, isto é, de tornar possível a incorporação de outros modos de praticar e compor o ensino nos anos iniciais. Pois, entende-se que um grupo constituído no espaço heterogêneo é aquele que seus membros não constroem nada sozinhos, mas convivendo e discutindo “[...] a cada instante com os limites do outro e os seus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história” (Freire, 1992, p. 68).

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. **As crianças como pesquisadoras; os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa.** *Educação e Sociedade.* [online] 2005. vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18/06/2013.

ARRUDA, J. P. de. *Professora, vale nota? Portfólio, trabalho pedagógico e processos de avaliação nos anos iniciais.* In: LAFFIN, Maria Hermínia L. F. (org.) **Crianças, jovens e adultos: diferentes**

**processos e mediações escolares.** Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2008, p. 21-32.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood.** California: Pine Forge. 2007.

FREIRE, M. *O que é um grupo?* In: GROSSI, E. P; BORDIN, J. (org.). **Paixão de Aprender.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 59-68.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of the Child.** Genebra: ONU, 1989.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

# sobre tudo

## “ - PONTO PARA JUSTINA! TOCA AQUI! AÊ JÚ! VAMOS LÁ!”: MEDIÇÃO, EMOÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NUMA BRINQUEDOTECA ESCOLAR

Leila Lira Peters<sup>9</sup>

31

---

**Resumo :** Este artigo contempla parte dos resultados da pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC* que destacou as possibilidades de aprendizagens decorrentes de brincadeiras vivenciadas numa brinquedoteca escolar. Através da análise de um episódio que retrata o processo de inserção de uma aluna autista numa situação lúdica na brinquedoteca escolar, destacamos o processo de apropriação de um jogo realizado pela criança, mediado pela professora da turma, e suas consequências na produção de significações da estudante em relação ao jogo, aos colegas e a si mesma. Em nossa investigação tivemos como sujeitos protagonistas os alunos de uma turma de 1º ano do Colégio de Aplicação da UFSC e sua professora, observados nas situações em que

---

<sup>9</sup> Professora do Colégio de Aplicação da UFSC. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Educação pela Université Paris 13-Nort. Contato: leilapeters@yahoo.com.br

se encontravam na brinquedoteca da escola durante o seu horário de encontro semanal. Com o objetivo de destacar a qualidade da mediação realizada pela educadora, buscamos pistas de ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças e aos objetos lúdicos em brinquedotecas escolares que ofereçam possibilidades de ensinar e de aprender no contexto escolar de forma mais significativa, prazerosa e afetuosa.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca Escolar; Brincar; Significação.

**Abstract:** This article considers part of the results from the research *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC* (Contributions from a school toy library to the formation process of children in the 1<sup>st</sup> year of primary school: a case study at LABRINCA-CA-UFSC) which highlighted the possibilities for learning stemming from playing in a school toy library. Through the analysis of an episode which features the process of insertion of an autistic student in a play-like situation at the school toy library, we emphasize the process of appropriation of a game effected by the child, mediated by the group teacher, and its consequences in the production of meaning by the student in relation to the game, her classmates and herself. Our investigation featured 1<sup>st</sup> year students from the *Colégio de Aplicação* at UFSC and their teacher, with subjects being observed in the situations during their weekly meetings at the school playroom. Aiming to highlight the quality of the mediation performed by the educator, we searched for clues of methodological actions which may facilitate pondering on the attitudes of adults towards the children and the ludic objects in school toy libraries which may offer possibilities of teaching and learning in the school context in a more meaningful, pleasurable and affectionate way.

**Key works:** *Toy Library; Play; Meaning.*

## Introdução

Recentemente uma professora do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), recebeu o 8º Prêmio



Orgulho Autista 2012/2013 de professora destaque. Esse evento homenageia, desde 2005, os profissionais ou entidades que colaboram para a melhoria da qualidade de vida de pessoas autistas e suas famílias. Diante disso, podemos nos perguntar: esse prêmio aconteceu por acaso? Qual é o diferencial do trabalho dessa professora para merecer tal homenagem? Suas condições de trabalho oferecem oportunidades outras que contribuem para qualificá-lo e diferenciá-lo?

O Colégio de Aplicação da UFSC é vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), atende alunos de Ensino Fundamental e Médio e possui recursos que visam ao desenvolvimento de práticas e produção de conhecimentos a partir do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Nele, vários projetos acontecem com o intuito de qualificar o trabalho pedagógico e produzir conhecimento que extrapole os muros de sua própria comunidade escolar. Dentre eles, destacamos o LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação - UFSC), uma brinquedoteca escolar que objetiva garantir o acesso a uma variedade de jogos e de brincadeiras propiciando a livre expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil (MELO, C. K. ; PETERS, L.L. ; GONÇALVES, M.M., 2003). Configurou-se inicialmente como um projeto interdisciplinar que buscou agregar professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia, Psicologia, Designer e Arquitetura. Nesse momento é uma atividade permanente da escola, a qual considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira são instrumentos de compreensão e de re-elaboração da realidade pelas crianças, defendendo o direito do brincar e o princípio da expressão da infância no universo escolar.

Por ser o sorteio o critério de ingresso dos alunos no CA, crianças moradoras de diferentes locais da região da Grande Florianópolis fazem parte do seu universo, o que resulta em um corpo discente composto por diferentes segmentos socioeconômicos e por variados registros culturais. Pensando na heterogeneidade das experiências dessas crianças, o LABRINCA procura disponibilizar inúmeros brinquedos, jogos e

brincadeiras, inclusive aqueles inacessíveis, tais como para crianças com necessidades educativas especiais, não manufaturados, tradicionais e, a partir de 2013, prevemos também a inserção de jogos eletrônicos. Pensando na riqueza das trocas de experiências possibilitadas por essas condições de heterogeneidade e de diversidade, buscamos também favorecer a troca de repertório lúdico entre as crianças, proporcionando-lhes processos de apropriação dos signos culturais de forma prazerosa, partindo da sua própria motivação.

Recentemente, desenvolvemos no LABRINCA a pesquisa “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*”<sup>10</sup> que destacou as possibilidades de aprendizagens decorrentes das brincadeiras vivenciadas nesta brinquedoteca escolar.

Através dessa pesquisa esperava-se:

- a) Identificar condições que propiciassem a valorização do brincar como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças;
- b) Obter subsídios que defendessem o brincar como uma forma de apropriação do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças;
- c) Discutir sobre o papel da(s) professora(s) e do(s) professor(es) nesse espaço lúdico.

Evidenciamos que tanto os processos de organização e de avaliação das experiências ocorridas através das rodas de relatos, quanto as próprias atividades de brincar, resultaram em aprendizagens significativas para as crianças (PETERS, 2012 e 2013).

Como fundamenta a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, tais aprendizagens não se restringem apenas aos conteúdos curriculares, pois compreende que:

---

<sup>10</sup> Projeto financiado com recursos do FUNPESQUISA/UFSC.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. (Brasil. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

Além disso, essa mesma Resolução destaca a pertinência da escola “[...] de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses” (Brasil. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010).

O objetivo deste artigo é, portanto, relatar parte dos resultados dessa pesquisa, através da análise de um episódio que retrata o processo de inserção de uma aluna autista numa situação lúdica na brinquedoteca escolar. Buscaremos analisar e partilhar com os leitores esse momento de produção de sentidos e de apropriação da cultura pela criança, mediada com muita propriedade pela professora homenageada. Esperamos trazer indícios do diferencial do seu trabalho pedagógico, também oferecido por esse espaço no ambiente escolar.

### **Os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa**

A videografia e a análise microgenética, à luz da perspectiva histórico-cultural, tem se constituído como ferramentas metodológicas, utilizadas pela autora desse artigo, na análise de contextos de jogos e de brincadeiras - tanto nas aulas de Educação Física (EF) quanto na brinquedoteca escolar-, para captar minúcias das trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais durante o desenvolvimento das

atividades, de processos de significações e de aprendizagens (PETERS, 2001 e 2012, PETERS e ZANELLA, 2002 ).

Este trabalho segue a tendência desses estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural a fim de captar a dinâmica interativa, tecendo fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento (SMOLKA & GOES, 1997). Tivemos como sujeitos protagonistas os alunos do 1º ano C, sua professora, bem como as alunas bolsistas envolvidas indiretamente nas atividades do Colégio de Aplicação da UFSC<sup>11</sup>. Os mesmos foram observados nas situações em que se encontravam no LABRINCA no ano de 2011, durante o seu horário de encontro semanal.

O atendimento aos alunos do CA no LABRINCA acontece no período regular de aula e/ou no período oposto, articulado com as atividades realizadas no contraturno. Cada grupo de alunos, cujo professor deseja frequentar o LABRINCA, permanece um tempo relativo a uma ou a duas aulas de 45 minutos. Os professores permanecem junto com sua turma para, dessa forma, qualificar o brincar<sup>12</sup>, propondo alternativas de jogos e de brincadeiras nos diversos cantos temáticos<sup>13</sup>, além de mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente direcionar as atividades, mas enriquecendo-as e potencializando-as.

Para a coleta das informações, foram utilizados três tipos de fontes, segundo a caracterização de Luna (1998): 1) relatos verbais

---

<sup>11</sup> Devido às questões éticas, os nomes de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios.

<sup>12</sup> Utilizamos o termo *brincar* para designar a atividade que envolve a multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira.

<sup>13</sup> A brinquedoteca está caracterizada por um ambiente administrativo e por outro constituído pelo espaço do brincar, que é organizado em cantos: canto da conversa, canto dos jogos, canto do circo e da beleza, canto da criação, canto das miniaturas, canto da casinha e, para 2013, está prevista a criação do canto dos jogos eletrônicos.

diretos, obtidos através de entrevistas com a professora; 2) consulta a Documentos, tais como o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o ementário dos 1<sup>os</sup> anos; 3) E a observação direta, via filmagem e diário de campo das experiências que aconteceram na brinquedoteca.

Depois de realizado o processo de descrição e de categorização das informações fornecidas pelas filmagens, foram transcritos e selecionados os episódios para a realização de uma descrição detalhada dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. As trocas discursivas foram analisadas a partir da análise de indícios (Ginzbourg, 2007). Para isso, os indicativos de análise foram *as falas e as expressões gestuais* observadas no decorrer das atividades lúdicas, considerando-se: 1) as atividades que ocorreram; 2) como aconteceram; as características das relações entre as crianças e a relação destas com os materiais lúdicos; 3) as mediações/intervenções dos adultos e como as crianças reagem a esses estímulos; 4) as experiências e aprendizagens possíveis.

As informações obtidas foram organizadas em dois momentos distintos: 1) a análise das rodas dos combinados e das trocas de experiências que aconteceram em momentos iniciais e finais das atividades na brinquedoteca e 2) a análise das atividades que aconteceram nos momentos do brincar.

O objetivo de nossas análises foi compreender microprocessos que evidenciam apropriações da cultura em situações de brincar, os quais contribuem para a constituição e para a formação das crianças, buscando pistas de ações metodológicas que possibilitem reflexões sobre formas de agir do adulto em relação às crianças e aos objetos lúdicos em brinquedotecas escolares.

Para esse artigo, selecionamos um episódio decorrente de situações de brincar retratando um momento de interação entre a professora e sua aluna autista, através do jogo “Ligue 4” e, posteriormente, dessa aluna com outra colega. Objetivamos destacar a qualidade da mediação realizada pela professora no processo de

apropriação do jogo e suas consequências no processo de significação da aluna em relação ao jogo, aos colegas e a si mesma.

Para a compreensão das relações aqui estabelecidas e de suas implicações para os sujeitos envolvidos, partimos do pressuposto de que a constituição dos sujeitos é mediada semioticamente. A perspectiva histórico-cultural atribui aos signos em geral, e à linguagem verbal em particular - vista como um sistema de signos por excelência - um valor fundamental na constituição do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (1998) busca estabelecer relações entre os processos de significação e de organização de experiências das situações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Para isso, Bakhtin/Volochínov (1999) salientam a importância do material semiótico para a atividade psíquica, argumentando que é somente através da linguagem que “a consciência desperta e começa a operar”. Guiamo-nos então na compreensão de que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante, mas que “Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre os dois polos” (Bakhtin/Volochínov, 1999, p. 132).

Tomando como unidade de análise as significações veiculadas na produção coletiva de jogos e de brincadeiras, buscamos fazer leituras das relações estabelecidas nas atividades lúdicas apoiando-nos nas proposições de Vygotsky (1998 e 2000) sobre o papel do outro na constituição do sujeito e na apropriação de signos sociais, via processos de significação.

Como já destacamos em Peters (2012), Vygotsky preconiza o brincar como uma necessidade da criança, direcionada para o futuro, que precisa ser respeitada no sentido genérico de compreensão do homem como um “devir” e como um horizonte de possibilidades em aberto,

constituído de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>14</sup>, potencialmente promotor de aprendizagens<sup>15</sup> e de desenvolvimento<sup>16</sup>.

Assim, seguindo o autor, acreditamos que: “Quanto mais [a criança] veja, olhe e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, mais considerável e produtiva será, nas outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação” (Vygotsky, 2003, p. 18); haja vista que a apropriação da cultura decorre da imersão do sujeito na multiplicidade de saberes e de sentidos postos no contexto social, ou seja, a maneira de cada sujeito apreender a realidade e nela intervir.

### **O jogo “Ligue 4” como desencadeador da dinâmica interativa**

É a partir do elemento supracitado nesse subtítulo que analisaremos o episódio a seguir, destacando as trocas discursivas entre crianças e adulto durante o brincar; as formas de agir da professora ao longo de sua mediação; e os possíveis processos de significação e de apropriação daquilo que a experiência ofereceu.

39

#### **Episódio « Ligue 4 »: Muito bom Jú! (24/10/11)**

A Professora está sentada junto com a aluna que tem autismo, Justina. A mesma está com a boneca da Mônica. A professora então apropria-se do jogo “Ligue 4” da turma da Mônica e começa a jogar

---

<sup>14</sup>ZDP é aqui compreendida como um campo interpsicológico “[...] onde as significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituídas nas e pelas relações sociais”. (ZANELLA, 2001, p. 113).

<sup>15</sup> A aprendizagem decorre de processos de apropriação de instrumentos e de signos em contextos de interação, pois está intimamente relacionada às formas de participação das práticas sociais que condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada (SMOLKA & LAPLANE, 2005).

<sup>16</sup> Desenvolvimento é visto como decorrente da qualidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos, e fruto de um complexo processo dialético de metamorfoses, de avanços e de recuos. (VYGOSTY, 2000).

com Justina, demonstrando inicialmente que, cada jogador deve colocar as suas fichas, alternadamente, em qualquer coluna. O objetivo da brincadeira é fazer com que sejam alinhadas 4 fichas de uma mesma cor.

1. Professora: - *Isso Jú, muito bom!* (Justina continua colocando as pecinhas no jogo, empolgada).
2. Professora: - *Uau Justina!* (Justina entende a regra e ela e a professora começam a alternar suas jogadas na partida).
3. (Justina dispersa a atenção e começa a olhar para o teto). A professora chama sua atenção: -*O que houve Jú? Sua vez!*
4. (Justina volta a colocar as pecinhas no jogo). A professora incentiva: -*Muito bom, Jú! Mais, mais, coloca mais!* (Justina começa a colocar as pecinhas na boca e depois as coloca no jogo).
5. (Justina começa a brincar com a boneca da turma da Mônica que estava no seu colo). A professora chama sua atenção novamente: -*Jú! Jú! Justina! Olhe pro jogo!*
6. (Justina volta a jogar. As peças então acabam). A professora fala para Justina: -*Agora Jú abre aqui ó! Abre que vai cair tudo!* (Justina abre a alavanca do jogo e as pecinhas todas caem no chão). A professora sorri e bate palmas: -*Aee Jú!* (Justina sorri).
7. A professora pergunta: -*Vamos brincar de novo?* (Justina volta a pegar a boneca da turma da Mônica. Ela dá petelecos nela e a coloca na boca). A professora pergunta: -*Vamos separar os verdes dos vermelhos, ok? Aqui é o Cebolinha, e o vermelho é a Mônica.* (Justina coloca as pecinhas vermelhas na boca).
8. (Elas voltam a jogar, uma de cada vez, pecinha por pecinha). A professora incentiva: - *Boa Justina, boa! Boa Justina!!!*
9. A professora festeja: - *Ponto! A Justina fez ponto!! Olha aqui ó, um, dois, três, quatro!!! Ponto para Justina! Toca aqui! Aê Jú! Vamos lá!* (Justina se empolga e volta a colocar pecinhas no tabuleiro. Ela junta mais quatro pecinhas.) A professora fala: -



*Ó Jú! Fez mais quatro! Palmas para a Jú! Bate aqui Jú!* (E as duas batem as mãos).

10. (Justina pega a pecinha verde por engano para colocar no tabuleiro). A professora intervém: - *Não Jú, o verde é o meu.* (As pecinhas acabam e Justina pega a parte de cima da caixa.) A professora pergunta: - *Acabou, Jú?* (Ela pede para Justina abrir o tabuleiro novamente, mas Justina prefere brincar com a boneca).
11. (Justina abre o tabuleiro e as pecinhas caem, mas continua prestando atenção na boneca). A professora diz: - *Agora é a Justina que vai separar as pecinhas. Dá as pecinhas verdes para mim!* (Justina dá as pecinhas verdes para a professora, mas depois volta a atenção para a boneca que está em sua mão). A professora então intervém: - *Jú, olha aqui! Passa as pecinhas para mim! Justina, o cebolinha para mim! Justina! O cebolinha para mim.* (Justina começa a brincar com a boneca e ignora a professora).
12. (A professora estala os dedos tentando chamar a atenção de Justina. Quando Justina olha, ela aponta para a pecinha verde). Diz novamente: - *Cebolinha para mim!* (Justina volta a dar pecinhas verdes para ela). A professora agradece alegre: - *Obrigada! Mais uma!* (Justina então pega várias pecinhas na mão e começa a dar as verdes para a professora). Ela festeja: - *Isso Jú!*
13. (Justina volta a brincar com a boneca e deixa de dar atenção ao jogo. A professora estala os dedos e aponta para as pecinhas). E então diz: - *As verdes, Jú!* (Justina continua separando e dá mais verdes para a professora). Ela exclama: - *Muito legal! Agora vamos jogar, vai Jú, começa!* (Justina começa a botar as pecinhas vermelhas animada. Elas vão colocando as pecinhas alternando a vez, a professora as verdes e a Justina as vermelhas).

14. (Justina consegue colocar mais quatro pecinhas vermelhas seguidas). A professora festeja: - *Jú, você fez ponto ó.* (Aponta para as peças). A professora diz: -*Um, dois, três, quatro, parabéns!!.* (E elas batem as mãos.)
15. (Enquanto isso, Michele fica olhando as duas jogarem). A professora pergunta: -*Você quer jogar com ela, Michele? Depois a Michele vai jogar com você, tá Justina?* A professora estala os dedos -*Jú! Jú! Olha para cá.* (Justina começa a olhar para o teto distraída. Justina volta a colocar as peças sozinha, uma por uma). A professora diz: -*Boa Justina! Isso mesmo! Vamos começar de novo. Abre aqui.* (Justina volta a olhar para a boneca, distraída).
16. A professora chama a atenção: -*Agora vamos separar, Jú? A Michele pega as verdinhas e a Jú pega as vermelhas da Mônica.* (Michele começa a separar as peças, mas Justina continua mexendo com a boneca). A professora diz: - *Agora você vai jogar com a Michele.* (Aponta para a menina e Justina recomeça a jogar).
17. (As duas continuam jogando até a Justina fazer ponto). A professora diz: - *Palmas para a Jú, Michele! Olha aqui ó* (e aponta para o jogo), *um, dois, três, quatro!* (Michele e a Professora batem palmas, mas Justina olha para baixo e brinca com a boneca. A professora dá as mãos para Justina bater e ela resiste). As duas meninas recomeçam a colocar as peças no tabuleiro, até que Justina para novamente e se distrai olhando para cima com a boneca na boca. Michele puxa a perna dela para tentar chamar sua atenção. Então Michele dá uma pecinha vermelha para Justina e elas voltam a jogar. Quando as peças acabam, Justina volta a olhar para baixo e brincar com a boneca. Michele espera um momento e depois divide suas pecinhas verdes com a menina, que volta a jogar sem se importar de não serem mais as vermelhas. O jogo acaba, Michele pega o

dedinho de Justina e a ajuda a abrir o tabuleiro, as peças caem no chão e Justina volta a olhar para a boneca.

Neste episódio, se evidencia o papel da professora na condução da participação da aluna autista na atividade. Seguindo um passo a passo do processo de aprendizagem da lógica do jogo, é possível observar pequenas etapas de conquistas acontecendo durante a apropriação do mesmo. O estímulo da professora é fundamental neste percurso. Vejamos:

Por várias vezes a aluna se dispersa e volta para a atividade com a ajuda da professora que procura diferentes formas para manter contato: (turnos 3, 5, 7, 11, 12, 13) e para garantir sua presença no jogo através do uso das seguintes estratégias: 1) uso de estímulos positivos (turnos 1, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14); 2) explicações do que e/ou como fazer: (turnos 6, 7, 9, 11, 12, 13); 3) demarcação do equívoco de cor: (turno 10); 4) convida a colega para brincar com ela: (turno 15).

Num primeiro momento, Justina joga as peças aleatoriamente (turno 1) até compreender a necessidade de jogá-las alternadamente (turno 2). Com o término das peças, a professora propõe à Justina a abertura da barrinha, as peças caem, fazendo Justina sorrir (turno 6). A professora a convida para jogar novamente e propõe que separem as peças verdes das vermelhas, explicando que verdes são do Cebolinha e vermelhas da Mônica. Essa relação parece trazer mais sentido à sua atividade, uma vez que Justina estava com a boneca da Mônica (turno 7).

A retomada do jogo é o momento em que Justina faz ponto e se empolga com o estímulo da professora (turno 9). Justina pega a peça enganada e a professora explica que aquela era sua (turno 10). Ao acabar as peças, a professora solicita à Justina que abra a barrinha novamente, mas como ela brinca com a boneca muda o pedido, ela deve separar as peças. Justina passa as peças verdes para a professora e volta a brincar com a boneca (turno 11). A professora estala os dedos para chamar sua

atenção e ela recomeça a passar as peças verdes. Ao receber vários estímulos positivos, empolga-se e passa várias peças (turno 12). Mas logo volta a prestar atenção na boneca, a professora repete sua ação e Justina volta a passar as últimas peças. Justina é convidada a jogar novamente e recomeça animada, colocando suas peças alternadamente (turno 13). Ela consegue fazer mais 1 ponto e a professora evidencia esse fato contando as peças, apontando-as e parabenizando a garota. Ambas tocam suas mãos comemorando a conquista (turno 14). A professora percebe que a aluna Michele as observa e a convida para jogar. Enquanto isso, Justina dispersa-se e a professora volta a estalar os dedos para chamar a sua atenção para o jogo. Terminado esse turno do jogo, novamente, é proposto à Justina a abertura da barrinha e ela se distrai com a boneca (turno 15).

A professora sugere que Michele e Justina separem as peças. A primeira começa a fazer o combinado e a segunda continua com a boneca. A professora lembra Justina que ela vai jogar com Michele, apontando para a mesma e ela recomeça a jogar (turno 16). Elas jogam até que Justina faz um ponto. Michele e a professora batem palmas. Recomeçam a jogar e, quando, Justina distrai-se, Michele toca-a para chamar sua atenção, passa-lhe uma pecinha da sua cor e depois separa-as para ambas. Justina joga, mas sem se importar se as peças eram de sua cor. Ao acabar o jogo, Michele ajuda Justina a abrir a barrinha. Após isso, a garota volta a brincar com sua boneca.

Embora Justina tenha aprendido a jogar as peças esperando sua vez e dividindo-as por cores, o vídeo não nos traz elementos suficientes para analisar até que ponto a mesma apropriou-se do objetivo do jogo, identificar alinhamentos de 4 peças em qualquer das três direções possíveis (horizontal, vertical e diagonal). Porém, para jogar, foi necessário mobilizar atenção, percepção e ação motora. Para isto, o fato da professora demonstrar a separação das peças por cores parece não ser o suficiente para a sua aprendizagem. Foi necessário estimular a ação da aluna buscando suas próprias motivações (Vygotsky, 1998) através

da inserção das cores das peças relacionado-as aos personagens da Turma da Mônica, pois a mesma abraçava a própria boneca da Mônica, para executar as ações necessárias ao jogo e garantir sua participação no mesmo.

Além disso, observamos a evidência de emoções que emergem e se manifestam. Risos oferecem indícios que identificam o prazer de estar com o outro e de partilhar uma atividade em comum, como por exemplo, quando a aluna comemorou, a partir dos estímulos da professora, sucessos através de pontos realizados. Isso foi o resultado de um processo de interação, derrubando fronteiras que separavam o “eu” autista do outro presente na ação. Podemos nos perguntar, de que maneira Justina é significada na relação estabelecida inicialmente com a professora e depois com a colega? Uma possível resposta seria: como alguém que consegue estabelecer relações e expressar sentimentos.

Segundo Oliveira e Gebara (2010),

As emoções resultam de uma mescla de processos aprendidos e não aprendidos, portanto, atuam componentes culturais e biológicos, e a aprendizagem é um elemento fundamental nos níveis de comportamento e da sensibilidade. (Id., p. 378).

Ao encontro do cenário supracitado, temos a atitude de Michele ao imitar as ações da professora com Justina, acreditando igualmente nas capacidades da colega e reconhecendo-a como uma parceira para o jogo. Podemos pensar que o significado que Justina teve para Michele foi o eco do sentimento que aflorou durante o jogo entre Justina e a professora, pois houve uma afirmação mútua através da troca de sentimentos e do despertar de emoções. A professora firmou-se como alguém que conseguiu estabelecer contato com a aluna e garantiu sua

participação no jogo e Justina como alguém que conseguiu jogar/estar com o outro.

## **Considerações finais**

Partimos do que princípio de que aprende-se a brincar brincando. Através do brincar é possível a compreensão das regras e a necessidade de estabelecer relações, pois propicia “o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das crianças”. (PETERS, 2012, p. 38).

O grande questionamento é, como isto pôde acontecer com uma criança autista, justamente com dificuldades de estabelecer relações nos processos de identificação e de diferenciação com os outros? A construção do ambiente de aprendizado só foi possível em virtude da estratégia utilizada pela professora orientando-a em como atuar no jogo, via relação afetiva e via expressão de emoções. Além disso, a alternância de lugares sociais fez com que Justina ocupasse um lugar diferente: não somente de quem sofre a ação, mas também de quem atua.

Lembramos que quando Vygotsky (2000) discute sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade, ele aponta o papel preponderante das emoções e do plano intersubjetivo na constituição do psiquismo humano. Os sentidos que cada um atribui a si mesmo, determinam suas ações e, sua personalidade é resultante, em grande parte, dos sentidos e dos significados que os outros lhes atribuem.

Neste caso, embora ainda existisse a diferenciação entre o eu e o outro, houve porém uma aproximação e um contato com a professora e depois com a colega. Esses foram momentos que Justina vivenciou e significou afetivamente a relação com a professora e ressignificou a si mesma. Finalmente, também é identificada pela colega como alguém

que consegue estabelecer relações, partilhar sentimentos e participar das regras do jogo.

Vimos, dessa forma, que a brinquedoteca escolar, inserida numa universidade pública, dimensiona-se cada vez mais em um ponto de convergência de vários interesses, responsabilidades e possibilidades, tanto na formação dos educandos quanto de educadora(s) e educador(es) (PETERS; MELO, 2012). Além disso, oferece possibilidades à(s) professora(s) e ao(s) professor(es) de produzir novos sentidos e de experimentar maneiras outras de ensinar e de aprender no contexto escolar de forma mais significativa, prazerosa e afetuosa. Essas experiências oferecidas por esse espaço lúdico, consequentemente, permeiam/premiam a todo(a)s!

## REFERENCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

GINZBOURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1998.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentido entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010, p. 373-387.

PETERS, L.L. A mudança de significação do caráter do jogo em escolares: da perspectiva individualista para a coletiva. In:

**Contrapontos:** Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí: Psicologia Histórico-Cultural. Ano 1, n. 2 (2001) Itajaí: Univali, out.2001.

PETERS, L.L. **Jouer pourquoi ? L'école c'est pour apprendre! Etude de cas d'une ludothèque dans le contexte scolaire.** Berlim: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

PETERS, L.L.. Roda vem para cá... roda, vem brincar: contribuições de uma brinquedoteca escolar na formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do CA-UFSC. In: SABINO, M. F. et al. (Org.). **História das Instituições.** Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2013. No prelo.

PETERS, L.L., ZANELLA, A.V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física Escolar. In: VAZ, A.F.V.; SAIÃO, D.T. ; PINTO, F.M. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física.** Florianópolis: EDUFSC, 2002.

PETERS, L.L., L.L.; MELO, C. K. et al. LABRINCA – relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In. **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE;** (13: 2003: Caxambu). *Anais* [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.

PETERS, L.L.; MELLO, C. K. Brinquedoteca na Universidade: A proposta para a formação de educadores. In: **ANAIS II CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA e VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS DA CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.** Florianópolis, 2012, p. 844 a 851.

PETERS, L.L.. et al. Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-UFSC. **Relatório Final de Pesquisa.** Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.



SMOLKA, A. L. B.; GÓES, C. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: **Viver: mente & cérebro: Lev Seminovich Vygotsky**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duett, n.2, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 2ª. ed., 2000.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6ª. ed. Madri: Akaal, 2003.

ZANELLA, A. V. **Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.



# sobre tudo

## DÚVIDAS ON-LINE: INTERAÇÃO EM AMBIENTES INFORMATIZADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Nara Sodré de Souza<sup>17</sup>  
Marcia Maria Bernal<sup>18</sup>

**Resumo:** O artigo tem a intenção de discutir o perfil de acesso dos alunos do ensino fundamental, séries finais, a um ambiente informatizado que de forma on-line e sincrônica abordou dúvidas sobre conteúdos da disciplina de matemática. O projeto inicialmente teve a abrangência de duzentos estudantes e depois foi ampliado para trezentos estudantes que eram convidados a participar do projeto de pesquisa. Após a entrega da autorização dos pais, fizemos as inserções no ambiente Messenger. Três professores com horários pré-determinados fizeram os atendimentos. Os diálogos ocorreram via chat no contraturno escolar. A análise de dados se deu sobre as observações, conversas on-line registradas e percepções dos estudantes e professores envolvidos. A interação no espaço on-line apresentou-se de forma diferenciada nas turmas, as conversas se centraram sobre o questionamento do estudante. A utilização simbólica da

51

---

<sup>17</sup> Professora de Matemática dos Anos Finais e Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: profrobertanss@gmail.com

<sup>18</sup> Professora de Matemática dos Anos Finais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: mbernal@ig.com.br

matemática, no chat, apresentou momentos de dificuldade, surgindo a necessidade de diálogo coletivo em alguns momentos e a utilização de outras mídias. O número de acessos foi modesto, porém entendemos que a participação dos estudantes contribuiu para ajudá-los no esclarecimento de dúvidas em relação ao conhecimento matemático, e desenvolveu habilidades de participação e construção de questionamentos em ambientes informatizados.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Interação; Aprendizagem, educação matemática.

**Abstract:** The article has the intention to discuss the profile access of the basic education students, in the final years, to a computerised environment that use an online and synchronistic method to approach questions about the content of mathematics education. The project initially reached two hundred students, and later it increased to three hundred, that have been invited to participate of the research project. After the parents authorization, we introduced them to the Messenger environment. Three teachers with predetermined schedule have done the attending of the students. The dialogue occurred by online chatting after the school. The data analysis was based on the observation, online chatting recorded and the perception of the students and teachers involved. The online space interaction has showed up in a different way in each class, the chatting was focused on the student questioning. The use of mathematics symbols, in the chatting, has showed a few difficulties, bringing up a necessity of collective dialogue in some moments and the use of other medias. The number of access was modest, however we comprehend that the students participation contributed to help themselves to clarify doubts in relation to the mathematics knowledge and helped, as well, to develop abilities of participation and questioning in the computerised environment.

52

---

**Keywords:** Tecnology, interaction, learning, mathematics education.

## Introdução

A disciplina de Matemática vem apresentando um rendimento abaixo do esperado em avaliações nacionais nos diversos níveis. A

preocupação dos pais e educadores é buscar alternativas que contribuam com os alunos para que avancem no aprendizado de alguns conceitos da área.

Na vivência do cotidiano escolar da educação básica percebemos que a oferta de ambientes individualizados de ensino para o apoio escolar em contraturno torna-se um espaço esvaziado, no qual a frequência dos alunos é baixa. O que dificulta o acesso aos espaços disponibilizados pela unidade de ensino mostra-se, por vezes, relacionado ao impedimento dos responsáveis em levar e buscar os estudantes no contraturno escolar. Observando essas dificuldades percebemos que os diferentes ambientes informatizados e virtuais poderiam ser aproveitados também para trocas educativas.

Considerando que as inúmeras formas de comunicação em ambientes informatizados, especialmente as tecnologias de interação em rede, podem vir a contribuir para o acesso ao conhecimento matemático, nos questionamos sobre como seria este ambiente, as formas de discussões e os acessos dos estudantes. A presente investigação buscou discutir elementos da elaboração de um ambiente informatizado de diálogo síncrono, identificando o perfil de acesso dos alunos e discutindo se essa forma de interação se estabelecia como um meio para minimizar algumas dificuldades dos estudantes em conteúdos da matemática. 53

## **1. A matemática em diálogo virtual**

A matemática se estabelece como uma dentre as diferentes disciplinas que contribuem na construção do cidadão e "[...] ser numeralizado significa pensar matematicamente sobre situações." (NUNES, 1997, p.31). Para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc. Os conceitos matemáticos desenvolvem a organização do pensar e a agilidade do raciocínio lógico.

No ensino de conceitos matemáticos "[...] a interação é uma condição necessária no seu processo. Trocar ideias, compartilhar as soluções encontradas para um problema proposto, expor o raciocínio, são ações que constituem o fazer Matemática." (BORBA, 2007, p.27). Isto é, o envolvimento ativo do aluno é condição fundamental para a aprendizagem. (PONTE, 2005).

Uma das possibilidades de troca são os ambientes informatizados onde a interação virtual pode apresentar-se como premissa. Assim, os canais virtuais de aprendizagem que se abrem entre escola e alunos demonstram em geral situações positivas para o conhecimento. (ARAÚJO, 2010). Além disso, nas interações dadas pelos ambientes de diálogo sincrônico, ou seja, dado em tempo real, não é só o diálogo que contribui com o processo formativo, mas um conjunto atividades e interações que são gerados e que geram a contribuição no contexto virtual. (BAIRRAL, 2007).

As dificuldades em aprendizagem da matemática e a presença marcante das formas de comunicação virtual nos levam à possibilidade de ligar os fatos e apontar espaços interativos ao estudante para explorar o conhecimento. Um canal virtual que sintonize o conhecimento matemático num contexto escolar pode se desvelar como um espaço produtivo do pensar.

Ao pesquisarmos a caracterização e o perfil do aluno que poderá utilizar o chat criado para um plantão de dúvida de matemática on-line, procuramos caminhos que contribuam para ações futuras relacionadas às mídias digitais e a educação matemática.

## **2. Interação e computadores em rede**

Diante da avalanche de constantes avanços tecnológicos em que nossos alunos estão submetidos diariamente, unida ao papel do docente de desvelar novos caminhos de interação com o conhecimento, é impossível negar os saberes divulgados por diferentes mídias e canais. Tal constatação implica na necessidade de buscarmos por novas maneiras de ensinar e transformar informações em conhecimento. (ANTUNES, 2007)

Diferentes interfaces utilizadas no computador em rede, por si só, não permitem construir o conhecimento escolar, sendo imprescindível a ação interativa do estudante, seja com as mídias ou com o outro, que poderá ser o professor. Ambientes desenvolvidos de forma interativa podem possibilitar a ampliação das condições do estudante de descobrir e desenvolver suas potencialidades. (SÁ FILHO, 2004) Além disso, as várias ferramentas da internet viabiliza a construção de um saber ramificado e aberto, onde cada aprendizagem

torna-se individualizada pelos diferentes caminhos escolhidos pelos estudantes. (GOMES, 2011)

É fato que, na interatividade virtual, “aprendemos uns com os outros, na discordância de ideias, nas discussões, nas argumentações que formulamos, nas comparações que fazemos.” (STAREPRAVO, 2009, p.45)

Nas ações educativas dadas de forma virtual, entendemos que é essencial desenvolver habilidades para ser questionador. Dessa forma, “[...] quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar [...]” (FREIRE, p.61,2011).

Os estudantes colocados num espaço virtual do tipo chat podem se colocar em posição de investigar seu próprio saber, construir as suas conexões para explicitar a sua dúvida e buscar caminhos da resolução. “Ao manipular ideias e informações na tela, o aluno interage com o computador e se torna autor e coautor da construção de seu conhecimento (BETTIO; MARTINS, 2004).”

Nossa investigação buscou por uma metodologia de pesquisa alinhada a uma análise dados de acesso, mas também buscou com análises qualitativas trazer elementos que pudessem dar conta da conexão entre alunos, tecnologia e docente.

### **3. Aspectos Metodológicos**

Para BEHAR (2012) “[...] é necessário realizar pesquisas que possam auxiliar a compreender as possibilidades e os limites do uso de ambientes virtuais na educação.” (p.18). Sabemos pouco sobre as rotinas de acesso de estudantes do nível básico em ambientes virtuais que abordem a aprendizagem de conceitos matemáticos e discutir esse acesso pode trazer contribuições às novas práticas interativas mediadas pela tecnologia.

No tratamento dos dados procuramos para além de um levantamento de dados de acesso “[...]fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas.”(D’AMBROSIO, 2004, p.21). Assim ocorreu um tratamento realizado nas observações, conversas on-line registradas, percepções dos docentes e estudantes envolvidos

no contexto da pesquisa de forma a extrair dados significativos para a construção da interação on-line via Messenger.

A prática/investigação foi realizada durante o ano letivo de 2011 e 2012 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC). No ano de 2011 foram atendidos 200 alunos do ensino fundamental Anos Finais e em 2012 este número subiu para 300 alunos, abrangendo todo o ensino fundamental Anos Finais da unidade escolar. Três professores atuaram nos atendimentos aos estudantes no plantão on-line. Os docentes eram professores do colégio e estavam envolvidos na pesquisa.

Disponibilizamos para os alunos um perfil no Messenger (MSN) onde conversamos via chat. Os atendimentos aos alunos foram realizados três vezes na semana no contra turno escolar dos estudantes, perfazendo uma hora cada dia. Assim, nos horários combinados com os estudantes e divulgados em sala de aula o professor estava on-line para estabelecer diálogos sobre dúvidas nos conteúdos matemáticos. Os professores cadastraram e autorizaram o acesso. No ambiente, estabeleciam diálogos sincrônicos, sempre a partir da dúvida do estudante. No momento da abordagem os alunos se identificavam e faziam perguntas. O professor, a partir da pergunta realizada, refletia com o estudante trazendo outros questionamentos e interagia a partir dos conhecimentos expostos. Os dados foram obtidos a partir do estudo de material documentado obtido da gravação das interações e dos questionários propostos. Em 2011 os alunos não conversavam entre si no ambiente, apenas com o professor, já no aperfeiçoamento do ambiente para 2012 os alunos puderam interagir uns com os outros. Os dados do acesso e observações eram registrados pelo professor ao final da abordagem, em planilha específica.

Em 2012 foram realizadas entrevistas com os estudantes e coletadas as percepções dos docentes que atuaram no ambiente.

#### **4. Discussão dos resultados**

A seguir apresentamos a síntese dos dados relativos aos atendimentos, diálogos e intervenções do professor.



#### 4.1. Análise de acessos ao ambiente on-line

Tabela 1- Informações sobre o acesso dos alunos em 2012

	1º semestre	1º semestre	2º semestre	2º semestre	Total	Total
	Dias	%		%	2012	2012
						%
Total de dias com atendimento	54	100%	35	100%	89	100%
Dias com acesso	28	51,85%	19	54,28	47	52,81
Dias sem acesso	26	48,15%	16	45,7	42	47,19
Total de atendimento	71	-	33	-	104	- 57

Os dias utilizados pelos estudantes em 2012 quase se equivaleram aos dias de plantão não utilizados, o que nos parece demonstrar certo desinteresse na utilização da ferramenta pelos alunos das turmas inseridas. O professor que ficou on-line esteve ocioso em quase 48% dos dias. Na finalização do mês de maio em diante o acesso reduziu ainda mais. Já o número de acessos nos dias utilizados aponta uma média entre dois a três alunos diários no primeiro semestre, reduzindo o número para 1 a 2 acessos no segundo semestre.

Qualquer acontecimento de ausência de aulas no dia seguinte ao atendimento do plantão, como por exemplo, greve de ônibus na cidade ou feriado, alterava a participação dos alunos no ambiente, que geralmente não registrava acessos.

Tabela 2-Média de acessos por dia e total 2012

	1º semestre	2º semestre
Média de acessos por dia 3ª feira	1,59	0,71
Média de acessos por dia 4ª feira	1,11	1,16
Média de acessos por dia 5ª feira	1,28	1
Média de acessos por dia total	1,31	0,91

Observamos que terça feira, no primeiro semestre, foi o dia que registrou maior número de acessos e no segundo semestre, quarta-feira. Em 2011 foi terça feira que se mostrou como o dia em que os estudantes mais acessavam o ambiente. Pela média de acessos por dia observa-se claramente a queda nos acessos no segundo semestre.

Tanto o número de alunos que utilizam o ambiente como o número de acessos se concentram em algumas turmas. Uma das sétimas séries utilizou mais o ambiente a partir de março de 2012, seguida de duas sextas séries, que também mostraram uma participação mais efetiva no primeiro semestre. Os alunos das oitavas séries e das quintas séries são os que menos acessaram o ambiente. A questão da participação do professor no projeto de pesquisa também parece se delinear como fator que pode influenciar o maior acesso ao ambiente on-line proposto, talvez por um maior estímulo semanal da sua utilização. Contudo, a identificação do professor que está on-line no ambiente parece não influenciar o acesso dos alunos de sua turma.

Tabela 3- Número de vezes que o aluno repetiu o acesso ao Plantão 2012

Nº alunos p/acesso	
nº acessos	nº alunos
1	32
2	7
3	6
4	3
6	1
7	2

A maioria dos alunos que acessou o ambiente o fez uma única vez, seguido de duas e três vezes de acesso.

Os conteúdos acima citados foram os que mais apareceram nas perguntas dos alunos. Não houve apenas um tema que se destacou. Observamos que o conteúdo de frações, que se aponta como uma grande dificuldade nas atividades em sala de aula presencial, não se sobressaiu nos questionamentos dos alunos no ambiente informatizado.

#### 4.2 Comparando os acessos de 2011 com 2012

Em 2011 tínhamos uma turma a menos no atendimento, em cada série. Foi possível a inserção de novas turmas sem a necessidade de ampliar as horas de atividades on-line, em função da demanda apresentada em 2011. Em 2012 inserimos todas as três turmas de cada série no atendimento do Plantão via Messenger, resultando em torno de 300 alunos com potencial para acesso ao ambiente virtual.

Mesmo inserindo mais 100 alunos nas atividades em 2012, tivemos uma queda na utilização do ambiente, observada pela média de acessos por dia de atendimento, que de 1,85 alunos/dia passou a ser de 1,31 alunos/dia no primeiro semestre de 2012 e de 0,91 alunos/dia no segundo semestre de 2012. Apesar da queda, ampliou sensivelmente o número de alunos que utilizaram o espaço, de 48 em 2011 para 54 alunos no primeiro semestre, e reduziu de 89 acessos em 2011 para 71 os acessos com questionamentos, no primeiro semestre de 2012.

	Conteúdos mais observados em questionamentos dos estudantes no plantão
5 <sup>a</sup>	- Perguntas de temáticas diferenciadas, pouca participação.
6 <sup>a</sup>	- Operações com inteiros e expressões. Destaca-se também dúvidas sobre módulo e percentuais.
7 <sup>a</sup>	- Raízes com números decimais, comprimento de circunferência, diferenciação entre números racionais e irracionais.

Quanto a um comparativo de utilização do ambiente por turmas, percebemos que:

- Das quintas séries inseridas em 2011, apenas uma desenvolveu uma utilização um pouco mais significativa. A turma não inserida em 2011 apresentou participação satisfatória nos acessos em 2012.

- As sextas séries que utilizaram mais o espaço em 2011, reduziram sua utilização em 2012 quando passaram para a sétima série, sendo que em uma turma não houve nenhum acesso e outra ampliou a sua utilização.

- As sétimas, que apresentaram pouca utilização do espaço em 2011, ampliaram sua participação em 2012, especialmente uma das turmas.

- Quanto as oitava séries, apresentaram baixa participação em 2011 e não utilizaram nenhuma vez o ambiente em 2012.

### **4.3 As falas dos estudantes**

Em entrevista realizada com a estudante T, que utilizou consideravelmente o plantão na sexta série em 2011, ela afirmou que “O plantão de dúvidas para mim foi importante porque usei muito e tirava muitas dúvidas, ficava bem claro o que os professores me explicavam, acho que os alunos teriam que acessar mais, que é bem legal”. Percebemos a satisfação da aluna em poder tirar suas dúvidas e conversar no ambiente com o professor. Quando questionada sobre o motivo que levam os alunos a não se utilizarem do ambiente, ela coloca: “eu acho que os alunos não ligam para isso, que entram no “PC” mais para ficar, fazem outras coisas, não falam sobre matemática”. Na fala da aluna percebemos que os alunos se propõe estar on-line para outras atividades, que envolvem lazer, e não para estudar matemática; por isso acredita que o ambiente não seja utilizado como deveria.

A estudante L, que também utilizou o plantão na 8ª série em 2011, destacou que usava o ambiente principalmente por ter vergonha de fazer perguntas em sala de aula. A estudante afirmou que suas dúvidas foram sanadas durante as solicitações que fazia nos horários disponibilizados pelo plantão. Observou que via o MSN do plantão como um reforço que tinha à sua disposição que contribui para seu

estudo extraclasse. A aluna pontuou uma questão que pode ser uma das vantagens para o estudante em ambiente virtuais que é o sentimento de coragem para fazer perguntas ao professor, deixando de lado a vergonha diante dos colegas adolescentes.

Em sala de aula, quando o professor colocou para os alunos que poderiam aproveitar mais o espaço do plantão de dúvidas on-line, o aluno W falou que não sabia a forma como poderia perguntar suas dúvidas, por isso não havia utilizado ainda o ambiente. É interessante perceber que o aluno levantou uma questão chave no processo de aprendizagem, saber o que perguntar. Na proposta do MSN do plantão, a abordagem da pergunta está implícita e este hábito pode ser desenvolvido na sua utilização. A construção da dúvida também é uma aprendizagem almejada e que demonstra um possível avanço cognitivo nos estudantes. À medida que os alunos participam mais de uma vez no MSN do plantão de dúvidas percebemos que ficam mais à vontade para fazer com questionamentos mais elaborados.

### **4.3 A percepção dos docentes**

O ambiente informatizado criado para o plantão de dúvidas tornou-se mais do que apenas acesso ao conhecimento, mostrou-se como uma oportunidade de interação e de aproximação a diferentes formas de abordar o conhecimento e as competências gerais que desejamos alcançar com nossos alunos.

Houve períodos com mais acessos e outros com menos acesso, de formas diferenciadas, e assim não seria possível estabelecer um perfil fixo de utilização no período analisado. Quanto aos sujeitos da pesquisa, os estudantes das sextas e sétimas série são os que mais desenvolveram a utilização do ambiente e o período noturno, especialmente nas terças feiras, mostrou-se como mais oportuno aos acessos.

O movimento na construção da interatividade no chat do plantão de dúvidas permitiu entender que o diálogo entre alunos é um elemento motivador para uso do espaço.

Em função da linguagem matemática e da necessidade de apontar formas geométricas em determinadas situações, observou-se que algumas vezes apenas o diálogo não era suficiente para resolver as dúvidas dos alunos. Com a indicação de links para que assistissem

pequenos vídeos ou visualizassem formas, estabelecia-se uma cultura coletiva para a construção da resposta às dúvidas que não conseguíamos atingir apenas com os diálogos. A discussão converge com “o surgimento das novas tecnologias, a comunicação passa a ser tecida em rede. Nesse emaranhado de conexões, surge o que chamamos de cibercultura, em que o conhecimento é produzido de forma coletiva e multidirecional [...]” (GOMES, 2011,p.90).

Constatamos dificuldades na comunicação entre aluno e professor, mediante a impossibilidade da escrita de textos matemáticos. Conforme Silva e Basso (2005): “A ausência, nos teclados dos computadores, da maioria dos símbolos utilizados em expressões matemáticas e a falta de um programa que possibilitasse a edição de expressões e comunicação síncrona são obstáculos importantes para a educação matemática à distância.” (p.1)

Percebemos, também, que a comunicação se dava de forma diferenciada do que ocorre em sala de aula. Por exemplo, ao atender uma aluna do 7º ano, tivemos a seguinte pergunta: “*como que se faz expressões com x? Não entendi direito.*” Este seu pedido era tão genérico que a professora de plantão necessitou solicitar uma série de esclarecimentos, apresentar exemplos, até que compreendesse qual a dúvida a esclarecer. Entendemos que isto tem origem no fato de que este atendimento, além de ser feito por meio virtual, nem sempre era feito pelo professor da classe, que está mais a par do que é estudado cotidianamente pelos seus alunos do que os outros professores do plantão, e assim antecipa as dúvidas de seus alunos.

Acreditamos que o novo processo de aprender de forma virtual exige um novo perfil do estudante e do docente, sendo que esse perfil se constrói na utilização diária. “O processo de integração e domínio dos meios tecnológicos de computação é gradual e se dá a longo prazo.” (KENSKI, 2003,p.79)

Nas novas relações virtuais solicitadas no Messenger, o estudante se expõe nominalmente, compartilha dúvidas com o professor e demais colegas, elabora e faz questionamentos em rede. Kenski (2003) pontua que uma das grandes dificuldades desses ambientes é o de vencer o medo da exposição e de apresentar suas ideias que poderão ser lidas, interpretadas e questionadas pelos demais membros do grupo. A autora sugere a adoção de alunos monitores do ambiente e que o professor por

vezes possa se "calar" para escutar o que eles querem dizer. Mas pontua que o amadurecimento é dado de forma gradativa e vai permitindo a ampliação da comunicação entre o grupo, permitindo que a informação circule.

Na abordagem aos alunos no ambiente criado on-line privilegiamos a valorização de seu questionamento, da sua pergunta, procurando desvelar o que já construiu e a partir disso fazer com que possa avançar em suas próprias conjecturas. Essa postura metodológica pareceu-nos ser o diferencial no chat.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa teve a intenção de discutir o perfil de acesso dos alunos do ensino fundamental, séries finais, a um ambiente informatizado que de forma on-line e sincrônica abordou dúvidas sobre conteúdos da disciplina de matemática. Percebemos que alguns pontos foram significativos em nossa abordagem no ambiente.

Pelas falas e apontamentos dos alunos percebemos que a utilização do ambiente informatizado do tipo chat on-line contribui para acessar o conhecimento matemático, especialmente aos que fizeram sua utilização com maior assiduidade.

Unindo à exploração conceitual observa-se também no ambiente um perfil de aluno que precisa se colocar como participativo e questionador. As turmas utilizaram os espaços de forma diferenciada, mas observamos que aquelas que interagem também com os colegas on-line tiveram uma motivação maior para a permanência do acesso on-line e novos acessos posteriores.

As dificuldades simbólicas com a linguagem matemática foram diluídas com diálogo coletivo junto ao estudante e a utilização conjunta de outras mídias (vídeo aulas, links). Há vantagens da inserção de atendimento aos alunos via ambientes virtuais no contexto escolar da educação básica, que integrado à ação do professor de sala de aula pode delinear-se como um dos espaços de aprendizagem interativa.

Na sala de aula cabe, por vezes, o silêncio e a atenção para que algum conceito matemático possa ser ampliado, e no ambiente on-line a pergunta e a interatividade é a chave do aprendizado. As novas aprendizagens passam também por um processo de construção de saber

utilizar novas ferramentas tecnológicas para fins educacionais, seja pelos alunos ou pelos professores, entendendo que o que ocorre no ambiente pode ser diferente do que se dá no ensino presencial. Encontrar os limites e as potencialidades dos novos espaços virtuais de aprendizagem para o ensino da matemática pode viabilizar uma interação interessante para os novos tempos.

Novas pesquisas que ampliem e continuem buscando elementos para melhoria da comunicação em ambientes virtuais com alunos da educação básica são importantes. Investigar os chats e as postagens em redes de relacionamentos, por exemplo, pode desvelar outras possibilidades que trarão melhoria aos métodos nestes canais virtuais que convergem para fins educacionais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar, Novas Formas de Aprender**. 2007. Disponível em: <[http://www.escolainterativa.com.br/canais/20\\_encontros\\_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf](http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf)>. Acesso em: 16/09/2012.

ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. **A escola em tempos da virtualidade real do Orkut e MSN**. Revista Educação e Mudança. n° 16 e 17. Disponível em: <<http://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/rem/article/viewFile/36/40>>. Acesso em: 08/10/2011.

BAIRRAL, Marcelo Almeida. **Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Rural, 2007.

BEHAR, P.A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Disponível em: <[http://downloads.artmed.com.br/public/B/BEHAR\\_Patricia\\_Alejandra/Modelos\\_Pedagogicos\\_Educacao\\_Distancia/Liberado/cap\\_01.pdf](http://downloads.artmed.com.br/public/B/BEHAR_Patricia_Alejandra/Modelos_Pedagogicos_Educacao_Distancia/Liberado/cap_01.pdf)>. Acesso em: 22/02/2012.



BETTIO, R. W. de & MARTINS, A. **Objetos de aprendizado: um novo modelo direcionado ao ensino a distância**. Universia Brasil, 17 dezembro 2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>>. Acesso em: 24/06/2013.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Malheiros, Paula dos Santos. ZULATTO, Rubia Barcelos Amaral. **Educação a distância on line**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino Presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, L. A. **Enciclopédias contemporâneas: o inclassificável nas obras de Jorge Luis Borges e Peter Greenaway**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-8H9RCT/1/enciclopedias\\_contemporaneas\\_\\_\\_luciana\\_andrade\\_gomes.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ECAP-8H9RCT/1/enciclopedias_contemporaneas___luciana_andrade_gomes.pdf)>. Acesso em: 29/08/2012.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter; COSTA, Sandra. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SÁ FILHO, C. S. & MACHADO, E. de C. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem**. Universia Brasil, 17 dezembro 2004. Disponível em:

<<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5938>>. Acesso em: 15/08/201.

SILVA, V. T.; BASSO, M. V. de A. **Comunicação Digital para Matemática**. *Renote*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13936/7838>>. Acesso em: 30/06/2012.

STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.

# sobre tudo

## MOTORES A COMBUSTÃO TÊM FUTURO?

Artur Sabino de Andrade<sup>19</sup>  
Alfredo Müllen da Paz<sup>20</sup>

**Resumo:** O motor a combustão, mesmo após 150 anos de sua invenção, se mantém como principal propulsor das necessidades energéticas e logísticas do mundo. Analisando a relação entre as demandas a que são submetidos e as alternativas energéticas desejadas pelo mercado, percebe-se o início de uma transição para um modelo mais eficiente e econômico de propulsão nos meios civis, empresariais e militares. As desvantagens técnicas, somadas às instabilidades constantes que o mercado petrolífero é submetido, estão abrindo caminho para os motores elétricos nas mais diversas áreas dos mais diversos mercados. O mais notável é o automobilístico, que já apresenta parcela expressiva de veículos híbridos e elétricos nas vendas dos principais mercados do mundo, evidenciando um despertar do mercado para as vantagens econômicas (menor custo por quilômetro rodado), ambientais (emissão de poluentes nula em veículos 100% elétricos e muito reduzida em híbridos) e de qualidade de vida (sem ruídos e visitas ao posto de gasolina) proporcionadas pelo motor elétrico. Porém setores como o aeronáutico e o naval têm demandas que ainda não conseguem ser

---

<sup>19</sup> Aluno do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista do CNPq, PIBIC-EM. Contato: sabinoartur@outlook.com

<sup>20</sup> Professor de Física do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisador e orientador do PIBIC-EM. Contato: alfredo.paz@ufsc.br

supridas por esse tipo de motorização devido a limitações técnicas ainda a serem superadas, tendo então que operar com os motores a jato, que suprem as grandes demandas por potência dos cargueiros e jumbos.

**Palavras-chave:** Carro elétrico. Motor a combustão. Novas tecnologias. Indústria Automotiva.

**Abstract:** The combustion engine, even after 150 years of its invention, is still the main propulsion source of logistic and energetic needs of the world. Analyzing the relation between its current demands with alternative energy sources desired by the market, it becomes evident that transitional process has begun to a more efficient and cheaper model of propulsion sources for civilian, military and corporate applications. Its technical disadvantages, plus the constant instabilities of oil market, are the main factors that make the combustion engine be replaced by the electrical engine in many projects around the world. We can clearly see this on automotive manufacturers, where hybrid and electric vehicles already represent a considerable share on sells of the main markets of the world, showing that buyers are even more seeking lower costs for keeping the vehicle, no gas emotions, and life quality (no noise and refuel at gas stations), provided by the use of the electrical engine. However, the aviation and naval markets have power demands that are incompatible with those that the current electrical engines can provide, having to operate with jet engines in order to fulfill its duties.

**Keywords:** Electric Vehicle; Combustion Engine; New Technologies; Automotive Industrie

## **Introdução**

Durante o ano de 2012, sob coordenação do Sr. Prof. Dr. Alfredo Müllen da Paz, foram feitos encontros no intuito de elaborar com maior precisão o desenvolvimento dessa pesquisa financiada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Dentre os mais relevantes, pode-se destacar os ocorridos no final de setembro e começo de outubro de 2012 para elaboração relatório preliminar e elaboração do cartaz a ser exposto e apresentado

no Seminário de Iniciação Científica (SIC) da UFSC/CNPQ, ocorrido em 19 de outubro de 2012.

No mês seguinte ao SIC, o trabalho já finalizado foi apresentado no Colégio de Aplicação da UFSC por meio de slides, também desenvolvidos sob supervisão do Prof. Alfredo Mullen da Paz, a estudantes, professores, funcionários do Colégio de Aplicação e a comunidade interessada.

O relatório resultante desse ano de pesquisas, apresentações e encontros pode ser conferido na íntegra abaixo, trazendo uma reflexão acerca dos motivos que impulsionam a transição da indústria automotiva para o uso de veículos elétricos

## **O motor a combustão interna**

### **História**

O polêmico motor a combustão interna, protagonista dos meios de transporte e do aquecimento global, se vê em uma situação delicada. Todos dizem que está ultrapassado, porém ninguém arrisca substituí-lo. Há mais de cem anos a ideia de transformar energia química em mecânica vem evoluindo e, junto com ela, as facilidades para o meio industrial e cotidiano.

Concebidos com o propósito de facilitar a vida da sociedade, motores a combustão interna acabaram diretamente ligados ao progresso tecnológico de vários setores. No meio da revolução industrial, substituiu os motores a vapor por, além de terem melhor desempenho, serem mais baratos de manter. Esteve presente desde a produção de energia elétrica para as fábricas até como propulsor de veículos.

Existem diversos modelos de motores a combustão interna para várias finalidades. Na aviação comercial e militar a turbina é mais utilizada, já na área de transporte terrestre os ciclos Diesel e Otto predominam, apesar de estarem perdendo espaço para o motor elétrico aos poucos.

### **Ciclo Otto**

O motor que temos em nossos automóveis apresenta ciclo de quatro tempos, inventado pelo alemão Nikolaus Otto, em 1876. O termo “quatro tempos” se refere às etapas que o motor precisa fazer para

completar um ciclo, ou seja, terminar da mesma forma que começou (veja figura 1).

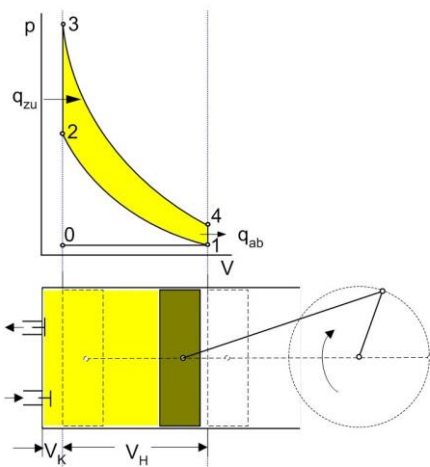


Figura 1 – Diagrama Pressão versus volume de um ciclo Otto.

Na primeira ocorre a admissão de combustível e gás atmosférico, que é então comprimido na etapa dois. Na terceira etapa um componente denominado “vela” cria uma centelha que inicia a reação de combustão no combustível compactado, expandindo o ar idealmente de forma adiabática. A energia da explosão é transferida do pistão para o virabrequim, que por sua vez segue para a caixa de câmbio e, por fim, para as rodas. Na última etapa o CO<sub>2</sub> (gás carbônico) é expelido junto com outros gases residuais e água, pois sua presença na câmara de combustão suprime as futuras explosões.

Esse tipo de motor funciona com vários tipos de combustíveis contanto que seja regulado para o mesmo. O mais usado é a gasolina, porém biocombustíveis como o etanol têm uma fatia considerável no mercado de alguns países, como Brasil, Estados Unidos, Canadá.

## Ciclo Diesel

Os motores com ciclo Diesel têm um funcionamento muito semelhante aos de ciclo Otto, porém não necessitam de uma centelha para queimar a mistura ar/combustível. A mesma explode com a pressão

gerada pelo pistão ao se aproximar de seu ponto morto superior. A expansão do ar no ciclo diesel ocorre em duas etapas, a primeira de forma isobárica e a segunda adiabática. Por trabalhar com taxas de compressão mais elevadas os motores Diesel costumam ser mais robustos e pesados que os motores Otto. Além de claro, só funcionarem com diesel ou biodiesel.

No Brasil, veículos leves (automóveis, motos, etc) são proibidos de serem vendidos com motorização Diesel, restringindo suas aplicações principalmente a veículos pesados (ônibus, caminhões, locomotivas) e geradores de energia elétrica. Isso se deve a uma lei antiga de 1976 onde o governo optou por proibir a comercialização de carros movidos a diesel para proteger o mercado da crise do petróleo dos anos 70. Também se usou o argumento que esse tipo de motorização era mais barulhenta e poluidora. A crise passou e os motores evoluíram, porém a lei não foi atualizada. Apesar disso, algumas montadoras de automóveis fabricam veículos com esse tipo de motorização no Brasil para exportação, principalmente para a Argentina.

## **Ciclos alternativos**

Existem diversos ciclos alternativos que, a primeira vista, apresentam rendimento consideravelmente superior ao atual ciclo quatro tempos porém, por não haverem investimentos pesados nesses projetos, não se sabe como esses novos

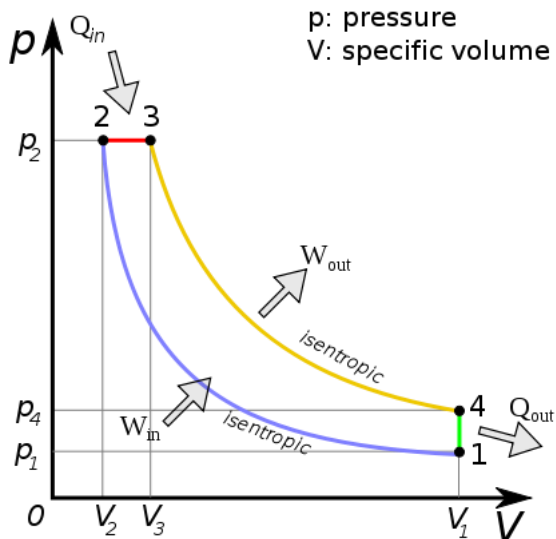


Figura 2 – Diagrama pressão versus volume de um ciclo Diesel. ciclos/motores vão se comportar a longo prazo e em todas as situações de uso que o atual ciclo quatro tempos é aplicado.

O ciclo alternativo que mais fez sucesso foi o Wankel, idealizado pelo alemão Felix Heinrich Wankel em 1933. Mas nessa época ele ainda não estava “maduro” o suficiente para ser usado na indústria e a segunda guerra mundial atrasou muito o seu desenvolvimento.

Somente em 1957 ele passou a ser usado em automóveis (no NSU spider) e adquiriu as formas atuais. O funcionamento do motor Wankel é simples (como mostra a figura 8) e consiste em um motor rotatório que usa um rotor parecido com um triângulo em vez de pistões. Têm como principais vantagens em relação ao motor convencional a quase ausência de vibrações por só existir movimento rotatório, menor desgaste dos componentes, consequentemente aumentando a vida útil do conjunto.

Entre os pontos negativos estão problemas de vedação gerado pela dilatação térmica e sempre operar em temperatura e rotações mais elevadas, além de maior consumo de combustível.



As quatro etapas que o motor Wankel realiza são as mesmas do motor quatro tempos (admissão, compressão, combustão, exaustão), porém por ser rotatório e ter um rotor com três lados, há sempre três dessas etapas acontecendo simultaneamente em regime permanente.

Mesmo sendo considerado o motor mais avançado da época, ele nunca teve uma parcela muito grande do mercado apesar de ser usado por grandes marcas como BMW, RollsRoyce, General Motors e principalmente Mazda. O motor walkel e outros ciclos alternativos foram aos poucos sendo descontinuados devido a atual resistência do mercado às emissões de carbono. Com isso as montadoras começaram a investir em outros tipos de energia para mover seus veículos.

## Aviação História

No setor da aviação, as primeiras aeronaves possuíam propulsores de ciclo 4 tempos adaptados para as condições de uso de voo. Os engenheiros da época chegaram a conclusão que os motores rotatórios (como mostra a figura 2) diminuiriam o

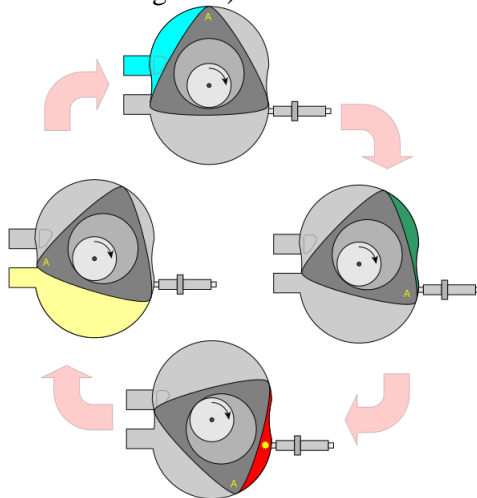


Figura 3 – Esquemático do ciclo Wankel, peso e o espaço necessário para posicioná-lo na aeronave. Sua estreia aconteceu nas aeronaves de combate durante a primeira guerra mundial.

Apesar de sua facilidade de instalação e baixo peso, as exigências do setor aeroviário se tornaram mais complexas e os pontos fracos desse tipo de propulsor o tornou tecnicamente inviável. O mais grave deles era a incapacidade de controlar o nível de aceleração, cabendo ao piloto ter que desligá-lo por alguns instantes se quisesse reduzir a velocidade ou altitude, resultando em um processo pouco preciso e relativamente perigoso.

Passou-se então a serem utilizados motores em V (geralmente nas aeronaves de guerra) e radiais (em aeronaves de grande porte). Os motores em V eram basicamente os mesmos utilizados em automóveis, porém seus pistões possuíam uma inclinação entre 90o e 180o. Já o motor radial é a evolução do motor rotatório.

O grande avanço foi conectar os pistões a um virabrequim, que era por sua vez conectado a hélice. Isso possibilitou não só ter um controle maior sobre a aceleração, como também diminuir as vibrações e ruídos. No motor rotatório, os pistões eram ligados diretamente no eixo da hélice.

## Ciclo Brayton - Turbina

Atualmente a turbina é mais utilizado em aeronaves militares e de médio a grande porte por conseguir operar em grandes altitudes e entregar grande potência. A utilização desse tipo de motor revolucionou a aviação por viabilizar a criação de aeronaves maiores e mais rápidas, reduzindo drasticamente o tempo dos voos e aumentar a capacidade de carga.

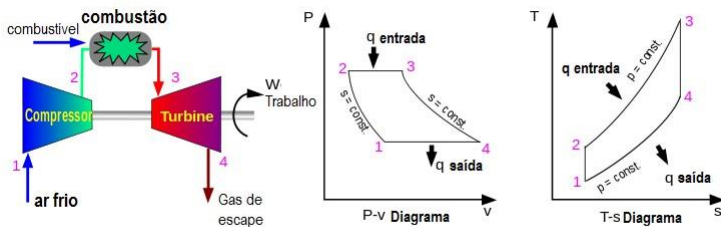


Figura 4 – Esquemático do funcionamento do ciclo Brayton.

Seu funcionamento (como mostra a figura 5) tem como objetivo expelir um fluido em alta velocidade para gerar força de propulsão. No caso da aviação o fluido usado é o ar atmosférico.

O ciclo termodinâmico que descreve o funcionamento desse motor é o ciclo Brayton, caracterizado por quatro etapas. Na primeira ocorre a compressão de ar atmosférico de forma isentrópica que, em seguida, recebe o combustível. Idealmente a queima promove uma expansão isobárica do ar na turbina, sendo expelido em alta velocidade.

A energia do fluido expelido movimenta as pás e permite que o processo continue a funcionar em regime permanente. Esse tipo de motor também é usado em usinas termoeletricas, embarcações de grande porte e tanques de guerra. Nesses dois últimos casos, os veículos não se movimentam devido ao empuxo, mas pela energia mecânica resultante da rotação do eixo central do motor. Nas embarcações esse eixo acaba ligado a uma hélice submersa que impulsiona o navio, e nos tanques de guerra esse eixo é conectado a uma caixa de câmbio que acaba conectada as rodas.

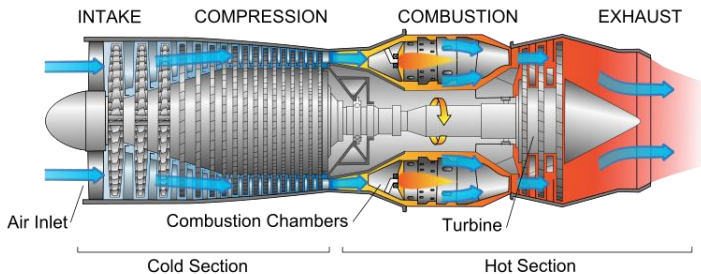


Figura 5 – Esquemático de uma turbina.

## Resistência a inovação

Apesar de ter se adaptado para atender a novas exigências de mercado, o setor de motores a combustão interna é muito conservador ao se tratar de inovação. Nos últimos 100 anos, as grandes revoluções que aconteceram nele foram o uso da eletrônica para administrar o funcionamento do motor e materiais mais leves e resistentes, porém a “alma do negócio” continua a mesma.

## Mobilidade Elétrica

Atualmente os motores elétricos são os mais utilizados nos protótipos e modelos “verdes” por poder ter sua energia adquirida de várias maneiras, desde hidrelétricas até energia solar.

### Motor Elétrico

A manutenção mais barata devido a maior simplicidade dos motores elétricos também facilita sua aceitação pelo mercado e pelas montadoras. Seu funcionamento consiste na interação entre um campo magnético e condutores de corrente elétrica com um eixo central. Ao passar pelos condutores a corrente gera um campo eletromagnético que gira o eixo produzindo a energia mecânica necessária para realizar sua função.

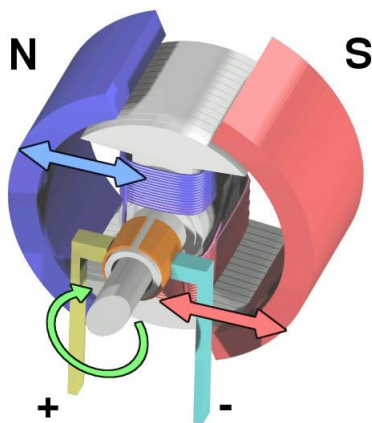


Figura 6 – Interação do campo magnético com o eixo de saída em um motor elétrico

### Perspectivas para a eletrificação da frota

Os constantes conflitos somados ao despertar dos principais mercados pelos problemas ambientais aceleram o processo de

substituição do petróleo como fonte de energia e facilitam o caminho do motor elétrico como futuro da propulsão dos transportes terrestres civis.

Já amplamente utilizado em trens, o caminho dos motores elétricos no mercado automotivo vem acontecendo aos poucos, dividindo espaço com os motores a combustão em veículos híbridos. No mercado europeu, mais de 22% dos veículos vendidos são híbridos em países como a Noruega, com tendência aumento a cada ano. As estimativas apontam que, se o mercado de veículos elétricos/híbridos continuar a crescer dessa forma, em menos de 20 anos eles já serão dominantes na Europa e em alguns estados dos Estados Unidos.

Na aviação, os motores elétricos já são testados em aviões de pequeno porte porém de maneira muito discreta. Nas aeronaves de grande e médio porte, onde as demandas por potência são muito grandes, o motor a jato tem grandes chances de continuar sendo usado por muitos anos. O mesmo vale para grandes embarcações e outros veículos que demandam muita potência para operarem corretamente.

### **Considerações finais**

A transição para a eletrificação dos modais de transporte é uma realidade. Veículos elétricos hoje representem mais do que uma alternativa ecológica ao motor a combustão interna, eles performam melhor e entregam melhor qualidade de vida aos usuários e às pessoas ao seu redor.

Empresas como a Tesla Motors aceleram ao processo ao romper com o panorama atual ao desenvolver apenas veículos elétricos, forçando as outras montadoras a reagirem uma vez que seus veículos a combustão são inferiores em performance, espaço e segurança em relação do Model S da tesla.

Com eficiência inferior a 30%, os motores a combustão não têm mais como competir com os mais de 90% do motor elétrico e devemos ficar atentos como essa transição podera impactar a economia e a hegemonia mundial.

### **REFERÊNCIAS**

ÇENGEL, Yunus A.; BOLES, Michal A.; **Termodinâmica** 7. ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2013.

WIKIPÉDIA (Comp.). **Wankel Engine**. Disponível em:  
<[https://en.wikipedia.org/wiki/Wankel\\_engine](https://en.wikipedia.org/wiki/Wankel_engine)>. Acesso em: 06 ago. 2012.

WIKIPÉDIA (Comp.). **History of the internal combustion engine**. Disponível em:  
<[http://en.wikipedia.org/wiki/History\\_of\\_the\\_internal\\_combustion\\_engine](http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_internal_combustion_engine)>. Acesso em: 16 jul. 2012.

WIKIPÉDIA (Comp.). **Ciclo Otto**. Disponível em:  
<[https://en.wikipedia.org/wiki/ciclo\\_de\\_otto](https://en.wikipedia.org/wiki/ciclo_de_otto)>. Acesso em: 17 jul. 2012.

SQUIDOO (Comp.). **Rotary Engine**. Disponível em:  
<<http://www.squidoo.com/rotary-engine>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

WIKIPÉDIA (Comp.). **Jet Engine**. Disponível em:  
<[https://en.wikipedia.org/wiki/Jet\\_Engine](https://en.wikipedia.org/wiki/Jet_Engine)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

WIKIPÉDIA (Comp.). **Brayton Cycle**. Disponível em:  
<[https://en.wikipedia.org/wiki/Brayton\\_cycle](https://en.wikipedia.org/wiki/Brayton_cycle)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

WIKIPÉDIA (Comp.). **Aircraft Engine**. Disponível em:  
<[https://en.wikipedia.org/wiki/Aircraft\\_engine](https://en.wikipedia.org/wiki/Aircraft_engine)>. Acesso em:

# sobre tudo

## A SAGA DO IMIGRANTE NOS CONTOS A *AMIZADE É UM CAMPO SEM FIM*, DE MOACYR SCLiar, E *BRASÍLIA*, DE MÁRIO DE ANDRADE

Beatriz de Costa Pereira<sup>21</sup>  
Bruna Schiavini Hoepers<sup>22</sup>  
Fernanda Müller<sup>23</sup>

79

---

**Resumo:** Este trabalho investiga o papel do estrangeiro em contos da Literatura Brasileira Contemporânea. Para tanto, fizemos pesquisa bibliográfica, fichando e problematizando obras que abordam conceitos como os de não nacional e de imigrante. Com a ajuda desses estudos, propomos esse diálogo entre os contos “A amizade é um campo sem fim”, de Moacyr Scliar, e “Brasília”, de Mário de Andrade, ambos publicados no livro **Histórias de imigrantes** (Scipione, 2007).

**Palavras-chave:** Literatura Brasileira Contemporânea; Moacyr Scliar; Mário de Andrade.

---

<sup>21</sup> Aluna do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista do CNPq e da FAPESC, PIBIC-JR. Contato: beatriz\_dcp@hotmail.com

<sup>22</sup> Aluna do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista do CNPq e da FAPESC, PIBIC-JR. Contato: bruna\_hoepers@hotmail.com

<sup>23</sup> Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-JR CNPq/FAPESC. Contato: f.nmuller@ufsc.br

**Abstract:** This work investigates the role of the foreigner in short stories of Contemporary Brazilian Literature. First, we did a bibliographical research, writing and problematizing works that deal with concepts such as non-national and immigrant concepts. With the help of these studies, we propose this dialogue between Moacyr Scliar's short stories, especially " A amizade é um campo sem fim", and Mário de Andrade's "Brasília", both published in the book **Histórias de imigrantes** (Scipione, 2007 ).

**Keywords:** Contemporary Brazilian Literature; Moacyr Scliar; Mário de Andrade.

## **Introdução**

A importância de estudar a imigração vai muito além de entendermos nosso passado, ela também é essencial para descobrirmos o nosso presente e compreendermos certos conceitos, ações e pensamentos que influenciaram ou estão presentes na sociedade atual. E assim, ao estudarmos o imigrante, estudamos a nós mesmos, pois somos uma mistura de tudo isso. Além disso, quando optamos pela literatura, caminhamos em direção a uma leitura subjetiva de indivíduos, sentimentos e categorias, que fogem a uma análise meramente estrutural. Assim, neste trabalho pretendemos entrar no universo do imigrante por meio dos contos “Brasília”, de Mário de Andrade e “Amizade é um campo sem fim”, de Moacyr Scliar.

### **1. Primeiras inquietações**

Ao tentar traçar um paralelo entre os dois contos, surge um questionamento inicial: mas, afinal, o que é o conto? Um conto é uma pequena narrativa que se diferencia do romance não só pela dimensão, mas também pelas características próprias do gênero, de acordo com Angélica Soares (1989, p.54-55). Ao contrário do romance, o conto traz



a narrativa de forma simples, representativa e harmoniosa, deixando o tempo e o espaço aparentes, sem diversas “análises minuciosas e complicações no enredo”, necessárias na construção de um romance. Como afirmou Júlio Cortázar (2006), o conto é “uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada”, pois tem um limite, primeiramente, físico<sup>24</sup>, que acarreta na importância atribuída às primeiras frases. Mesmo que no início da leitura aparentem ser equivalentes às demais, se ao fim do conto uma análise for feita, muito provavelmente as linhas iniciais servirão como uma espécie de “chave-de-leitura” para auxiliar a interpretação da obra, tanto que para Cortázar, “um conto é ruim quando escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras”.

## 2. “A amizade é um campo sem fim”, de Scliar

O primeiro conto é analisado é “A amizade é um campo sem fim”, uma narrativa que toma como protagonista um imigrante judeu de origem russa, Samuel, que junto com sua família saiu de um país “pobre e atrasado” rumo ao desconhecido Brasil. Aqui arranhou um amigo, Júlio, e vivencia toda uma história de preconceito por conta de sua ascendência, como identificamos no trecho: “Os habitantes da região procuravam ajudar os ‘russos’ (...). Mas havia alguns que os achavam meio estranhos e outros que os olhavam com suspeita e até com raiva.” (SCLIAR, 2007, p.41).

Um desses seres “meio estranhos” era Xiru, amigo de Júlio, que realmente não gostava de Samuel, mas devido à aproximação do colega com o “russo”, acabava tendo que conviver com ele, e para se aproveitar disso adorava ver (e colocar) Samuel em situações complicadas. “Xiru tratava Samuel muito mal. Debochava do sotaque do garoto, fazia

---

<sup>24</sup> Na França, por exemplo, um conto que tem mais de vinte páginas torna-se uma *nouvelle*. Cf.: SOARES, Angélica. *Gêneros literários*: São Paulo: Editora Ática, 1989. Cf. também: PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. Caderno Mais, *Folha de São Paulo*, 30 dez. 2001, p. 24.

brincadeiras sem graça: uma vez ofereceu-lhe chimarrão, só que tinha colocado pimenta na erva mate e morreu de rir quando o menino se engasgou.” (SCLIAR, 2007, p.42).

Depois de muita insistência por parte de Júlio, Xiru resolveu ensinar Samuel a andar a cavalo, porém escolheu o cavalo mais indomável, aquele que decididamente não era para principiantes. Após montar, Xiru fez com que o cavalo começasse a galopar, mas “Samuel, apavorado, agarrado às crinas, gritava como um louco. Xiru ria, mas os outros não sabiam o que fazer” (SCLIAR, 2007, p.42). Ao chegar e compreender a situação, Júlio toma as rédeas de um cavalo, alcança o rio no qual Foguete, o cavalo corredor, havia jogado Samuel, pula no rio e salva o menino judeu. Samuel sobrevive ao episódio, mas carregaria consigo a marca do acidente: o corpo mutilado pela queda, o espírito humilhado pelo preconceito e covardia. Tempos depois, o menino russo deixa a região em companhia de sua família imigrante.

Os judeus eram “o alvo preferido” já na Rússia, por conta de seus costumes muito fechados, casamentos entre membros da religião e da relação com a riqueza e o poder milenarmente associada a eles.<sup>25</sup> Suas pequenas aldeias eram invadidas por “grupos armados que maltratavam os homens, violentavam as mulheres e incendiavam as casas” (SCLIAR, 2007, p.43), como justifica o narrador do conto. Em *A majestade do Xingu*, romance do autor que explora a mesma temática, Scliar descreve a situação dos judeus da seguinte forma: “Vivíamos numa casinha de madeira, sem conforto algum, sem nenhum tipo de

---

<sup>25</sup> Cf. Os fatos sobre Israel e o conflito no Oriente Médio. Disponível em <<http://www.beth-shalom.com.br/artigos/fsicom03.html>>. Acesso em 31 de agosto de 2012; Por que os judeus são odiados?. Disponível em: <<http://www.thegreatcommandment.com/2009/11/por-que-os-judeus-sao-odiados.html>>. Acesso em: 1 set. 2012; Judeus: Fugindo da miséria e querendo viver em paz. Disponível em: <<http://riogrande.com.br/historia/colonizacao7.htm>>. Acesso em 24 de junho de 2012.

aquecimento, no inverno a gente morria de frio. Comida escassa; às vezes até fome a gente passava” (SCLIAR, 1997, p.15).

Os imigrantes judeus tiveram a oportunidade de mudar-se para o sul do Brasil ou para a Argentina, nas colônias agrárias compradas por iniciativa do Barão Maurício de Hirsch. Ao mudar-se recebiam de 25 a 30 hectares de terra com residência, mantimentos agrícolas, dois bois e duas vacas, carroça, cavalo e sementes por cinco contos de réis que deveriam ser pagos ao longo de 10 ou 15 anos (JUDEUS: fugindo da miséria, 2012). Embora a história de Scliar se passe nos pampas gaúchos, marcados pela chegada de inúmeros colonos europeus, especialmente italianos, alemães e judeus, seu desenlace se daria na capital, Porto Alegre, destino de tantos outros em busca de instrução e trabalho.

Após a maturidade, o reencontro teria como cenário um hospital: Júlio depara-se com um médico que possui a mesma cicatriz daquele menino que salvara no acidente de cavalo no passado. A inversão de papéis é ressaltada de um modo romântico: o menino que um dia salvou o judeu se vê, décadas depois, tendo o neto salvo pelo amigo que se formou em medicina e é o mais apto a operar a criança. Quem depende de quem: o imigrante ou a sociedade receptora?

### **3. “Brasília”, de Mário de Andrade**

No conto “Brasília”, de Mário de Andrade, a situação dos imigrantes é contrária. Trata-se de uma história narrada por um francês, primeiro secretário da Embaixada francesa, que vem para o país em busca de novas experiências, culturas e pessoas. Todavia, ao desembarcar aqui, vê seu povo ser idolatrado. Na capital brasileira da época, a identificação com os franceses era tanta a ponto do narrador afirmar que a população ilustrada das cidades conhecia mais do francês que do próprio português.

As pessoas achavam que o francês era um nobre, europeu estudado e endinheirado, mas o protagonista não fica feliz com tanta

bajulação, como demonstra em vários trechos: “Se nos primeiros dias essa desigualdade meu deu prazer [...] fez-me enjoar logo dessa mascarada. Irritava-me, sobretudo nessa gente o esforço para imitar as civilizações da Europa” (ANDRADE, 2007, p.102). O que o francês mais desejava era o contrário: queria encontrar aqui a essência do que esperava ser a “brasilidade” de fato, um gosto pelo exótico que ele descrevia como: “Um fraco pelos índios, por solenes mulatas gordas e suadas num calor de fornalha” (ANDRADE, 2007, p.102).

Sua busca não se limita apenas ao estado do Rio de Janeiro, ele também tentaria encontrar essa imagem de Brasil que ele mesmo criou, buscando sua materialização em um corpo de mulher, em outra região do país importante à época: a São Paulo em processo de modernização, mas ainda tomada pelos grandes latifúndios produtores de café. Contudo, mesmo ali, no interior mais afastado, deparava-se com a mesma cena: até o “patriarca magro lento queimado do sol” falava o bendito francês! Ele volta ao Rio e sua ânsia por achar a “brasilidade” só aumenta. Depois de muita busca, conhece Iolanda, com quem viverá uma intensa história de amor. A grande ironia que marca o conto é que a amante, tomada como a mais legítima forma de brasilidade pelo narrador, a única capaz de romper com o marasmo francês carioca, é, ela própria, natural da cidade francesa de Marselha. Nova falsificação ou prova incontestada da inexistência da pureza em se tratando de nacionalismos?

#### **4. Identidade e diferença**

Diferentemente da humilde família judia retratada por Scliar, proveniente de uma Rússia empobrecida e, portanto, indesejada em um período em que as teorias de seleção e melhoramento “da raça” prosperavam; a personagem principal do conto de Mário de Andrade atende a um anseio eurocêntrico por superioridade. O funcionário da embaixada está menos para um imigrante e mais para a condição de um estrangeiro, já que pouco precisa se adaptar à cultura e aos hábitos

locais, são estes que buscam apropriar-se da bagagem do francês (MÜLLER, 2011, p.44). Mente de colonizados, os brasileiros retratados no conto falam a língua dele em todas as rodas sociais, além de convidá-lo para frequentar as festas e os eventos de então. Não é um forasteiro que enfrentava preconceitos ou deparava-se com obstáculos de qualquer ordem, como a maioria dos recém-chegados, os estereótipos não recaem sobre o estrangeiro nem sobre a sociedade exótica que queria explorar.

Podemos traçar um paralelo entre os dois textos, pois ambos se passam no início do século XX, num Brasil que estava tentando criar a própria identidade, um ideal de identidade unívoca e, por conseguinte, impossível de ser atingido valorizando o colonizador branco europeu e o índio bravo e romântico (MACHADO DE ASSIS, 1959). Na época colonial fomos influenciados pelos portugueses, mais tarde dos pelos ingleses e por aí vai até chegar nos dias de hoje, quando os norte-americanos se destacam. Em certos momentos da história isso foi tão forte que as imposições econômicas e culturais vindas de fora (dívidas, taxas, produtos, língua, costumes, vestuário, etc.) chegava a quase determinar a brasileira em escolhas cotidianas individuais, como um modelo de roupa; e em decisões que afetavam o coletivo, como a exportação de matéria-prima ou a troca de persianas de madeira por janelas de vidro, como ocorreu com a influência francesa nos séculos XIX e XX.

As bases em que se dera a nossa colonização, a dominação econômica e a miscigenação cultural determinaram a forma como o que era nacional ao longo dos séculos era, no mais das vezes, artigo importado pouco afeito a estes solo e clima (CAMMAROTA, 2007). A crise de identidade atingiria seu ápice com a independência do Brasil, momento em que ainda não se aceitava que este país, como praticamente todos os demais em maior ou menor grau, é uma mistura e que o “brasileiro” de fato não existe. Sempre tivemos e carregamos conosco um sincretismo próprio, influência de culturas que se misturaram às já existentes entre indígenas ou trazidas pelos portugueses. Ainda que a contragosto daqueles que desejavam exercer primazia sobre os

indivíduos não nacionais que, em tese, “ameaçariam” os empregos ou “contaminariam” os costumes locais, sob a ficção de que são os únicos, tradicionais e legítimos, é necessário reforçar que migraram para cá não só europeus brancos empobrecidos, mas, especialmente, africanos, árabes e orientais, negros, pardos, amarelos (LESSER, 2001).

## **Considerações finais**

Como temas centrais dos dois contos analisados temos a imigração e a própria alteridade, ou seja, ambos remetem a maneiras como vemos o outro e como gostaríamos de ser vistos por ele. Criticam, pois, o modo como a sociedade brasileira foi e ainda é formada, negando os traços dos que não lhe são desejáveis. A imigração, em linhas gerais, é a chegada de pessoas provenientes de outros países com a intenção de conseguir um emprego. Devemos deixar claro, todavia, que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, a imigração não é sempre voluntária, em geral decorrente de problemas econômicos, como a falta de trabalho no país natal e a busca por melhores condições de vida (SAYAD, 1998; SAID, 2003).

Moacyr Scliar, apesar de gaúcho, era filho de imigrantes judeus, formado em medicina, e os temas mais comuns em suas obras são o judaísmo, a imigração, a medicina e a realidade da classe média urbana no Brasil, que aparecem de modo “entrelaçado”. Já Mário de Andrade é paulista e presenciou o período em que ocorreu o ápice do aporte de imigrantes no Brasil: nasceu no ano de 1893 e também dedicou-se a compreender e aprofundar seus estudos sobre tal tema, desde a formação nos cursos de Ciências e Letras no ano de 1909<sup>26</sup>. Ora,

---

<sup>26</sup> Cf. SCLIAR, Moacyr. Médico, Scliar publicou primeiro livro em 1971. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/873009-medico-scliar-publicou-primeiro-livro-em-1971-saiba-mais.shtml>>. Acesso em 23 de março de 2012; ANDRADE, Mário. Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=488&sid=298>>. Acesso em 23 de março de

se os contos discutidos podem apresentar elementos autobiográficos, tendo em vista o engajamento de seus autores, ambos descendentes de imigrantes, ultrapassam qualquer tentativa de “cópia do real”, polemizando e até ironizando os jogos de interesses que existem por trás da imigração.

Apropriada também pela sétima arte, especialmente na última década, o espaço fragmentado dos não nacionais surge em filmes igualmente multifacetados e desconcertantes, como *Babel*, de Alejandro González Iñárritu, e *Crash*, de Paul Haggis. Tratam-se de obras em que a nacionalidade está fortemente atrelada à aceitação do outro, à legalidade/ilegalidade, aos estereótipos e às expectativas frustradas. Nesse sentido, os contos de Moacyr Scliar e Mário de Andrade, em que o menino brasileiro desafia os demais para salvar o pequeno russo, apesar de sua aparente ingenuidade; e o do funcionário francês que encontra um pedaço da França no Rio de Janeiro da época, nos remetem a um tema que podemos observar ainda hoje. Apesar de leis internacionais instituídas e teorias biológicas raciais superadas, certos preconceitos não foram superados de todo. Ainda distinguimos não nacionais conforme sua nacionalidade: a procedência do passaporte continua se fazendo valer. Tapete vermelho para uns, sala para averiguação e passagem de volta para outros.

Por fim, mais do que retratar experiências pessoais, nos contos “Brasília” e “Amizade é um campo sem fim”, Mário de Andrade e Moacyr Scliar conseguiram, de várias formas, representar o universo paralelo que é a imigração. Fazem uma crítica ao modo de pensar das pessoas da época, ao mesmo tempo em que rompem com padrões e estereótipos vigentes, destruindo as expectativas do leitor. Evidenciam, finalmente, que as pessoas até podem partilhar de uma mesma nacionalidade, posto que nascer em determinado lugar é um fato, mas

não são iguais ou se deixam aprisionar em rótulos, sejam elas russas, francesas ou brasileiras.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. “Brasília”. In: OLIVEIRA, Nelson. **Histórias de imigrantes**. São Paulo: Scipione, 2007. P. 99-119.

ANDRADE, Mário. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=488&sid=298>>. Acesso em 23 de março de 2012.

ANDRADE, Mário. **Mário de Andrade**. Disponível em <[http://www.releituras.com/marioandrade\\_bio.asp](http://www.releituras.com/marioandrade_bio.asp)>. Acesso em 1 ago 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

CAMMAROTA, Luciana. **Imigrantes nas cidades no Brasil no século XX**. São Paulo: Atual, 2007.

CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto.” In: \_\_\_\_\_. **Valise de Cronópio**. Tradução de Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

**Judeus**: Fugindo da miséria e querendo viver em paz. Disponível em: <<http://riogrande.com.br/historia/colonizacao7.htm>>. Acesso em 24 de junho de 2012.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**. Trad. Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: UNESP, 2001.

MACHADO DE ASSIS. “Instinto de nacionalidade”. **Machado de Assis**: crítica, notícia da atual literatura brasileira. São Paulo: Agir, 1959.



MÜLLER, Fernanda. **A literatura em exílio uma leitura de Lavoura arcaica, Relato de um certo oriente e Dois irmãos**. 2011. 227p. Tese em Literatura, Programa de Pós-Graduação em Literatura, Centro de Comunicação e Expressão- Universidade Federal de Santa Catarina.

SCLIAR, Moacyr. “A amizade é um campo sem fim”. Disponível em: OLIVEIRA, Nelson (Org.). **Histórias de imigrantes**. São Paulo: Scipione, 2007.

\_\_\_\_\_. **A majestade do Xingu**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

SCLIAR, Moacyr. Médico, Scliar publicou primeiro livro em 1971. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/873009-medico-scliar-publicou-primeiro-livro-em-1971-saiba-mais.shtml>>. Acesso em 23 de março de 2012.

SCLIAR, Moacyr. Biografia de Moacyr Scliar. **Educação UOL**. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/biografias/moacyr-scliar.jhtm>>. Acesso em 23 de março de 2012.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. Caderno Mais, **Folha de São Paulo**, 30 dez. 2001, p. 24.

89

Os fatos sobre Israel e o conflito no Oriente Médio. **Shalom**. Disponível em <<http://www.beth-shalom.com.br/artigos/fsicom03.html>>. Acesso em 31 de agosto de 2012.

Por que os judeus são odiados? Disponível em: <<http://www.thegreatcommandment.com/2009/11/por-que-os-judeus-sao-odiados.html>>. Acesso em: 1 set. 2012.

SAID, Edward W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**: São Paulo: Editora Ática, 1989.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.



# sobre tudo

## PROTETOR SOLAR: UM ALIADO NA PREVENÇÃO DE EFEITOS CAUSADOS PELOS RAIOS NOCIVOS DO SOL

Caetano Sasia dos Santos<sup>27</sup>

Ana Karina Timbola Hobmeir<sup>28</sup>

**Resumo:** Os protetores solares são substâncias que protegem a pele contra a ação dos raios ultravioleta do Sol. Essas substâncias com proteção não eficazes provocam vermelhidão da pele. O objetivo principal deste trabalho é investigar se os professores de diferentes áreas de conhecimento do CA/UFSC conhecem as novas normas criadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) para a fabricação de protetores solares. Nesse sentido, os dados foram coletados através de questionário contendo questões de sondagem acerca da utilização de protetor solar, do horário de exposição ao Sol, do número do FPS utilizado e da preocupação com os efeitos de uma exposição ao Sol sem proteção; uma notícia para leitura: “Agência Nacional de Vigilância Sanitária cria normas para fabricação de protetor solar”, divulgada em

91

---

---

<sup>27</sup> Aluno do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista de PIBIC-EM do CNPq. Contato: caetano@ca.ufsc.br

<sup>28</sup> Professora de Química do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: aktimbola@gmail.com

04 de junho de 2012 no Telejornal Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão na forma impressa e questões relacionadas à notícia. Os dados foram analisados através de gráficos. Posteriormente, com base nestes resultados, foi elaborado um guia prático de cuidados antes, durante e após a exposição ao Sol.

**Palavras-chave:** Protetor solar; Sol; Saúde.

**Abstract:** Sunscreen lotions are substances, which provide protection to the skin against sun`s ultraviolet rays. These substances with low sun protection factor cause redness of the skin. The main objective in this study is to investigate whether the teachers with different areas of knowledge from Laboratory School of Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) know about the new requirements established by Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (National Health Surveillance Agency) for sunscreen manufacturing. Therefore, the data were collected through a questionnaire querying about the use of sunscreen lotion, sun exposure time, SPF number, and the participants' concern related to sun exposure without any protection, and one report for reading: “ANVISA (National Health Surveillance Agency) establishes new standards for sunscreen manufacturing”, announced on June, 04<sup>th</sup>, 2012 on TV news program Jornal Nacional from Globo Television Network in printed form and questions about this news. The data were analyzed through graphics. Subsequently, based on these results, a practical guide for caring before, during, and after exposure to the sun was elaborated.

**Keywords:** Sunscreen Lotion; Sun; Health.

## **Introdução**

Os protetores solares ou filtros solares são substâncias que protegem a pele contra a ação dos raios ultravioleta do Sol, estes podem

ser químicos (absorvem os raios ultravioleta) ou físicos (refletem os raios ultravioleta). Vermelhidão, queimaduras, sensação de ardor e descamação da pele são sintomas comuns quando ocorre a exposição indevida ao Sol, sendo importante a escolha adequada do FPS específico para cada tipo de pele. Quanto maior o valor do FPS, maior será o nível de proteção. A proteção não está sendo eficaz se o protetor solar aplicado deixar a pele vermelha após exposição ao Sol (INMETRO, 2013a).

Segundo pesquisas, os protetores solares têm baixos índices de consumo no mercado brasileiro em relação ao seu público alvo, uma vez que 69% da população não se protege contra o Sol, sendo esta maioria formada por homens, já que as mulheres possuem maiores preocupações com o envelhecimento da pele. Além disso, verificou-se que a preocupação com os cuidados da população na hora de se expor ao sol aumentou, visto que o FPS de maior consumo passou de 8, na análise realizada em 1998, para 15 em 2002 (INMETRO, 2013b).

Ao contrário do que algumas pessoas pensam, o Sol é fundamental para a saúde e o funcionamento do corpo. Por meio dos raios UVB o organismo sintetiza a vitamina D e, com ela, melhora a absorção e fixação do cálcio, fortalecendo os ossos, evitando a osteoporose, mantendo o equilíbrio e a tonicidade dos músculos. O Sol é responsável por cerca de 90% da aquisição de vitamina D pelo homem, e os alimentos respondem pelos outros 10%. Os suplementos de vitamina D são recomendados para quem não pode se expor ao Sol com frequência (GLOBO, 2011).

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) é um órgão regulador e fiscalizador de diversos produtos, que recentemente criou novas regras para os fabricantes de protetores solares que se encontram na Resolução - RDC N° 30, de 1° de junho de 2012, a qual aprova o Regulamento Técnico MERCOSUL sobre Protetores Solares em Cosméticos e dá outras providências. Além disso, o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), por meio de solicitação, realiza análises para verificar a qualidade dos filtros ou

protetores solares disponíveis no mercado (ANVISA, 2013; GLOBO, 2012, INMETRO, 2013).

As novas regras foram divulgadas em 04 de junho de 2012 no Telejornal Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão e uma das principais mudanças é que o valor mínimo do Fator de Proteção Solar (FPS) vai aumentar de 2 para 6 e a proteção contra os raios ultravioletas do tipo A (UVA) terá que ser de no mínimo 1/3 do valor do FPS declarado. Os rótulos dos protetores solares terão modificações ainda nas informações obrigatórias, como a presença de orientação sobre a necessidade de reaplicação em todos os produtos, mesmo aqueles mais resistentes à água. O prazo de adequações dos fabricantes à norma é de dois anos (ANVISA, 2013; GLOBO, 2012, INMETRO, 2013).

Diante dos aspectos descritos, este trabalho visa avaliar se professores de diferentes áreas de conhecimento do CA/UFSC conhecem as novas normas criadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) para a fabricação de protetores solares. Além disso, outros aspectos foram investigados tais como: a utilização de protetor solar, o horário de exposição ao Sol, o fator de proteção solar utilizado, a preocupação com os efeitos de uma exposição ao Sol sem proteção.

## **Metodologia**

Após realizar a fundamentação teórica, definir o público alvo (os professores de diferentes áreas de conhecimento do CA/UFSC - 3 de Matemática, 2 de Filosofia, 1 de Química, 5 de Línguas Estrangeiras, 2 de física, 2 de Educação Geral (Séries Iniciais), 2 de Português, 3 de História, 3 de Geografia, 2 de Biologia, 4 de Educação Física e 1 de Sociologia) e selecionar a notícia para análise (“Agência Nacional de Vigilância Sanitária cria normas para fabricação de protetor solar”), foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário. Também foi realizado um levantamento sobre as

características dos rótulos dos protetores solares que estão disponíveis no mercado.

Na sequência, foi entregue o TCLE aos professores, no qual poderiam concordar ou discordar de participar da pesquisa. Posteriormente, foram aplicados os questionários constituídos de três etapas: i) questões de sondagem acerca da utilização de protetor solar, do horário de exposição ao Sol, do número do FPS utilizado e da preocupação com os efeitos de uma exposição ao Sol sem proteção; ii) cópia da notícia: “Anvisa cria novas regras para fabricação de protetores solares” e iii) questões relacionadas a notícia. Os resultados obtidos nos questionários foram analisados através de gráficos e serviram de material de apoio na elaboração do guia prático para cuidados antes, durante e após a exposição ao Sol.

## **Resultados e discussão**

Na análise dos gráficos resultantes das respostas aos questionários, percebe-se que os professores estão cientes da importância da utilização do protetor solar. Entre os participantes da pesquisa estavam 15 professores e 15 professoras, sendo que nos resultados foi possível verificar que existe uma preocupação maior por parte das professoras com a utilização de protetor solar em relação aos professores.

Observa-se que a utilização de protetor solar é um hábito dos professores em geral, mas existe uma preocupação maior das professoras do que dos professores. Este fato torna-se evidente nas respostas onde 73% das professoras revelaram utilizar protetor solar todos os dias, ao passo que 93% dos professores aplicam às vezes. Por outro lado, 22 de um total de 30 professores utilizam apenas quando vão à praia, sendo um bom sinal, pois a exposição na praia costuma ser durante as horas em que os raios do Sol são mais intensos. É possível verificar que 41% dos participantes têm o costume de se expor ao Sol em qualquer horário, o que significa que as pessoas não se importam

com os horários em que os raios do Sol são mais intensos e que, portanto, causam mais problemas a pele. Porém, 55% delas se expõem no horário correto, o que é um fator positivo.

Uma das perguntas foi elaborada com o objetivo de determinar se os professores conheciam o significado do termo “FPS”. O termo deveria ser conhecido por todos os professores, pois o número do fator de proteção solar é o que determina o nível de proteção à pele. A maioria dos professores utiliza protetor solar com FPS 30 no rosto, um número de FPS considerado baixo para ser aplicado em uma área do corpo muito sensível. É importante mencionar que existem alguns professores (18% dos entrevistados) que não aplicam protetor solar no rosto diariamente, fato bastante preocupante.

No corpo, mais da metade dos professores responderam que não utilizam protetor solar diariamente, o que pode causar com o tempo aparecimento de manchas em lugares mais expostos ao sol como braços e pernas. A maioria dos professores utiliza um protetor com FPS 30 quando ciente da exposição ao Sol, contudo esse FPS é baixo para longas exposições como passeios à praia ou trilhas. Quando perguntado o motivo de não utilizar protetor solar diariamente, 9 professores não responderam, 4 responderam por desconforto e irritação, 5 por esquecimento, 5 por falta de hábito, 3 comentaram “preguiça”, 1 optou por substituir por hidratante e 1 utiliza como argumento o seu tom de pele.

Com relação ao grau de preocupação com os efeitos de uma exposição ao Sol sem protetor solar, mostraram-se muito preocupados 26 professores com queimaduras intensas, 25 professores com o câncer de pele, 21 professores com pele vermelha e manchas na pele e 19 professores com o envelhecimento precoce.

Além disso, verificou-se que o meio de acesso a notícias ou informações utilizado diariamente pelos professores é a leitura na internet, com 80% das respostas. Outros meios de acesso a notícias e/ou informações como: jornais impressos; revistas; livros; documentários;



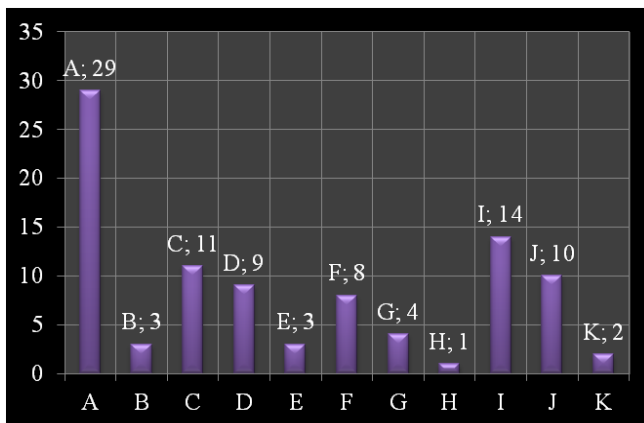
programas e jornais de TV; programas e jornais de rádio apareceram como respostas em menor percentagem.

Nas questões relacionadas à notícia, apenas 43% dos entrevistados estavam cientes das recentes mudanças nas regras de fabricação de protetores solares, sendo o meio de acesso a esta notícia o Telejornal Nacional da Rede Globo. Verificou-se que 90% dos professores concordam com as mudanças nas regras de fabricação de protetor solar, e que 10% não souberam opinar, fato que demonstra que poucos não estão preocupados com a exposição ao Sol sem protetor solar. Cerca de 50% dos entrevistados não soube responder corretamente o significado dos termos UVA e UVB mencionados na notícia e que muitas vezes aparece nos rótulos das embalagens de protetor solar.

Observou-se que 70% dos entrevistados tem por hábito a leitura dos rótulos das embalagens do protetor solar utilizado, 10% leem às vezes e 20% não têm o costume de ler. Quando questionados se as informações nos rótulos das embalagens de protetores solares apresentavam tamanho de letra e linguagem clara, compreensível a qualquer pessoa, apenas 6,67% dos entrevistados aprova, ao passo que 60% dos entrevistados acham inadequadas.

Questionados quanto aos aspectos considerados na escolha do protetor solar pelos professores, 96,67% dos entrevistados responderam o valor do FPS (A) e 46,67% a marca (I). Ser específico para determinada região do corpo (C) e as informações do rótulo (J) foram respostas de 36,67% e de 33,33% dos entrevistados, respectivamente. Por outro lado, o aspecto ser *oil free* (D) foi mencionado por 30% dos entrevistados, ser creme (F) por 26,67% e ser gel (G) por 13,33%. Fatores como: ser não comedogênico (B) e ser fluido (E) foi apontado por 1% dos entrevistados, ao passo que ser spray (H) e a aparência visual da embalagem (K) são considerados por menos 1%. A figura 1 revela estes resultados.

Figura 1: Relação dos aspectos considerados na escolha do protetor solar.



Fonte: dados primários, 2013.

Além disso, para 50% dos entrevistados o Sol pode ser aliado e inimigo da pele, 30% consideram um aliado da pele, 13,33% um inimigo da pele, o restante não soube opinar.

É importante salientar que os resultados obtidos neste trabalho revelam em parte o comportamento diante do Sol de alguns professores do CA/UFSC. Embora residentes em uma cidade litorânea, é possível afirmar que os entrevistados carecem de informações a respeito desse assunto que envolve graves riscos à saúde.

## REFERÊNCIAS

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/portal/anvisa/home>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Protetor solar ganha novas regras**. 2012. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/anvisa+portal/anvisa>>

/sala+de+imprensa/assunto+de+interesse/noticias/protetor+solar+ganha+novas+regras>. Acesso em: 21 jun. 2013.

**GLOBO. “Tomar Sol é fundamental para o corpo obter vitamina D, explica especialista”** 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2011/03/tomar-sol-e-fundamental-para-o-corp>

[o-obter-vitamina-d-explica-especialista.html](http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2011/03/tomar-sol-e-fundamental-para-o-corp-o-obter-vitamina-d-explica-especialista.html)>. Acesso em: 4 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **“ANVISA cria novas regras para fabricação de protetores solares”** 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/06/anvisa-cria-novas-regras-para-fabricacao-de-protetores-solares.html>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

**INMETRO. “Protetor Solar I”**. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br/consumidor/produtos/protetorSolar.asp>>. Acesso em: 4 jul. 2013a.

\_\_\_\_\_. **“Protetor Solar II”**. Disponível em: <<http://www.inmetro.gov.br/consumidor/produtos/protetorSolar2.asp>>. Acesso em: 4 jul. 2013b.



# sobre tudo

## FLORIANÓPOLIS: A CIDADE COMO UM PALIMPSESTO

Camila Heinz Mannes<sup>29</sup>  
Karen Christine Rechia<sup>30</sup>

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é o de caracterizar a cidade como um palimpsesto. Um palimpsesto é um pergaminho muito antigo, que depois de escrito podia ser raspado e utilizado novamente. Pesavento (2004), ao usar esta expressão, trata de uma cidade que está constantemente sendo raspada e reconstruída e que essa raspagem sempre deixa algum vestígio no pergaminho. A cidade, hoje em dia, é feita de caminhos fáceis para que o transeunte não precise prestar atenção no que está fazendo, onde está pisando. É o que Richard Sennett chama de “a privação sensorial dos novos projetos arquitetônicos” (2008) nos quais as coisas são projetadas para não nos chamar atenção e para seguirmos o caminho sem interferências do meio. Benjamin (1991), tomando a expressão de Baudelaire diz que para o flâneur a cidade se transforma em uma paisagem que é formada não somente pelo sistema sensorial do olhar, mas também o do saber, no qual é usado algo já experimentado e vivido. Isso mostra a importância do movimento de usar a memória para perceber e investigar a cidade. Dessa forma, através

---

<sup>29</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIBIC/EM. Contato: camilaheinzca@gmail.com

<sup>30</sup> Professora de História do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: krechia@gmail.com

das leituras e da flânerie urbana, faço a escolha de um enquadramento – a Rua Menino Deus, centro de Florianópolis, SC - através do qual é possível capturar percepções históricas, sociais, memorialísticas, individuais e coletivas no tempo e no espaço. Deixar com que a cidade desperte em nós uma memória, transformá-la em paisagem e fazer com que as coisas sejam percebidas simultaneamente, faz parte do movimento de ver a cidade como algo próximo, onde a rua se transforma em casa, mas uma casa aberta a todos, ao cidadão, ao visitante, ao “estrangeiro”, àqueles que ainda não enxergaram a cidade com esses outros olhares.

**Palavras-chave:** Cidade; Palimpsesto; Flâneur.

Este trabalho constituiu-se numa pesquisa sobre cidades – neste caso, Florianópolis/SC – com o objetivo de investigar os lugares onde vivemos ou nos quais passamos todos os dias sem nos darmos conta do que existe ou um dia existiu ali.

Desse modo recortou-se o espaço urbano - especificamente a Rua Menino Deus - no sentido de tomá-lo tal como um palimpsesto, para perceber sua dinâmica no tempo e no espaço. Especificamente determinou-se um enquadramento a ser investigado; observou-se e registrou-se aspectos da cidade através da prática da flânerie; pesquisou-se imagens e documentos escritos acerca do local escolhido e, por fim procurou-se compreender sua dinâmica atual através da entrevista com pessoas que moram ou circulam neste espaço.

O conceito de “palimpsesto” surgiu através da leitura da revista *Esboços* (2004), no texto da pesquisadora Sandra Jatahy Pesavento, intitulado: *Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto*. Um palimpsesto é um pergaminho muito antigo, adotado na Idade Média, que depois de escrito podia ser raspado e utilizado novamente. Em seu texto a autora trata de uma cidade que está constantemente sendo raspada e reconstruída e que essa raspagem sempre deixa algum vestígio no pergaminho, por isso se observamos com cautela vamos descobrir um universo de história onde menos esperamos.

Cabe a nós, que a habitamos hoje, desvendar os enigmas que a nossa cidade conserva. Para que isso aconteça não basta apenas um outro olhar, é preciso às vezes ver também aquilo que não conseguimos enxergar. A cidade que investiguei evoca memória inventada, contada por alguém e também aquela da infância, por isso o olhar de um flâneur.

Flâneur é um personagem do poeta Baudelaire que o escreveu no século XIX, apresentado no livro *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, de Walter Benjamin (1991). Na transição para o capitalismo, numa vida focada no trabalho e na pressa, o flâneur conseguia caminhar pela cidade sem ter um objetivo específico, conduzido pelas ruas observando e deixando sua memória dar sentido a tudo que via. Então, se flanando conseguimos ser conduzidos a um tempo desaparecido - que neste caso podemos relacionar com o primeiro conceito que é o do palimpsesto - deixei a rua me conduzir para que conseguisse observar o que desapareceu ou o que estava escondido.

Através de um enquadramento de um lugar da cidade, neste caso uma rua, capturou-se elementos para contar uma história ao leitor, por meio de um ponto de vista que a transforma em paisagem. Não sei se a paisagem que aprendemos nas aulas de geografia, mas uma paisagem produzida por uma anamnese, uma rememoração.

Atualmente, no mundo em que vivemos onde o que importa é o horário que se tem para chegar em algum lugar. “O que um dia existiu aqui? Para que isso servia? Qual era o significado disso para as pessoas?” Para que essas perguntas possam ser respondidas, é preciso se deixar ser conduzido pela cidade.

É importante ressaltar que não se trata de viver o tempo todo com esse olhar mas sim, de vez em quando, fazer esse exercício. Um exercício que pode ser executado por todos, pois o mais importante dos elementos é a própria memória individual que mistura o seu/meu vivido com o vivido da cidade. Deixar que a cidade desperte em nós uma memória, transformá-la em paisagem e fazer com que as coisas sejam percebidas simultaneamente.

O palimpsesto representa um tempo desaparecido e, portanto, o uso da experiência da flânerie neste aspecto da pesquisa é muito importante, pois esta figura apresentada por Baudelaire, consegue olhar a cidade sem pressa. A cidade, hoje em dia, é feita de caminhos fáceis, maleáveis para que o transeunte não precise prestar atenção no que está fazendo, onde está pisando. É o que Richard Sennett chama de “a privação sensorial dos novos projetos arquitetônicos”(2008), cujas coisas são projetadas para não nos chamar atenção e para seguirmos o caminho sem interferências do meio.

A ideia é saber experimentar as coisas para deixar de ser um corpo tão passivo, que apenas recebe tudo que acontece a sua volta. O que se quer, ao final, é propor uma possibilidade de experimentar a cidade fora da experiência da velocidade, mesmo não sendo um exercício fácil. Um exemplo apresentado por Sennet (2008) para ilustrar a situação é uma comparação entre um cocheiro e um motorista. Na época das carroças os cocheiros deviam ficar atentos a tudo que acontecia em volta para que o percurso a ser percorrido fosse o mais tranquilo e para que acidentes não acontecessem. Hoje em dia temos um motorista que segue apenas os sinais padronizados e não precisa ver o que está ao seu redor, pois ele está apenas em um grande corredor cujo objetivo é ser atravessado.

Baudelaire (1991) diz que para o flâneur a cidade se transforma em uma paisagem que é formada não somente pelo sistema sensorial do olhar, mas também o do saber, para o qual usamos algo já experimentado e vivido. Isso mostra a importância do movimento de usar a memória para perceber e investigar a cidade. Misturar o seu vivido com o vivido da cidade. Por isso o primeiro procedimento de pesquisa foi muito importante, pois foi o primeiro contato que tive com a cidade sendo eu mesma um flâneur, andando pela cidade e registrando minhas próprias percepções:

Continuo observando até chegar a Praça XV onde me dou conta que já é muito tarde para uma garota



passar sozinha num lugar onde, como me contou o professor de história, havia uma cerca e apenas pessoas da alta sociedade podiam entrar. (MANNES, 2012, p.1)

Dessa forma, ao vagar pela cidade aconteceu comigo uma anamnese, ou seja, o despertar de uma memória, ela se torna parte de mim e eu posso habitá-la, pois a cidade se transformou em paisagem percebida em sua simultaneidade. Como disse Benjamin ao falar de Paris:

Pois assim como a flânerie pode transformar toda a Paris num interior, numa moradia cujos aposentos são os quarteirões, não divididos nitidamente por soleiras como os aposentos de verdade, por outro lado, também, a cidade pode abrir-se diante do transeunte como uma paisagem sem soleiras. (1991, p. 192).

105

---

O movimento de um flâneur na cidade assim como o da própria cidade é único e indecifrável, já o meu movimento de pesquisadora também foi único, porém não indecifrável. Para iniciar a pesquisa fiz uma experiência de campo no centro da cidade de Florianópolis/SC, onde por uma semana me coloquei como flâneur e vaguei pelo centro da cidade, esta experiência resultou em um texto que relata minhas percepções da cidade e que serviu como ponta pé inicial para eu conseguir enxergar o que eu queria fazer.

Depois de analisar o texto decidimos que queríamos fazer um relato da cidade, mas uma coisa que contemplasse diversos aspectos. Queríamos mostrar a cidade que estava ali, a que já não existia mais e até mesmo a cidade da imaginação que eu mesma inventava ou que projetava conforme alguma experiência já vivida.

Ao longo do processo de elaboração do projeto percebemos que a todo o centro da cidade seria muita coisa para se investigar, por isso

decidimos que escolheríamos um enquadramento, uma rua, um canto ou uma esquina no qual eu pudesse investigar. Depois de muito debate decidimos que o local escolhido seria a Rua Menino Deus no centro da cidade, uma rua pequena em dimensões, porém complexa.

A Rua Menino Deus antigamente era composta somente pelo Hospital de Caridade no alto e por pequenas construções de arquitetura colonial onde comerciantes tinham suas lojas e residências. Circulavam por ali as freiras e os padres que cuidavam dos enfermos e dos mendigos no hospital, os escravos e pessoas que frequentavam os estabelecimentos que ali existiam.

Com o passar do tempo a pequena “Ladeira Menino Deus” como é citada no livro de Cabral (1979) foi ganhando edificações e se transformando no que é hoje, um lugar bastante movimentado. É interessante que em poucos passos percorremos toda a extensão da rua transitando entre sagrado e profano, comércio e residências.

O Hospital de Caridade permanece no alto da ladeira chamado atenção com sua cor amarela e, um pouco mais a baixo podemos encontrar ainda um outro hospital. Vemos ainda as antigas construções uma ou duas casas mais modernas e em meio a tudo isso temos um club de strip tease e uma boate GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Em uma rua que durante o dia circulam funcionários apressados, ambulâncias e costureiras, a noite é frequentada por carros luxuosos que procuram diversão nos casas de entretenimento noturno da rua.

Em minhas andanças pela Menino Deus reparei que conforme eu caminhava, a rua ia despertando memórias de infância, de quando minha mãe me levava para o hospital onde trabalhava, do cheiro do lixo estراçalhado pelos cachorros que ficou no chão. As lembranças somavam-se para pintar o quadro do que estava em frente aos meus olhos, assumindo outras formas.

Para encontrar as camadas da cidade-palimpsesto, pesquisei também na Casa da Memória, importante acervo da história da cidade em registros visuais, sonoros, documentais e bibliográficos. Compôs,

junto com a bibliografia comentada abaixo, o conjunto da pesquisa, com exceção das entrevistas, que só puderam ser realizadas informalmente.

Assim a Rua Menino Deus tornou-se um lugar especial e que possui infinitas formas. Cada vez que fecho os olhos posso descrevê-la de uma maneira diferente o que talvez me leve a crer que em seu livro Calvinho (1990) descreve apenas uma cidade, uma cidade que ele amava justamente porque em sua percepção ela podia ser mil lugares diferentes, só dependia dele colocar sobre ela um olhar, fazer um enquadramento para desvendar o movimento de um local no qual as coisas que ele descrevia eram frutos de uma memória vivida ou inventada.

A partir do movimento de ver a cidade como algo próximo, como dizia a citação anterior de Benjamin onde a rua se transforma em casa, mas uma casa aberta a todos, também se quer abrir essa cidade para o visitante, para o “estrangeiro”, aqueles que ainda não enxergaram a cidade com esses outros olhares.

## **Bibliografia comentada**

**Com os olhos no passado: a cidade como um palimpsesto, de Sandra Jatahy Pesavento** - Este texto foi muito importante para o processo de formação e embasamento deste projeto, pois vem da autora a ideia de enxergar a cidade como um palimpsesto, como as camadas que compõem essa pesquisa, a que está ali no dia-a-dia, a do olhar do flâneur que enxerga todos os aspectos desde físicos ou os que não são tão evidentes como o cheiro e o comportamento das pessoas e o olhar histórico, aquele que é contado pelos documentos e pelos historiadores.

**Carne e Pedra: o Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental** - de Richard Sennett: O livro de Sennett é utilizado para que possamos entender a “experiência da velocidade” vivenciada nas grandes cidades juntamente com a forma com que as mesmas são projetadas para facilitar o deslocamento do transeunte. Este livro foi muito importante para que eu conseguisse sobretudo enxergar essa velocidade que existe

nas cidades e perceber que existem caminhos imperceptíveis aos quais nos acostumamos e que nos levam ao destino mais rapidamente, porque só quando estamos cientes do que está acontecendo é que podemos nos desvencilhar do que é habitual e procurar novas maneiras de fazer as coisas, neste caso novas formas de andar e enxergar a cidade.

**Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo**, de Walter Benjamin - Conceitos formulados através deste livro deram embasamento teórico e prático para essa pesquisa, primeiramente o conceito de um flâneur, que é uma pessoas que anda pela cidade sem ter um destino certo e que em seu caminho vai percebendo tudo que existe a sua volta, que foi o que eu decidi fazer enquanto explorava a cidade. Também com Benjamin fui capaz de enxergar um conceito totalmente novo para paisagem onde a mesma se constrói através do olhar onde se enquadra o vivido pelo observador e o vivido pela cidade. Através disso é que se consegue enxergar o que a cidade esconde, e quanto mais profundo for o olhar do expectador mais ele consegue enxergar.

108

---

**As Cidades Invisíveis**, de Ítalo Calvino - Calvino foi quem me deu inspiração ao descrever as cidades ou a cidade de seu livro, pode ser que sejam várias mas também pode ser que seja uma só descrita com vários enquadramentos diferentes. O que fez deste livro minha inspiração foi o fato de que ao ler consegue-se sentir a cidade, entender como é constituída e por onde as coisas passam nas cidades. É um relato prazeroso e instigante:

Somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Kahan conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmornar, a filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins. (CALVINO,1990, p. 10)

**Nossa Senhora do Desterro: 1 Notícia**, de Oswaldo Rodrigues Cabral - Este livro é praticamente o único que relata como eram as ruas de Florianópolis, antiga Desterro no século passado. Cabral relata um

pouco da dinâmica da cidade, onde estavam as construções, até onde chegava o mar, como era a rotina das pessoas nessa cidade, as separando sempre por sua classe social. Apesar de não conter textos específicos do local que escolhi para pesquisar, entender onde andavam os ricos, onde andavam os pobres e os locais que frequentavam os escravos foi de grande importância.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro**: notícia. Florianópolis: Lunardelli 1979.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. A cidade como palimpsesto. **Esboços: Cidade e Memória**, Florianópolis, no. 11, Pp. 25-30, 2004.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 12º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

VEIGA, Eliane Veras da. **Florianópolis: Memória Urbana**. Florianópolis: Ed. Franklin Cascaes, 2009.

Periódicos: FRONTEIRAS e ESBOÇOS (UFSC)



# sobre tudo

## ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: ATUAL OU ULTRAPASSADO?

Gabriel Prazeres<sup>31</sup>  
Leonardo Schwinden<sup>32</sup>

**Resumo:** Por que estudamos em salas de aula? Quais os motivos para a criação desses ambientes de aprendizagem? As salas de aula, particularmente, as do Colégio de Aplicação, estão atualizadas em relação ao tipo de sociedade que os alunos vivem e ao tipo de trabalho que os espera? Ou elas ainda continuam a reproduzir um tipo de sociedade e de educação que talvez já esteja ultrapassado? Estas são as questões que buscamos responder nesse artigo.

**Palavras-chave:** sala de aula, ambiente de trabalho, escola, Colégio de Aplicação, Google, Escola da Ponte.

**Abstract:** Why we study in classrooms? What are the reasons for creating such learning environments? Classrooms, particularly those of the School of Application in the Federal University of Santa Catarina is current in accordance with the kind of society where students live and the type of work that awaits them? Or they still continue to play a type

---

<sup>31</sup> Aluno do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIBIC/EM. Contato: gabriel.prazeres@gmail.com

<sup>32</sup> Professor de Filosofia do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisador e orientador do PIBIC-EM. Contato: l.schwinden@ufsc.br

of society and education that may already be outdated? These are the questions we seek to answer in this article.

**Keywords:** Classroom; Workplace; School; Colégio de Aplicação; Google; Escola da Ponte.



**Figura 1** - Fábrica da Canon, 1959.

In: <http://retrogasm.tumblr.com/post/2564859926/the-canon-p-1959>

O texto que segue é um relato da pesquisa que realizamos durante o ano de 2012 dentro do Projeto PIBIC - Ensino Médio.

No início, a ideia era buscar elementos para criar ou descrever a “sala de aula ideal”, mas nas primeiras reuniões



resolvemos comparar as salas de aula do Colégio de Aplicação da UFSC com os ambientes de trabalho de empresas modernas, como a Google, para avaliar até que ponto as salas de aula do colégio estão atualizadas.

Para fundamentar nossa investigação, realizamos primeiramente uma pesquisa teórica, baseada principalmente em dois autores: Michael Foucault, no livro **Vigiar e punir** e Alvin Toffler, no livro **A terceira onda**.

Encontramos que a configuração das salas de aula, assim como de todo o ambiente escolar, tem uma explicação histórica, principalmente econômica.

A escola foi criada pelos donos de fabricas em meados do século XVIII para "adestrar" os seus futuros empregados. Até aquele tempo, a maioria das pessoas trabalhava no campo e não estava acostumada com as regras e o tipo de trabalho dentro das fábricas: rotineiro, repetitivo, enclausurado e vigiado.

Michael Foucault mostra que o espaço das escolas e das fábricas segue o princípio do **panoptiquismo**, isto é, todos os ambientes e pessoas devem poder ser facilmente visualizados por quem está no comando. Cada pessoa tem um lugar

previsto e um padrão a seguir. Nada deve estar fora do lugar.

Na figura 1, podemos notar a padronização e a sincronização que, segundo Alvin Toffler, caracterizam o trabalho fabril e irão se refletir na rotina e nos espaços das escolas.

Durante a pesquisa, também realizamos uma saída de campo, indo ao centro de Florianópolis conhecer o Museu da Escola Catarinense. Lá, constatamos como a sala de aula era organizada no passado, conforme a figura 2.



**Figura 2** - Reprodução de uma sala de aula de antigamente. Museu da Escola Catarinense, Florianópolis. Foto do autor.

Alvin Toffler defende que estamos vivendo uma **era pós-industrial**, baseada em novas maneiras de gerar riqueza, centradas no conhecimento e na inovação. O trabalho é realizado dentro de regras mais flexíveis e em ambientes mais descontraídos. Nas empresas modernas, valoriza-se o bem estar (figura 3) e a criatividade. É claro que sempre sob a pressão de resultados.



**Figura 3** – Um dos espaços de trabalho na Google Brasil  
Fonte: <http://grupoadvis.com.br>

Fazendo, por outro lado, uma observação dos ambientes de ensino do CA, principalmente das salas de aula, constatamos que predomina uma configuração bastante tradicional, com fileiras de carteiras individuais, voltadas para a mesa do professor e para o quadro negro ou tela de projeção (Figura 4). Inclusive, é a configuração com que o pessoal da limpeza reposiciona as carteiras todos os dias. Ela reflete e reforça um tipo de ensino, baseado na instrução de tarefas a serem reproduzidas e de habilidades a serem aprendidas.



**Figura 4** - Sala de aula do CA. Foto do autor.

A sala de alemão (Figura 5), porém, merece destaque, por ser uma sala de aula diferenciada em relação às demais salas. Há uma bancada com computadores, estantes com livros e dicionários, o que permite a realização atividades de pesquisas na própria sala. Não há mesas individuais, mas mesas para pequenos grupos. A porta não fica próxima à mesa do professor e do quadro como nas demais salas. As mesas podem se juntar formando uma grande mesa de reunião. É possível realizar diferentes tipos de aulas na sala. Como se pode ver, é uma configuração mais flexível e que favorece a interação.



Figura 5 - Sala de Alemão, CA/UFSC. Recursos tecnológicos para o uso dos alunos e mesas para estudo em grupo. In: [www.ca.ufsc.br](http://www.ca.ufsc.br)

Nas entrevistas que fizemos com alguns alunos do colégio, constatamos o desejo de mais inovação. No método que a escola normalmente utiliza o aluno nem sempre consegue desenvolver seus talentos. A criatividade fica de lado, pois o sistema adotado na escola induz os alunos a ter um pensamento igual. Outro ponto destacado pelas entrevistas é o dos trabalhos em grupo, tão importante nas empresas modernas, mas que alguns professores ainda não gostam de fazer.

O espaço físico das salas do CA apresentou recentemente mudanças em termos de conforto, e hoje temos ar-condicionado em todas as salas. Mas outros comentários que surgiram nas entrevistas sugeriram que os ambientes do colégio deveriam ser mais descontraídos, com menos rigidez e com mais de conforto aos alunos, pois segundo eles, isso os estimularia a ir escola. É o que acontece nas empresas modernas, que procuram dar o melhor ambiente de trabalho para os funcionários, levando-os a render mais em suas respectivas funções, mas também, ir para o trabalho porque gostam e se sentem bem e não apenas por obrigação.

Do mesmo modo que existem empresas modernas, existem escolas modernas. Durante a pesquisa, descobrimos a existência da Escola da Ponte, localizada em Portugal. Ela tornou-se um modelo para as escolas de todo o mundo e pudemos perceber que lá o trabalho em grupo é muito valorizado (figura 6), já que é muito mais fácil e divertido aprender no coletivo.



Figura 6 - Sala de aula. Escola da Ponte, Portugal.

Enfim, essas foram as descobertas que fizemos através da pesquisa, que nos permitiram entender melhor por que o espaço da escola, principalmente, a sala de aula é do jeito que é e, refletir até que ponto ela está atualizada em relação aos novos tipos de trabalho que existem hoje em dia. A conclusão que chegamos é que, se não estão ultrapassadas, pelo menos, as salas de aula do colégio limitam o tipo de atividades de ensino que nelas podem ser realizadas por causa da sua configuração. Uma atualização desses ambientes deveria torná-los ambientes menos rígidos e que favorecessem a interação e a realização de atividades variadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete, Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. “Liberdade no Ambiente de trabalho” - episódio 10 da série **Ética**. Rio de Janeiro: Canal Futura. Disponível no youtube.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Editora Nova Record, 2001.





# sobre tudo

## O DESCARTE DE MEDICAMENTOS NA COMPREENSÃO DE PESSOAS ESCOLARIZADAS

Jaqueline Cabral<sup>33</sup>

Juliana Cardoso Coelho<sup>34</sup>

**Resumo:** Este trabalho está relacionado ao descarte de substâncias químicas prejudiciais ao meio ambiente como é o caso dos medicamentos. Meio ambiente é um tema discutido entre a população há muito tempo, porém, sem que esta observe mudanças e resultados positivos. O pressuposto desta pesquisa é que as pessoas, embora escolarizadas, não possuem um suporte apropriado de conhecimento em relação ao descarte de medicamentos. Um dos objetivos é, então, contribuir com o debate acerca da importância de se levar o assunto, descarte de substâncias químicas, para o cotidiano escolar, em todos os níveis de ensino. Outro objetivo é também considerar a formação dos alunos para que atuem como agentes que esclareçam a população (a começar por seus familiares) sobre a problemática ambiental quanto ao

121

---

<sup>33</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIBIC/EM. Contato: jaqueline@ca.ufsc.br

<sup>34</sup> Professora de Química do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: j.cardosocoelho@gmail.com

descarte de medicamentos. Um questionário foi aplicado em dois grupos distintos, sendo o primeiro constituído por quinze pessoas escolhidas aleatoriamente da UFSC, tendo em vista a conclusão do Ensino Médio. Já o segundo grupo foi formado por cinco calouros do curso de Farmácia da UFSC, cinco graduandos do mesmo curso e cinco profissionais da área (formados) que atuam em Florianópolis, Santa Catarina. Os resultados apontam que o descarte de medicamentos ainda não é visto como um problema ambiental para a maioria das pessoas escolarizadas participantes desta pesquisa. Estes consideraram desconhecer o que fazer com seus medicamentos, deixando-os guardados em gavetas ou os descartando-os de forma incorreta. Espera-se, também, contribuir com a formação de pessoas mais esclarecidas e atuantes em relação aos problemas ambientais que assolam o nosso planeta.

**Palavras-chave:** Meio ambiente. Descarte de medicamentos. PIBIC-EM.

**Abstract:** The present study concerns the chemical waste disposal which is harmful to the environment. An example of this are medicinal products. Environment is a topic discussed among people for a long time; however this discussion does not observe changes and positive outcomes. The presupposition of this research is that people, although schooled, do not have an appropriated knowledge about chemical waste disposal - disposal of medicinal products in this case. One of the objectives is, then, to contribute to the debate about the importance of taking this discussion about chemical waste disposal to the daily school life in all levels of education. Another objective is to treat students as agents that can explain to the people, starting with their family members, about the environmental problem like medicinal product disposal. A questionnaire was administered to two different groups. The first one had fifteen participants randomly selected from UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) taking into account their high

school completion. The second one had five freshmen from Department of Pharmacy at UFSC, five undergraduate students in their last semester from the same Department, and five pharmacists (graduated) who work in Florianópolis city, Santa Catarina State, Brazil. The results show that disposal of medicinal products is not seen as an environmental problem by the majority of participants of this study. They are not aware of what to do with medicinal products whether keeping them in drawers or discarding them away incorrectly. This study intends to contribute to peoples' knowledge about this issue as well as motivate them to become more active in relation to environmental problems.

**Keywords:** Environment; Disposal of Medicinal Products; PIBIC-EM (*Institutional Program of Scientific Initiation – High School*).

## **Introdução**

Meio ambiente é um assunto que vem sendo discutido entre a população em geral há muito tempo, porém não se observam resultados expressivos em relação a melhorias. Assim, para citar um exemplo, a poluição dos meios abióticos (água, ar, solo) aumenta cada vez mais, causando um abalo no ecossistema.

Os medicamentos não podem ser descartados em privadas ou no lixo comum, pois seus constituintes são substâncias que contaminam em cadeia a água, o solo e os seres vivos (incluindo os humanos). Assim, tal iniciativa é positiva, a saber, descartar corretamente os medicamentos vencidos e/ou não mais utilizados, pois muitas pessoas desconhecem os prejuízos que um medicamento descartado incorretamente pode causar ao meio ambiente.

A relação entre meio ambiente e o processo de educação escolar foram articulados no percurso desta pesquisa, sendo o descarte de medicamento caracterizado como exemplo de um tema associado à problemática ambiental, relevante para a população em geral.

Do exposto até aqui, surgiu o principal questionamento da pesquisa: qual o entendimento que pessoas escolarizadas possuem sobre o descarte de medicamentos vencidos e/ou não utilizados no meio ambiente?

De modo que o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender a relação entre a escolarização e o descarte de medicamentos.

### **Aspectos de ordem metodológica: o percurso da pesquisa**

Em princípio foi aplicado um questionário para dois grupos de pesquisados. O primeiro grupo constitui-se de quinze pessoas na faixa etária de dezoito a trinta anos. Os participantes desse grupo (grupo 1) foram escolhidos aleatoriamente pelo campus da UFSC, tendo em vista a conclusão do Ensino Médio. Cinco calouros do curso de Farmácia da UFSC (semestre 2012.2), cinco graduandos do mesmo curso e cinco profissionais da área (formados) que atuam em Florianópolis, Santa Catarina, integraram um segundo grupo.

O primeiro grupo respondeu apenas as perguntas iniciais do questionário, que tratavam de um conhecimento mais geral. Já o segundo grupo respondeu, além das primeiras perguntas, perguntas adicionais com um olhar mais específico para a área farmacêutica.

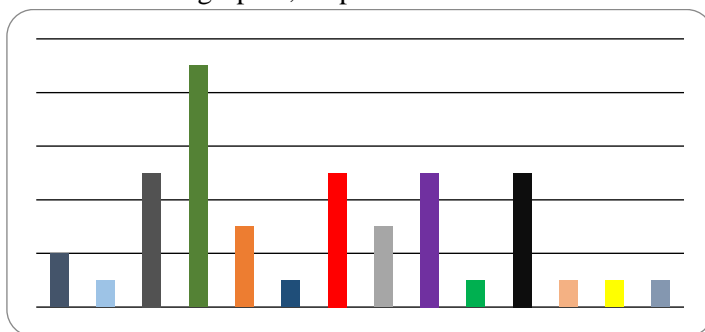
A justificativa da separação dos participantes da pesquisa em dois grupos teve como motivação principal a intenção de conhecer se no primeiro grupo existia alguma preocupação acerca do assunto advinda de discussão pedagógica, portanto no processo de escolarização. Ou, se antes é necessário ingressar num curso superior da área em questão (no caso o Curso de Farmácia da UFSC) para alcançar esse conhecimento.

A seguir serão apresentados e discutidos os principais resultados referentes ao questionário aplicado junto aos dois grupos de pesquisados (totalizando trinta pessoas).

## A compreensão de pessoas escolarizadas sobre o descarte de medicamentos

Uma primeira questão foi aberta e não explicitou o foco de interesse da investigação, ou seja, o problema ambiental relacionado ao descarte de medicamentos. Veja-se o questionamento realizado: “poderia citar exemplos de problemas ambientais?”. Os participantes responderam com exemplos que de imediato eles lembraram. Na análise dos resultados os exemplos foram contabilizados em termos de número de citações. Observe na Figura 1, a organização desses dados, obtidos para o grupo 1:

Figura 1: a compreensão de problema ambiental por parte dos entrevistados do grupo 1, no primeiro momento da entrevista.



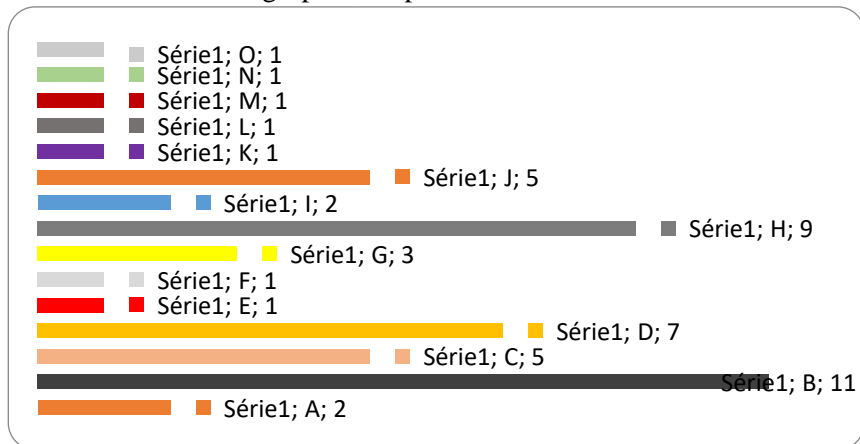
Fonte: dados primários, 2013.

Como mostra a Figura 1, as pessoas em geral consideraram o desmatamento como sendo um problema ambiental primordial, seguido da poluição, queimadas, saneamento básico e contaminação. Contudo, nenhum dos entrevistados citou, pelo menos em um primeiro momento, o descarte de medicamentos como sendo um problema ambiental.

Já nas respostas do grupo 2, apenas um participante respondeu que o descarte de medicamentos poderia ser considerado um problema ambiental. Este número é considerado relativamente baixo, pois o grupo

2 foi formado somente por pessoas da área de Farmácia, e mesmo estando em contato mais direto com este determinado assunto, a maioria não considerou o descarte de medicamentos como sendo um problema ambiental logo de início.

Figura 2: a compreensão de problema ambiental por parte dos entrevistados do grupo 2, no primeiro momento da entrevista.



A= Material com risco biológico ; B= Poluição ; C= Lixo nas ruas  
D= Saneamento Básico ; E= Uso exagerado de plástico  
F= Uso exagerado da água ; G= Queimadas  
H= Desmatamento ; I= Construções indevidas  
J= Aquecimento Global ; K= Derretimento das geleiras  
L= Efeito estufa ; M= Óleo no mar ; N= Descarte de medicamentos  
O= Não reciclar

Fonte: dados primários, 2013.

Contudo, quando foi explicitado o descarte de medicamentos como um problema ambiental através do seguinte questionamento: “e quanto ao descarte de medicamentos, considera que seja um problema

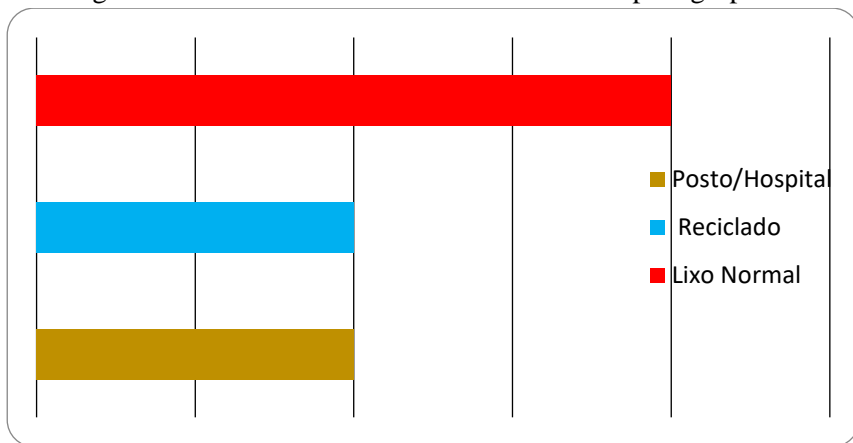
ambiental?”. A alternativa “sim” foi a que mais apareceu para o grupo 1, e apenas um participante dos quinze optou pela negativa.

Já o grupo 2, respondendo ao mesmo questionamento: “e quanto ao descarte de medicamentos, considera que seja um problema ambiental?”. A maioria (13 pessoas) optou pela afirmativa.

Duas pessoas do grupo 2 responderam que não consideravam o descarte de medicamentos como um problema ambiental, justificando que as pessoas já estão mais concientes e estão descartando-os de maneira correta. Outra pessoa, ainda, justificou que o simples ato de descartar um medicamento no lixo ou na privada não é tão prejudicial quanto o descarte promovido por uma indústria de medicamentos. Porém, é importante considerar que se formos nessa linha de pensamento, isto é, se cada pessoa descartar apenas um comprimido, o resultado pode ser muito prejudicial, pois são com os pequenos atos que tudo começa.

O local de descarte dos medicamentos depois de usados e/ou vencidos, também foi questionado aos entrevistados. Na análise dessa questão também foram coletadas as palavras-chaves (recorrentes). Veja-se o resultado para o grupo 1:

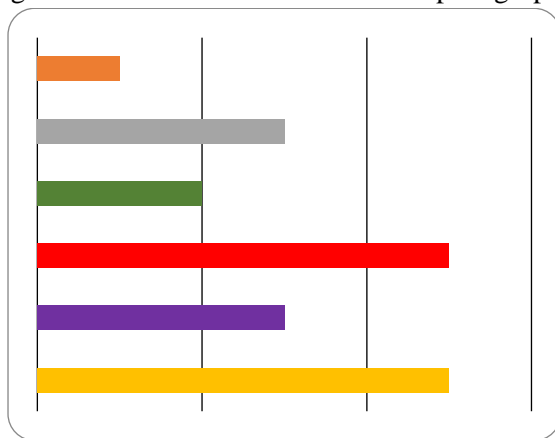
Figura 3 – Descarte de medicamentos realizado pelo grupo 1



Fonte: dados primários, 2013.

Essa questão foi muito interessante na medida em que as pessoas não sabiam muito bem o que responder, isto é, ficavam na dúvida acerca do que faziam com os medicamentos. Muitos responderam que colocavam no lixo normal porque não sabiam o que fazer com eles. No reciclado, especificaram que colocavam as bulas e as caixas, por serem feitas de papel e papelão, respectivamente.

Figura 4 – Descarte de medicamentos pelo grupo 2



Fonte: dados primários, 2013.

As respostas do grupo 2 não foram tão distintas daquelas oferecidas pelo grupo 1. Assim, muitos manifestaram que ainda têm o hábito de descartar medicamentos no lixo comum, algo que não é recomendado, porque eles são constituídos por substâncias químicas e acabam poluindo o meio ambiente.

Por outro lado, visualizando o gráfico, percebe-se que também apareceram respostas diferentes e interessantes, pois cinco entrevistados responderam que faziam o descarte utilizando o Papa-Pílula, que é um programa do SESI Farmácias. Nesse sentido, existe nas unidades do



SESI um coletor de remédios – líquido e comprimido – e bulas. Assim, a farmácia encaminha esse lixo para o local adequado, que no caso dos remédios é a incineração, enquanto bulas e caixas vão para a reciclagem.

A maioria (onze) dos participantes do grupo 1 manifestou desconhecer iniciativas visando alertar a população a respeito da forma correta do descarte de medicamentos, como é o caso do programa papa-pílula do SESI Farmácia. Apenas quatro pessoas afirmaram conhecer que os postos de saúde e hospitais recolhem os medicamentos vencidos. Muitos ao justificar o desconhecimento de tais iniciativas, atribuíram ao governo e a mídia a falta de incentivo quanto a divulgação de tais projetos.

Já para o grupo 2 foi possível perceber uma diferença em relação as respostas apresentadas pelo grupo 1. Neste caso, a maioria optou pela afirmativa e citaram exemplos como: Papa-Pílula (SESI Farmácia), Descarte Certo (Farmácia Panvel) e demais farmácias que recolhem medicamentos vencidos. Entretanto, aqueles que não conheciam as iniciativas também se remeteram às autoridades (Governo) e à mídia que não estão divulgando tais projetos.

### **Considerações finais**

Meio ambiente em geral é um tema de grande relevância para ser trabalhado no processo de educação formal, considerando a gravidade dos problemas associados. Existe ainda a possibilidade de que tal abordagem desperte o lado pesquisador do estudante, criando maior interesse pela aprendizagem. Em suma, espera-se contribuir com a formação de pessoas mais esclarecidas, críticas e atuantes em relação aos problemas ambientais do planeta.

A partir dos resultados obtidos é possível afirmar que ainda há certa carência a respeito do tema ambiental e principalmente do descarte de medicamentos. Isto é, descarte de medicamentos ainda não é um problema para a maioria das pessoas escolarizadas participantes desta pesquisa, sendo que apenas um participante explicitou o problema num

primeiro momento, isto é, antes de ser revelada aos participantes da pesquisa a temática de interesse desta.

Ainda nesse sentido, os participantes em geral consideraram desconhecer o que fazer com os medicamentos e, por isso, os deixam guardados em gavetas ou descartam de forma incorreta.

Além disso, não se pode deixar de considerar que a educação básica tem um papel fundamental no sentido de contribuir com a compreensão da problemática, do ponto de vista do conhecimento escolar e também discutir/fomentar as possíveis soluções para o problema.

## REFERÊNCIAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Descarte de medicamentos - responsabilidade compartilhada**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://189.28.128.179:8080/descartemedicamentos>>. Acesso em: 28 maio 2012.

SESIFARMÁCIA. **Programa Papa-Pílula**: coleta de medicamentos vencidos. Joinville, [201-?]. Disponível em: <<http://www.papapilula.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2012.

UFSC. **Colégio de aplicação estimula a pesquisa desde cedo**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2012/04/20/colégio-de-aplicacao-estimula-pesquisa-desde-cedo/>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

# sobre tudo

## EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS CIRCENSES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO<sup>35</sup>

131

---

Lina Ribeiro Venturieri<sup>36</sup>  
Angélica Caetano<sup>37</sup>

**Resumo:** Devido a uma série de fatores históricos, os esportes e a ginástica foram, por muito tempo, adotados como os principais conteúdos trabalhados na Educação Física escolar do Brasil. A sociedade atual, influenciada muitas vezes pela mídia, valoriza demasiadamente o esporte, que é competitivo e símbolo de boa forma. Porém, muitos autores defendem a educação física como uma disciplina tratante da cultura corporal, ampliando o olhar restrito do conteúdo esportivo hegemônico na Educação Física. A partir dessa observação, ocorreu-nos o seguinte questionamento: por que, além do esporte e da

---

<sup>35</sup> Texto adaptado do original enviado ao Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras de 2013, em Natal/Rio Grande do Norte.

<sup>36</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIBIC/EM. Contato: linaventurieri@yahoo.com.br

<sup>37</sup> Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: angelica.caetano@hotmail.com

ginástica, não são incluídas outras práticas corporais nos conteúdos da disciplina de educação física? Com o intuito de contestar essa visão hegemônica do esporte como sinônimo de Educação Física, decidimos realizar um projeto de pesquisa que avaliasse e propusesse a inserção de práticas corporais no âmbito da educação física escolar, focando especialmente nas práticas relacionadas à arte circense. Para analisar as possibilidades de inserção e aceitação de atividades relacionadas às práticas circenses como conteúdo no programa curricular da Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, alunos de 14 a 18 anos responderam um questionário, participantes e não participantes das Oficinas de Atividades Circenses que ocorrem como projeto de extensão da UFSC/DAEX e professores da referida disciplina em questão. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Como resultado, os alunos em geral aceitaram a proposta da inclusão das atividades circenses na Educação Física, assim como todos os professores entrevistados alegaram ser favoráveis à mesma.

**Palavras-chave:** Educação Física, práticas circenses, cultura corporal.

**Abstract:** Due to a number of historical factors, the sports and exercising were for a long time adopted as the main contents worked in Physical Education of Brazil. The current society, influenced often by the media, appreciates the sport, which is competitive and symbol of good form. However, many authors advocate for physical education as a discipline that leads with body culture, expanding the look restricted about the hegemonic sports content in Physical Education. From this observation, it occurred to us the following question: why, beyond sports and gymnastics, are not included other bodily practices in the contents of physical education classes? With the intention of arguing it, we decided to conduct a research project to evaluate and propose the inclusion of these practices in the context of physical education, focusing especially on the activities related to the practice circus. To examine the possibilities of inclusion and acceptance activities related to practice circus as content in the curriculum of the College of Physical

Education Application of the Federal University of Santa Catarina, students between 14-18 years answered a questionnaire; they were participants and non-participants of the workshops Circus activities that occur as extension project UFSC / DAEX and teachers of the discipline in question. Data were analyzed using the technique of content analysis. As a result, students generally accepted the proposal of inclusion of circus activities in Physical Education, as well as all the teachers interviewed claimed to be favorable to the same.

**Key-words:** Physical Education, circus activities, body culture.

## **Introdução**

A pesquisa realizada fez parte do Projeto de Iniciação à Pesquisa – Colégio de Aplicação (PIP-CA/UFSC) e teve como objetivo analisar e interpretar as possibilidades de inserção e aceitação de atividades relacionadas às práticas circenses como conteúdo no programa curricular da Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, após a observação dos conteúdos desenvolvidos.

Como Mattos e Neira (2000) comentam, é comum que os conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental na Educação Física apresentem uma forte inclinação ao desenvolvimento dos esportes coletivos, e principalmente, seguindo a seguinte metodologia: a execução de fundamentos seguida de vivências de situações de jogo. No Ensino Médio, em muitas escolas brasileiras e também no Colégio de Aplicação na UFSC, é possível notar um aprofundamento tático e técnico das modalidades, o que nos dá a impressão de que o sentido da Educação Física tem se direcionado à prática hegemônica desportiva. Cabe realçar que no Ensino Médio do Colégio de Aplicação, a Educação Física é dividida por modalidades e o aluno tem a autonomia de escolher qual modalidade (entre os esportes coletivos, ginástica e natação) ele prefere realizar.

O questionamento e a intenção inicial se deram a partir de dois pólos-dialógicos: o ensino (por parte da professora/orientadora) e a aprendizagem (por parte da aluna/orientanda) e se resumem em: por que as práticas corporais que mais foram e são trabalhadas durante as aulas

de Educação Física estão direta ou indiretamente relacionadas ao esporte, como o vôlei, o basquete, o futsal, o handebol, a natação e recentemente a ginástica? A partir dessa observação concreta, continuamos o questionamento: por que, além dos esportes tradicionais e a ginástica, não são incluídas outras práticas corporais nos conteúdos da disciplina de Educação Física? Com o intuito de contestá-lo, decidimos a realização de um projeto de pesquisa que avaliasse e propusesse a inserção de práticas corporais no âmbito da educação física escolar, focando especialmente as atividades relacionadas à arte circense.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- 1.1- Identificar a aceitação do conhecimento por parte dos alunos da cultura corporal para além do ensino de esportes e ginástica na Educação Física do Colégio de Aplicação.
- 1.2- Identificar a aceitação dos alunos com referência aos conteúdos circenses para as aulas de Educação Física.
- 1.3- Descrever as experiências dos alunos que realizaram as atividades circenses.
- 1.4- Analisar e interpretar o que e como os alunos e professores concebem ao ensino dos conteúdos da Educação Física no Colégio de Aplicação atualmente.
- 1.5- Refletir sobre os limites e possibilidades de inserção dos conteúdos circenses do âmbito a Educação Física escolar.

A sociedade atual, manipulada muitas vezes pela grande mídia, valoriza demasiadamente o esporte, que é competitivo e símbolo de boa forma. Porém, muitos autores defendem a Educação Física como uma disciplina tratante da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O conceito de cultura corporal é entendido por Soares e refletido para a escola com a seguinte fala em entrevista concedida:

“Não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais.... Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da Educação Física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da Educação Física escolar para o

“Metodologia de ensino” deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico” (CARMEN *apud* SOUZA JÚNIOR *et al*, 2011).

Para Barbanti (s. d.) a Educação Física preocupa-se com o relacionamento entre o movimento humano e o desenvolvimento mental, social e emocional. Sendo assim, podemos entender a disciplina em questão de maneira mais ampla, sendo ela não apenas relacionada ao físico, mas sim ao sujeito em sua totalidade: produtor e reprodutor de sua história, cultura e sociedade.

Gallardo (2006) citado por Munhoz e Ramos (s.d., p. 262) comenta que a Educação Física é responsável pela socialização de todo o conhecimento universalmente produzido pela cultura corporal, como os jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, elementos das artes cênicas, elementos das artes musicais, elementos das artes plásticas.

As atividades circenses carregam consigo uma série de elementos que fazem parte da cultura corporal. Possuem elementos das danças, das ginásticas, das artes musicais, artes plásticas e artes cênicas. Conforme as compreensões de Educação Física por Barbanti (s. d.), Gallardo (2006) e Coletivo de Autores (1992), as atividades circenses fazem parte enquanto conteúdo do referido componente pedagógico.

## **Caminho percorrido**

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de leitura de textos relacionados ao circo, e a alguns conceitos em Educação Física como “prática corporal” e “cultura corporal” em livros e artigos disponibilizados na Internet; depois de aplicados os questionários, os dados foram analisados a luz da abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas visam à compreensão de um fenômeno em profundidade, privilegiando as descrições, comparações e interpretações sobre um tema. Além disso, não tem como objetivo a coleta de dados para a comprovação de teorias e hipóteses, mas sim a promoção de um maior entendimento sobre os aspectos subjetivos que englobam o tema/sujeito/objeto de estudo. A pesquisa também se

caracteriza como observação participante, já que refere-se a uma observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada.

Para analisar as possibilidades de inserção e aceitação das atividades circenses enquanto conteúdo no programa curricular da Educação Física do Colégio de Aplicação – UFSC, alunos de nono ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio responderam ao questionário; além de participantes (também alunos do CA – UFSC) das Oficinas de Atividades Circenses (Projeto de Extensão – UFSC/DAEX) e docentes da disciplina em questão. Os questionários eram de caráter semi-estruturado e foram diferenciados para cada grupo entrevistado. Também foram realizadas observações e anotações durante o período das aulas das oficinas, dando origem ao diário de campo. Cruz Neto (1994, *apud* MENDES, 2008) define o diário de campo como um instrumento que recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando e que serve de um “amigo silencioso”, não podendo ser subestimado quanto à sua importância. Ainda, é nele que podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamento e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

Os métodos utilizados para analisar os resultados foram baseados na análise de conteúdo. Este tipo de análise constitui numa “metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” (MORAES, 1999). Ela possibilita ao pesquisador, a partir dos dados obtidos, a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados para além de uma leitura comum.

### **Descrição, discussão e breves reflexões sobre o campo**

Os questionários aplicados foram diferenciados para cada grupo pesquisado. 26 alunos responderam o questionário contendo sete perguntas, porém para os participantes das Oficinas de Atividades Circenses foi adicionada uma questão referente às aulas de “circo” (pois estes, além das aulas de Educação Física escolar, participavam do projeto de Circo).

A primeira pergunta do questionário já certifica a composição de conteúdos da Educação Física no Colégio de Aplicação CA/UFSC, pois ao serem questionados sobre as atividades/conteúdos que mais gostavam de realizar na Educação Física escolar, as mais citadas



apontam para o desenvolvimento de esportes, tais como vôlei, futsal, basquete, handebol e atletismo. Estas também são as únicas práticas corporais “jogadas” pelos alunos durante as Olimpíadas que ocorrem todos os anos, além da natação, que   oferecida somente ao Ensino Médio.

Sobre os conteúdos trabalhados em outras séries na Educa o Física, os mesmos alunos também apontam principalmente os esportes e a maioria, ao ser questionado se gostaria de outros conteúdos nestas aulas, responde positivamente. Também foi possível constatar que dos 26 alunos pesquisados, 24 gostariam de realizar atividades circenses nas aulas de Educa o Física.

No Brasil, devido especialmente às Olimpíadas e Copa do Mundo, o esporte passou a ser adotado como conteúdo principal da Educa o Física escolar. Após a conquista do terceiro título da Copa do Mundo de Futebol em 1970, o esporte passou a ser uma maneira de entreter a popula o com o intuito de aliená-la, segundo a perspectiva da política do “pão e circo” (DARIDO; NETO, 2005 *apud* MUNHOZ; RAMOS, s.d.). A Educa o Física nas escolas passou a servir para a sele o dos mais habilidosos para serem novos atletas de sucesso que pudessem representar a pátria em competi es internacionais (BRASIL, 1997), excluindo de certa forma aqueles que não possu m tal habilidade.

Mesmo com a crise que a Educa o Física passou (e ainda passa) dos anos 80, trazendo novos significados para a Educa o Física escolar e buscando superar a visão biológica e técnico-esportiva que até então ela apresentava, o esporte muitas vezes ainda tem sido trabalhado nas aulas como um conteúdo hegemônico e sem trazer as reflexões sobre ele, ou seja,   necessário superar o saber-fazer na dire o do entendimento e da interpreta o dos diferentes signos, códigos e sentidos de que eles são impregnados, representando estratégias de manuten o de um determinado modelo social e econ mico (PIRES e NEVES, 2005).

Como podemos perceber a partir da fala dos alunos, a Educa o Física no Colégio de Aplica o tem sido organizada e oferecida aos alunos de maneira esportivizada, especialmente pela grande aderência aos esportes coletivos, com exce o da ginástica e nata o oferecida aos alunos. Esportiviza o, para SILVEIRA (2005),   o processo da transforma o de práticas corporais em esporte institucionalizado. Isto faz com que uma prática corporal passe a existir de duas maneiras: a

original, por exemplo, a capoeira jogada nas ruas como expressão corporal e cultural brasileira, e em sua forma institucionalizada, como a capoeira jogada nos campeonatos oficiais. Esse processo implica em uma série de fatores que podem ser considerados “prejudiciais” para a Educação Física escolar, já que o processo de esporte institucionalizado pode acarretar uma tendência ao selecionamento/exclusão, competitivismo exacerbado (sendo natural nos alunos o pedido aos professores de preparação e treinamento das modalidades para as Olimpíadas do CA).

Segundo Soares (1996), a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Como comenta Matos e Neira, esse posicionamento aponta a subordinação da Educação Física aos códigos e sentidos da instituição esportiva: esporte olímpico e sistema desportivo nacional e internacional. Da mesma forma que a esportivização, esses códigos, se não tematizados, podem ser resumidos em princípios de rendimento atlético, competição, sucesso no esporte como sinônimo de vitória e racionalização dos meios e técnicas. Além, talvez o mais importante, a impossibilidade de vislumbrar outros conteúdos pertencentes à cultura corporal na Educação Física escolar.

Dieckert (1984) citado por Chagas (1989) percebe alguns aspectos dos esportes de lazer e de rendimento de forma antagônica, contrapondo-se as características de um em relação às do outro. Sendo assim, enquanto o esporte de lazer visa o descanso, o relaxamento, a comunicação, o divertimento e o desenvolvimento do homem, o esporte de competição, termo utilizado pelo autor, objetiva a *performance*, o saber-fazer técnico, o status social e a busca pelo recorde, pela vitória.

Com relação a uma pergunta direcionada aos professores, especificamente sobre os conteúdos que tiveram na formação inicial, todos os professores responderam práticas corporais diversas, como a capoeira, os esportes, as danças, a ginástica. Apenas uma professora, dos quatro que responderam o questionário, comentou que em sua formação inicial teve mais esportes do que as outras “práticas corporais”.

Ao percebermos o comentário de uma professora que cita ter tido mais esportes em sua formação inicial, nos faz refletir o quanto a Educação Física em seu currículo na formação inicial demonstra que o conteúdo esportivo predomina sobre os outros elementos da cultura corporal. Porém, outra professora argumenta que a Educação Física

ainda é um campo de disputas e busca de legitimidade entre diferentes abordagens e acredita que ainda é necessário desvinculá-las das visões de rendimento.

Dentre os alunos entrevistados, 25 responderam que o conteúdo mais trabalhado em suas aulas no Colégio de Aplicação é o esporte, ou a prática esportiva.

O que percebemos, a partir das aulas de Educação Física no ensino médio do CA/UFSC, é que, por exemplo, a justificativa da especialização das habilidades básicas esportivas ou técnicas dos desportos trabalhadas no ensino fundamental não se mostra eficiente. Mattos e Neira (2000) comentam que essa ‘especialização’ não se mostra eficaz, pois de certa forma podemos dizer que só é possível jogar taticamente aquele que domina os fundamentos do jogo. Não podemos imaginar um sistema 4x2 no voleibol se os alunos não souberem como fazer a recepção, o levantamento, a cortada e por fim, o saque. Aquele conhecimento de mais alto nível perde o significado, tem-se então a característica recreativa da maior parte das aulas desse componente no ensino médio, pois os alunos a frequentam, muitas vezes de forma descompromissada com o que está sendo ensinado pela constatação do fracasso no desempenho motor, ou seja, são incapazes de obter a *performance* necessária. Dessa forma, observa-se nessa fase uma visível evasão dos alunos, um rebaixamento da disciplina como não importante para a vida ou ainda.

Para boa parte das pessoas que frequentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensações de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... (BRASIL, 1998, p.15)

O que muitas vezes acontece é a busca por locais extra-escolares de experiências corporais que lhe trazem a satisfação e aprendizado, como clubes, academias. Tal fato aponta para um afastamento das práticas corporais escolares e não um total desinteresse do jovem pelas manifestações da cultura corporal.

Ainda, de acordo com Libâneo (1995, *apud* MATTOS e NEIRA, 2000), essa espécie de conteúdo determina certas relações entre

professor e aluno (o ensino restrito de esportes ‘esporte na escola’, ou seja, o esporte institucionalizado), que passam a ser professor-treinador e aluno-atleta. Esse posicionamento, presente em grande parte das escolas brasileiras, é fruto da pedagogia tecnicista, muito difundida no Brasil na década de 70. Muitas vezes e atualmente, os alunos cobram dos professores a arbitragem dos jogos nas aulas de Educação Física, ou seja, o professor é também percebido/visto como técnico e/ou árbitro.

Em geral os alunos desejam ter outros conteúdos durante as aulas, e apenas um afirma que não gostaria de conteúdos diversos, para além do que lhe é apresentado, pois não gosta. Porém o mesmo aluno, não participante das oficinas, responde que gostaria de realizar “jogos mais antigos como taco” como atividade, mas não tem a possibilidade durante as aulas. Aceita também as atividades circenses como conteúdo da disciplina de Educação Física, ou seja, sua primeira resposta não condiz com as seguintes.

Ainda que em menor frequência, a dança aparece como conteúdo solicitado em várias respostas dos meninos, algo que por muito tempo foi considerada uma prática feminina. Souza e Altmann (1999) comentam que mulheres interessam-se predominantemente por atividades esportivas relacionadas à modelação do corpo e à apresentação estética, especialmente a partir da década de 70. Isso em detrimento de sua participação do esporte propriamente dito apresentar o risco de confrontar-se com outros corpos. Entretanto, os dados da pesquisa, quando os meninos são questionados demonstram que estão ampliando os olhares e as escolhas, o que torna visível a abertura que os alunos têm para conteúdos diferenciados durante as aulas, ainda que este seja a dança.

É importante ressaltar que, segundo anotação feita no Diário de Campo (01/11/2012), a ministrante das Oficinas de Atividades Circenses propôs como atividade inicial a troca de peso com o colega. Apoiados uns nos outros e de olhos fechados, as duplas iam movimentando-se, permanecendo sempre com um ponto em contato, por onde depositavam o peso de seus corpos. Na atividade descrita, a música possuiu um papel fundamental, pois ajudava na concentração e na consciência do movimento que cada um estava realizando. Essa foi uma dinâmica muito interessante, pois, diferentemente das aulas de Educação Física que os alunos estão acostumados, as duplas não tiveram preconceitos de entrar em contato com o corpo do outro,

independentemente do sexo do colega. Visivelmente, a dupla que durante esta atividade mais se soltou foi uma dupla com dois meninos.

Justificativas encontradas nos questionários como “Acho interessante focar em outras atividades além dos esportes comuns.” (Aluna, 17 anos) e “Chamam mais atenção do que os esportes e atividades que são praticados atualmente” (Aluno, 18 anos) evidenciam ainda mais essa necessidade de novas propostas que não somente os esportes coletivos, em geral competitivos e por vezes excludentes. “Porque são mais divertidos e menos competitivos” (Aluna, 14 anos). “Porque não envolvem muito coletivo nem competição, são de prática e conquista individual” (Aluna participante das Oficinas, 17 anos).

Não podemos deixar de levar em consideração que a Educação Física do Ensino Médio no Colégio de Aplicação é dividida em modalidades e que isso dificulta a inovação de conteúdos por parte do professor. Porém até mesmo os alunos reconhecem que este modelo está ultrapassado e poderia ser repensado: “Pois não ficaria em uma única modalidade” (Aluno, 18 anos).

Ao trazermos para o debate e reflexão a inserção de práticas corporais circenses no âmbito da Educação Física do CA/UFSC, cabe ressaltar que muitos autores e pesquisadores da área, como afirmam Pires e Neves (2005), admitem não ser desejável a total desesportivização da Educação Física, isto é, o abandono do esporte ou a negação das suas possibilidades educativas como meio através do qual pode ser reconhecida e interpretada a organização da sociedade. O que tem sido instigado durante esse texto é uma reflexão para além da construção de um esporte escolar, mas não a negação deste esporte (re)construído na escola (este que é uma manifestação pedagogicamente modificada, produzida na/para a escola a partir do eixo tensionado entre as dimensões do esporte de rendimento e o de lazer).

Algumas pesquisas recentes têm apresentado importantes contributos para a inserção das atividades circenses no âmbito escolar, como a pesquisa de Caramês, Krug, Telles e Silva (2012). Os autores comentam que as linguagens artísticas desenvolvidas concomitantemente com as Atividades Circenses possibilitam às crianças a oportunidade de expressar seus sentimentos, ter novas experiências e aumentar sua autoestima.

Os autores ainda comentam que as atividades circenses, quando inseridas nas aulas de Educação Física, devem ser vistas como um

conteúdo cujo objetivo não é formar ou revelar pequenos artistas, assim como não deve ser o objetivo do esporte escolar revelar e treinar atletas. De acordo com os autores, se esta reflexão não for feita, corremos o risco de cometer os mesmos erros, os quais fazemos a crítica quando o esporte é trazido para a escola com seus signos, códigos, sem a devida reflexão, e dando ênfase aos aspectos técnicos e de rendimento.

### **Considerações finais**

Concluímos com esta pesquisa que a Educação Física escolar do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – UFSC tem apresentado práticas esportivizadas, com foco especial nos esportes coletivos, ainda mais visível com a demanda dos alunos ao se aproximar especialmente das Olimpíadas em que é solicitado aos professores o treinamento esportivo.

Mesmo que recentemente o quadro esteja timidamente mudando, a Educação Física do Colégio de Aplicação ainda apresenta aspectos pertencentes ao modelo do esporte de rendimento, ou seja, o esporte institucionalizado.

Os alunos desejam ter outros conteúdos, com propostas inovadoras e de caráter menos competitivos. Defendemos que todo o conhecimento produzido historicamente pelo homem correspondendo à cultura corporal, como os jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, elementos das artes cênicas, das artes musicais e das artes plásticas (GALLARDO, 2006 *apud* MUNHOZ; RAMOS, s.d.) devem ser trabalhadas durante as aulas de Educação Física. Portanto, para isso, acredita-se que as atividades circenses englobem muitos desses elementos, surgindo como proposta de conteúdo inovador para as aulas.

Os alunos em geral aceitaram a proposta da inclusão das atividades circenses na Educação Física, assim como todos os professores entrevistados alegaram ser favoráveis à mesma. Deve-se evidenciar que a intenção não é banir os esportes coletivos como conteúdo da disciplina e sim inserir também outros conteúdos, sem caráter competitivo e que tragam aos alunos a ludicidade, o prazer por fazer, a criatividade e a espontaneidade.

## REFERÊNCIAS

BARBANTI, Valdir. **O que é Educação Física**. Disponível em: <<http://www.eferp.usp.br/paginas/docentes/Valdir/O%20que%20e%20Educacao%20Fisica.pdf>> Acessado em 12 de junho de 2012, às 20:15.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARAMÊS, Aline de Souza. *et al.* Atividades Circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Rev. Motrivivência**, ano XXIV, n. 39, p. 177-185, 2012.

CHAGAS, Eliane. Pardo. Esporte de Lazer – Esporte de rendimento: análise de seus pressupostos. **Rev. Motrivivência**. p. 101- 104, junho/1989.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Histórico do CA**. Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>>, Acessado em 8 de janeiro de 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MATTOS, Mauro Gomes e NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MENDES, Diego Souza. **Luz, Câmara e Pesquisa-ação**: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). CDS/UFSC. Florianópolis: UFSC, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNHOZ, Janaína de Freitas e RAMOS, Glauco Nunes. **O Circo nas aulas de Educação Física: Sua aplicação em uma escola pública no estado de São Paulo**, s.d. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/2a/munhoz.pdf>. Acessado em: 25 de setembro de 2012.

PIRES, Giovani De Lorenzi e NEVES, Annabel. **O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica**. In: KUNZ, E. (org.) *Didática da Educação Física v. 2*, Ijuí (RGS): Editora Unijuí. 2005.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco. **O processo de esportivização**. Resumo. SEE-MG/2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: UNICAMP, 1996. Tese (doutorado)

SOUZA, Eustáquia Salvadora de e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto/1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et. al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, junho, 2011.



# sobre tudo

## AUTOAPRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INTERNET

Maria Eduarda Padilha<sup>38</sup>

Nadia Karina Ruhmke Ramos<sup>39</sup>

**Resumo:** Este trabalho mostra de uma maneira sucinta o desenvolvimento de uma pesquisa do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) cujo objetivo principal é identificar se jovens que querem aprender línguas estrangeiras de forma autônoma confiam no material disponível na rede, como ocorre a seleção do que é confiável e se eles conseguem entender as expressões em língua inglesa que circulam na rede. A mesma foi realizada a partir da aplicação de um questionário em duas instituições públicas de ensino nos 3º anos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação – UFSC e do Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires. Após análise dos dados, pudemos perceber que, mesmo reconhecendo a Internet como principal fonte de pesquisa e ferramenta essencial no aprendizado de línguas estrangeiras, muitos alunos não conseguiram traduzir ou explicar expressões que disseram utilizar no seu dia-a-dia. Essas expressões são aprendidas

---

<sup>38</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Bolsista PIBIC/EM. Contato: [duda.r@hotmail.com.br](mailto:duda.r@hotmail.com.br)

<sup>39</sup> Professora de Língua Estrangeira – Inglês - do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora do PIBIC-EM. Contato: [nadia.ramos@ufsc.br](mailto:nadia.ramos@ufsc.br)

principalmente em sites como o Facebook, Twitter, blogs de humor, inúmeros jogos e seus respectivos fóruns, que podem ser encontrados escritos em inglês, com a opção de tradução. Os resultados apontam que a Internet é uma forte aliada da autoaprendizagem, mas que por ser tão democrática e de fácil acesso está aberta a todo tipo de informação, inclusive informações equivocadas. Todos os alunos afirmaram utilizar a Internet como apoio na hora dos estudos, disseram ter problemas na seleção de conteúdos e preferem a segurança transmitida pelo professor.

**Palavras-chave:** Internet; Autoprendizado; Línguas estrangeiras.

**Abstract:** This paper sums up the development of a research project (Programa de iniciação científica no Ensino Médio) whose main objective was to identify whether senior high school students, who want to learn a foreign language autonomously, trust the material available online, how they choose what is trustable and their understanding of the English expressions that are used on the Internet. The research was carried out by means of a questionnaire administered in two different public schools, Colégio de Aplicação – UFSC and Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires. Results from the data analysis revealed that even those who assumed to use the Internet as an important tool allied to the self language learning could not translate or explain the meaning of some of the expressions they claimed to use in a daily basis. These expressions are used especially on Facebook, Twitter, Humor blogs, games, and forums. The websites are usually developed in English, but the user has the option of using a Portuguese version of them. We can also conclude that the Internet is a strong self-learning ally. However, having in mind its democratic use, it is susceptible to any kind of (mis)information insertion. Moreover, all the students argued that they use the Internet for research and studying, but have some problems choosing what a good piece of information is and what is not, and prefer the safety of a teacher support.

**Keywords:** Internet, self-learning, foreign languages.

## Introdução

Como consequência da globalização, a necessidade de aprender a falar outros idiomas, principalmente o inglês, se tornou prioridade na vida de futuros graduandos. A falta de tempo, que vem com o passaporte ao terceiro (e último) ano do Ensino Médio, junto a novas experiências e ao temido vestibular, deixa mais difícil a decisão de dedicar parte do seu dia ao estudo formal da língua estrangeira. Unindo o útil ao agradável, alguns jovens decidem se aventurar na rede e aprender esta língua estrangeira por conta própria.

Para investigar como estes jovens estão aprendendo inglês online, esta pesquisa testou a confiabilidade deles no material disponível na Internet e observou como ocorre a seleção entre o que é, ou não, confiável. Para isso, elaboramos um questionário com questões que levam o aluno a relembrar gírias e expressões em inglês que são usadas diariamente nas redes sociais e/ou no seu dia-a-dia. Essas expressões foram escolhidas a partir de comentários do site 9GAG e de outras redes sociais, como o Facebook e o Twitter.

As expressões foram escolhidas a partir de comentários do site 9GAG, que também é fonte da imagem que ilustra os questionários (e que aparece na seção análise dos dados), e outras redes sociais como Twitter e Facebook. O fato de os organizadores do site não se apegarem as regras gramaticais da língua inglesa, mas, mesmo assim, conseguirem difundir informações para pessoas de inúmeras nacionalidades e idiomas contribuiu para a escolha do mesmo. Além disso, o conteúdo cômico desse tipo de site é bastante popular nas redes sociais, o que facilitaria a compreensão do público alvo da pesquisa.

Esta pesquisa está baseada em dois trabalhos recentes que investigaram a aprendizagem online de línguas estrangeiras: “*Internet em benefício da autoaprendizagem de língua inglesa*” (Almeida & Melo, 2011) e “*O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem*” (Araujo, 2010). No primeiro trabalho, as pesquisadoras analisaram três sites especializados em autoaprendizagem de língua

inglesa, sob o ponto de vista de seis participantes, em idades entre 12 e 25 anos. Os resultados apontam que os participantes procuram, através da internet, um aprendizado autônomo, interativo e fácil. Como vantagens, apontam a gratuidade e a não necessidade de sair da própria casa. Como desvantagem, o fato de não possuir ajuda de um profissional. O segundo trabalho apresenta um estudo sobre as possibilidades de inserção e a influência das redes sociais virtuais no processo de ensino-aprendizagem. Após pesquisas bibliográficas, a pesquisadora concluiu que as redes sociais virtuais proporcionam maior dinamicidade, estimulam a troca de informações e atraem as novas gerações. Ela também delinea as limitações didáticas, técnicas e metodológicas a serem superadas neste tipo de aprendizagem.

## **1. Metodologia**

O questionário elaborado contém expressões comumente encontradas na Internet que podem, ou não, utilizar a norma padrão de língua inglesa e foi aplicado nos terceiros anos do Ensino Médio de duas escolas públicas: o Colégio Militar Feliciano Nunes Pires (CFNP) e o Colégio de Aplicação – UFSC (CA). A escolha das escolas se deu a partir da hipótese de que, dependendo do contexto escolar, o aluno utilizaria o que aprende online de maneiras diferentes.

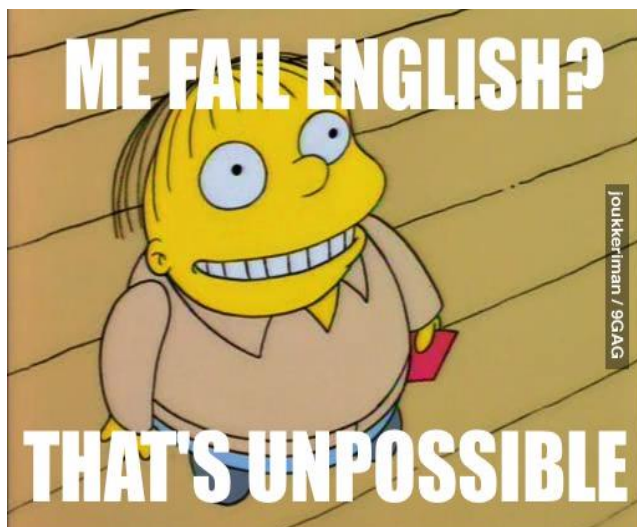
A elaboração do questionário foi realizada a partir de elementos (expressões, imagem, gírias) encontrados no site [www.9GAG.com](http://www.9GAG.com). Este site difunde imagens e ideias, muitas vezes preconceituosas, com o intuito de entreter e criar polêmica entre os leitores. Embora os organizadores não se preocupem com a acurácia das informações ou adequações de linguagem, eles conseguem atingir pessoas de inúmeras nacionalidades e idiomas. Tendo em vista o alcance das informações publicadas no site, utilizamos esta fonte como base para a pesquisa, uma vez que o conteúdo cômico desse tipo de site é bastante difundido nas redes sociais, o que facilitaria a compreensão do público-alvo da pesquisa.

Os questionários foram aplicados durante o horário de aula em ambas as instituições e contamos com o auxílio de professores (no caso do CA) e coordenação (CFNP). Os alunos receberam também um termo de consentimento livre e esclarecido, que deveria ser assinado, nos dando autorização para utilizar as respostas, sem citar nomes.

Ao final, 91 alunos responderam a todas as questões. 49 alunos do CFNP e 42 do CA. Três questionários foram descartados, pois foram respondidos por alunos da turma de francês do CA. As respostas destes alunos não foram utilizadas porque poderiam influenciar os resultados finais, pois o questionário foi elaborado para alunos das turmas de inglês.

## 2. Análise dos dados

As respostas do questionário revelaram dados interessantes. Algumas nos surpreenderam pela criatividade. As mais inusitadas traziam respostas mais elaboradas e algumas críticas sobre a fonte de algumas informações.



Uma das questões mais trabalhosas do questionário é a primeira, que solicita que os alunos julguem se há erros de uso do inglês na imagem.

Além disso, deveriam explicar quais eram esses erros, em caso de resposta afirmativa. Assim poderíamos perceber se os alunos conseguem diferenciar entre gírias e erros propositais dos erros de ortografia e adequações de uso da língua estrangeira.

Como esperávamos, a maioria dos alunos respondeu que havia erros. Entretanto, apenas um aluno (do CFNP) indicou os erros e corrigiu corretamente as frases da imagem. No número de alunos que deixou de responder, a diferença é bastante expressiva entre os alunos das escolas. Entre os 42 alunos do CFNP que responderam que havia erros, apenas 5 acertaram quais eram, conforme tabela 1.

**Tabela 1. Erros e inadequações do uso de língua inglesa na imagem**

Questão 1	Sem resposta	SIM	NÃO	“Não sei”
<b>CFNP</b>	22,5%	61%	14,5%	2%
<b>CA</b>	7,5%	66,5%	23,5%	2,5%

**CFNP: Colégio Feliciano CA: Colégio de Aplicação Nunes Pires**

A partir da leitura da tabela, podemos perceber que existe uma parcela considerável de alunos que não respondeu a pergunta, o que é algo recorrente ao longo das respostas do questionário. Ainda assim, muitos tentaram traduzir ou explicar os erros da imagem.

A segunda questão é mais voltada às formas coloquiais do uso da língua inglesa. Os alunos deveriam ler as frases e tentar traduzir ou escrever as palavras destacadas na forma padrão.

a. <b>Lemme</b> go home, please.	e. You love her <b>coz</b> she's dead.
b. You <b>wanna</b> watch that movie?	f. See <b>ya</b> !
c. I'm <b>gonna</b> stay here.	g. I <b>gotcha</b> but you don't know.

d. I'm <b>kinda</b> lazy about my homework.	h * <b>le</b> me going to the mall.
---	-------------------------------------

Uma das palavras em destaque era “Le”, da língua francesa, encontrada em *comic strips* e na maioria dos comentários analisados do site (9GAG). Apenas dois alunos, entre os 91 que responderam, souberam explicar a origem francesa da palavra e um deles sugeriu que, talvez, ela seja utilizada como o artigo “the”, do inglês.

**Tabela 2. Uso linguagem coloquial vs. Uso linguagem padrão**

	Sem resposta	Responderam	Responderam corretamente
<b>CFNP</b>	57%	28,5%	14,5%
<b>CA</b>	29%	48,5%	22,5%

Em ambas as escolas, o número de alunos que não respondeu a questão foi significativo. Isso pode ter ocorrido por algumas razões diferentes, ou pela falta de interesse por parte dos alunos ou por não termos elaborado a questão de forma clara o suficiente. Entretanto, acreditamos que a falta de empenho seja uma explicação razoável tendo em vista que alguns alunos, mesmo não acertando, tentaram responder a questão. Talvez, por estarem mais familiarizados com o modelo do questionário e com a prática na participação em pesquisas, os alunos do CA tenham deixado menos respostas em branco.

Em seguida perguntamos aos alunos sobre as expressões que eles utilizavam no dia-a-dia e em que contextos o faziam. Alguns alunos não assinalaram nenhuma das opções, nos levando a acreditar que eles não as utilizam. Apenas um aluno do CFNP disse que utiliza as expressões escolhidas no ambiente escolar, enquanto no CA a escola foi citada em todas as respostas. Entre as 91 respostas, as redes sociais foram unanimidade. Também foram citados fóruns de jogos online e conversas mais informais. Apenas um aluno disse utilizá-los no seu ambiente de trabalho.

As questões seguintes tinham o intuito de investigar se os alunos conhecem o significado das expressões utilizadas. Caso não existisse um sinônimo em português, eles deveriam dizer como as traduziriam. No CFNP, 60% dos alunos traduziram corretamente as expressões que haviam escolhido. Os 40% restantes incluem os alunos que não traduziram e os que traduziram incorretamente. Dito isto, podemos concluir que alguns alunos não conhecem o significado de palavras que utilizam frequentemente. E isso se repetiu nas respostas do CA, onde a parcela foi de 35% para os que não sabiam como traduzir as expressões. Assim, podemos concluir que, mesmo afirmando usar tais expressões, muitos alunos desconhecem seus significados ou sinônimos.

Quando questionados sobre como utilizavam estas expressões, se em inglês ou português, a maioria dos alunos do CFNP disse preferir as expressões em inglês, argumentando que ficam mais “bonitas”. Os alunos que preferem usá-las em português, disseram que facilita a comunicação, já que as pessoas com quem convivem falam apenas o português.

**Tabela 3. Língua utilizada para expressões aprendidas em língua inglesa**

	Sem resposta	Inglês	Português	Ambos
<b>CFNP</b>	8%	53%	4%	35%
<b>CA</b>	----- -----	28,5%	71,5%	----- -----

No CA, tanto os alunos que escolheram o português, quanto os que escolheram o inglês, defendem suas escolhas com os mesmos argumentos que os alunos do CFNP: preferência da língua inglesa: por questões estéticas; preferência pela língua portuguesa: praticidade e facilidade de comunicação.



Também os questionamos sobre quais sites ou redes sociais eles poderiam utilizar as expressões discutidas acima. As escolhas variaram bastante entre os alunos, mas as redes sociais foram unanimidade, tendo o Facebook como líder da categoria, seguido dos fóruns, sites de humor (como o 9GAG), séries e filmes, blogs, jornais e revistas digitais. Em seguida, perguntamos aos alunos sobre o idioma em que estes sites eram escritos.

**Tabela 4. Língua utilizada nos sites mencionados**

<b>Português</b>	45%
<b>Inglês com tradução</b>	16%
<b>Inglês</b>	32%
<b>Sem resposta</b>	7%

Mesmo tendo uma grande parcela de sites escritos em inglês (alguns com a opção de tradução), percebe-se que sites escritos em português ainda são os favoritos, pois facilita a leitura e otimiza o tempo, segundo os alunos. Grande parte dos sites apresenta a opção de tradução, normalmente oferecida pelo Google Tradutor.

Como um dos trabalhos que usamos como base teórica para esta pesquisa estudou sites especializados em aprendizagem autônoma, também questionamos os alunos sobre a utilização desta ferramenta. Entre os 91 alunos, apenas um (CFNP) disse fazer aulas de inglês online, mas com o auxílio de uma professora americana. De acordo com o estudante, as aulas acontecem aos sábados, para não interferir nas atividades escolares, e a escolha do site foi pautada na flexibilidade de horários e na comodidade. Além disso, aluno e professora podem trocar informações fora do horário das aulas, através das redes sociais.

Por fim, os questionamos sobre a importância da Internet no processo da autoaprendizagem.

**Tabela 5. Utilização da Internet no autoaprendizado de língua inglesa**

	SIM	NÃO	Sem resposta
<b>CFNP</b>	91%	7%	2%
<b>CA</b>	86%	14%	----- -----

Em ambas as escolas, a democratização da rede foi usada como argumento para defesa das respostas. Para os alunos que responderam que a Internet é importante, o fato de dar acesso a informações de várias partes do mundo faz com que seja uma forte aliada da autoaprendizagem, em todas as áreas. Além disso, facilita o acesso a filmes, séries de TV, músicas e outros recursos de mídia que vem sendo bastante utilizados no aprendizado de outros idiomas. Os alunos que responderam não acreditam que, por ser tão democrática, as informações encontradas na internet podem ser facilmente editadas ou publicadas de forma incorreta.

### **Considerações finais**

Ao longo da pesquisa, pudemos perceber que a Internet é uma forte aliada do processo de autoaprendizagem e que é uma ferramenta bem aceita entre a maioria dos jovens entrevistados. Nosso principal objetivo era investigar se estes jovens confiam no material disponível online e como ocorre a seleção entre o confiável e o não confiável e se entendem as expressões que dizem utilizar no dia-a-dia.

Após a análise das respostas, fica claro que o professor é o responsável pela aprovação das informações e suas respectivas fontes, e que o aluno se sente mais seguro quando existe a possibilidade de tirar dúvidas com uma pessoa cuja formação permite determinar o correto e o incorreto.

Quando tratamos de gírias e expressões mais coloquiais da língua inglesa, notamos que a maioria dos alunos não soube identificar os erros propositais, confundindo-os com os erros de gramática. Outros, por sua vez, sabiam diferenciá-los e se baseavam na convivência diária com tais termos em páginas da Internet.

A internet pode ser indispensável para as novas gerações, mas se torna um problema quando é o único lado considerado, principalmente quando o tema nos permite buscar informações em outras inúmeras fontes de pesquisa, como acontece com outros idiomas.

## **REFERÊNCIAS**

**ALMEIDA**, Patrícia V. & **MELO**, Pamela A. Internet em benefício da aprendizagem autônoma de língua inglesa. In: Congresso Internacional da Abralín, VII, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

**ARAUJO**, Verônica D. L. O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

**www.9GAG.com**



# sobre tudo

## REPORTAGEM: APROXIMANDO SALA DE AULA E PESQUISA DE CAMPO

Maria Eduarda de Moraes Sirydakís<sup>40</sup>

Natália Dias Goulart<sup>41</sup>

Nara Caetano Rodrigues<sup>42</sup>

**Resumo:** O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem, como parte do currículo escolar do 9º Ano (8ª série) do ensino fundamental, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, chamado *Pés Na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola*. Esse projeto desenvolve-se em duas etapas, ao longo do ano letivo, sendo a primeira realizada no 1º semestre, com a temática “Luta Pela Posse da Terra”, envolvendo uma saída a campo para a cidade de Itá, Santa Catarina; e a segunda etapa, desenvolvida no segundo semestre, diz respeito à temática “O Brasil Colônia – Séculos XVII e XVIII”, abrangendo uma saída a campo para as cidades históricas de Minas Gerais. Dentre as várias produções relacionadas a essa pesquisa maior, abordaremos, neste trabalho, a reportagem

157

---

---

<sup>40</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: dudasirydakís@hotmail.com

<sup>41</sup> Aluna do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Contato: natagdias@gmail.com

<sup>42</sup> Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC. Pesquisadora e orientadora. Contato: nacaetano@yahoo.com.br

realizada na disciplina de Língua Portuguesa, cuja professora é uma das orientadoras do referido projeto. Com os dados coletados, principalmente por meio das entrevistas realizadas, na cidade de Itá/SC, construímos uma reportagem, focalizando a primeira etapa do projeto, da qual participamos no primeiro semestre de 2011. O trabalho com os gêneros da esfera jornalística na escola básica vem sendo desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa, há vários anos e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina não foi diferente. Dessa forma, no 9º ano, tivemos a oportunidade de experimentar a escrita da reportagem, que está situada na esfera jornalística, porém, nosso objetivo, nesse artigo, é problematizar o trabalho com o gênero reportagem na escola como possibilidade de aproximação entre o que é estudado na sala de aula e o que é vivenciado em uma saída de estudos, inserida em um projeto de pesquisa maior. A elaboração do gênero reportagem foi de grande importância para a construção do entendimento daquilo que foi estudado em sala de aula e do que foi aprendido na viagem de estudos à Itá, pois possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão sobre o que foi vivenciado, com base na sistematização do que é trabalhado nas várias disciplinas da escola, associado ao que os entrevistados informaram e do que foi possível observar e registrar.

**Palavras-chave:** Reportagem; Pesquisa de campo; Interdisciplinaridade

**Abstract:** At Colégio de Aplicação (CA) of Santa Catarina Federal University (UFSC), the students in the 9th grade of elementary school participate of the Project *Pés Na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola*, which is a two step interdisciplinary project that is developed during the school year. The first stage takes place in the first semester and its subject is “Luta Pela Posse da Terra” and it involves a trip to know the city of Itá, in the west of Santa Catarina state. During the second semester, the last part of the project is to visit historical cities in Minas Gerais state, in the southeastern region of Brazil, where the students will learn about “O Brasil Colônia – Séculos

XVII e XVIII”. This work handles a reporting made in the course of Portuguese Language, whose teacher is one of the advisors of such Project. The reporting presented here was written based mainly on the interviews performed in Itá city, as a result of the first part of the project, developed in the first semester of 2011. In the curricular proposal of Portuguese Language for several years has been taught reporting genre, such as news reporting genre, and it also occurs at Colégio de Aplicação – UFSC. Thus, the students of 9th grade had the opportunity of experience news reporting, a kind of writing from journalistic sphere. This article objective is to discuss the work with reporting genre as an opportunity to approach the subject taught in the classroom and what is experienced in the study trip, as part of a larger project. Creating texts using reporting genre was very important to build our understanding of what was studied in the classroom, and also what was learned during the study trip to Itá. All this allowed us to reflect about our experiences, thinking about the subjects that we had worked in each disciplines from our school, as well as, associated with the information from the interviews and everything that we could observe and register.

**Keywords:** Reporting; Field research; Interdisciplinarity

### **Primeiros Passos**

Em um primeiro momento, faremos uma contextualização da atividade maior na qual se desenvolveu a produção da reportagem que é o foco do presente artigo. Na sequência, apresentamos a descrição e a reflexão sobre a experiência com o gênero específico reportagem, considerando reflexão teórica sobre o trabalho com gêneros na escola e, posteriormente, tecemos considerações sobre as aprendizagens a partir dessa vivência de pesquisa e produção de reportagem.

O projeto *Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola* é executado nos 9<sup>os</sup> anos (8<sup>a</sup> séries) do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação/CED/UFSC (CA), desde 1999, tendo duas aulas destinadas às atividades de iniciação científica (IC) incluídas na grade curricular, a partir de 2010. Nessas aulas de IC, os

alunos se reúnem em grupos com seus professores orientadores, que são responsáveis por dar as diretrizes para a construção de seus respectivos trabalhos.

O processo de pesquisa se desenvolve ao longo de todo o ano: primeiro os grupos e os orientadores dos mesmos são definidos através de um sorteio; em um segundo momento, ocorre a escolha do subtema com o qual se quer trabalhar - isto é feito a partir de um grande eixo proposto pela coordenação do projeto; depois são realizadas as leituras prévias (livros, artigos, internet, revistas, textos disponibilizados pelos professores, entrevistas na cidade natal, etc.); elaboração dos questionamentos que serão realizados com os entrevistados na cidade a ser visitada; o próximo passo é organizar tudo que já se tem até o momento em um projeto de pesquisa; como etapa seguinte, ocorre a saída a campo à cidade citada, coleta de dados, entrevistas, visitas a museus, a órgãos públicos, etc.; na volta da viagem, ocorre a produção de ensaios escolares e reportagens, com embasamento nos dados coletados; por fim, acontece a apresentação do resultado final por meio do recurso digital *power point* no SIC (Seminário de Iniciação Científica – Colégio de Aplicação/CED/UFSC), tendo como público alvo pais, professores, alunos, servidores e comunidade em geral. Além do seminário, os alunos ainda têm a oportunidade de expor o que foi pesquisado em um evento maior na universidade: a SEPEX – Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSC.

Assim, em 2011, pudemos vivenciar pela primeira vez como é elaborar um projeto, sair a campo e, posteriormente, produzir uma reportagem e um ensaio resultante dessa saída. Esta oportunidade veio através do projeto referido acima. Neste ano, cada uma das pesquisadoras (Maria Eduarda de Moraes Sirydakís e Natália Dias Goulart) realizaram seus projetos de pesquisa separadamente, juntamente com outras colegas e os títulos/professoras orientadoras foram, respectivamente: "O que mudou na vida escolar do itaense após a construção da Usina Hidrelétrica de Itá", com orientação de Lisiane Vandresen, e "Rio Uruguai: a história dos usos e abusos", com orientação de Nara Caetano Rodrigues. Os projetos orientaram as pesquisas em campo e originaram os ensaios com os seguintes títulos,



respectivamente: "Uma visão dos moradores de Itá sobre os impactos ocorridos após a construção da Usina Hidrelétrica" e "Energia para a vida. Será?". A questão do deslocamento de cidade dos moradores instigou muito a curiosidade da dupla de trabalho e pesquisa, que juntamente com a professora de Língua Portuguesa, Nara Caetano, elaborou perguntas para serem parte integrante de uma entrevista a ser realizada com os moradores do município para a construção de uma reportagem a ser veiculada em uma revista online ou impressa, como parte da avaliação na disciplina.

### **O trabalho com reportagem: uma experiência**

Segundo Vilarinho (s/d), a reportagem é um gênero jornalístico que tem como principal objetivo levar os fatos ao leitor de maneira abrangente e clara. Difere da notícia no aspecto da objetividade, já que esta informa as razões e efeitos de uma maneira mais direta, enquanto a reportagem vai mais a fundo, tecendo comentários, fazendo investigações, discutindo e argumentando.

Como um gênero que possui certa estabilidade, há alguns elementos possíveis de serem identificados na constituição da reportagem, ainda de acordo com Vilarinho (s/d): *manchete*, que compreende o título da reportagem, que deve ser mostrado de forma atraente para chamar a atenção do leitor, resumindo do que trata o texto que está por vir; *lead*, que se trata de um pequeno resumo, abaixo da manchete, mais longo e mais explicativo que a primeira, para atrair ainda mais a curiosidade do público; *corpo*, que é o texto da reportagem em si, conta os fatos e discorre sobre os comentários e dados obtidos.

A seguir, passamos para a descrição e discussão de nossa experiência com pesquisa na escola e elaboração do gênero reportagem, a partir de uma saída de estudos para a cidade de Itá/SC, que está situada no oeste de Santa Catarina.

De acordo com as leituras realizadas na pesquisa preliminar, em sites institucionais como <http://www.ita.sc.gov.br/home/index.php?>, <http://www.ibge.gov.br/home/> e [http://www.turismoita.com.br/arquivos\\_internos/?abrir=conheca\\_ita](http://www.turismoita.com.br/arquivos_internos/?abrir=conheca_ita), a

cidade foi colonizada por alemães que vieram do Rio Grande do Sul, atravessando os povoados de Santo Antônio, Três Arroios e Dourados, seguindo até as margens do Rio Uruguai, no início do século XX. A primeira família a se alojar no local foram os alemães de sobrenome Schauble, que vieram de São Paulo com seus filhos, no dia 21 de maio de 1919. Neste mesmo ano, o caboclo Luiz de Campos batizou o município com o nome de "Itá", que em língua Tupi Guarani significa "pedra".

Na década de 1950, foi erguida a primeira usina hidroelétrica de Itá, que foi batizada de Cooperativa Força e Luz Itaense de Representação Ltda. Sua inauguração contou com a presença do então governador do estado Irineu Bornhausen. Porém, a usina esteve em funcionamento somente durante 15 anos, quando a empresa CELESC, no ano de 1967, ofereceu energia estadual. Com o fechamento desta primeira usina, a cidade ficou sem este tipo de empresa durante alguns anos, até que, em 1978, a população recebeu a notícia que mudaria suas vidas: ocorreria a construção de uma nova usina e a cidade iria desaparecer. Em 1979, foi lançada oficialmente a construção da usina, porém, na década de 1980, em função de pouco envio de verba por parte do governo, a obra foi embargada e ocorreu um fato, no mínimo, inusitado: existiram duas cidades, a nova e a velha Itá. Até que, em 13 de dezembro de 1996, com a então conclusão da obra, foi inaugurada a nova Itá, sendo que a antiga foi invadida por água, o que hoje forma o lago da represa.

Hoje em dia, a cidade possui uma população de 6427 habitantes (conforme censo do IBGE 2010), ocupando 165,00 Km<sup>2</sup>, possuindo uma altitude média de 520 m, com clima mesotérmico úmido e temperatura média anual de 18°C. Atualmente a economia da cidade é movimentada principalmente pelas indústrias, seguidas de serviços e agropecuária, contrariando as expectativas do estado que tem como ponto forte o setor dos serviços, seguido das indústrias e, por último, vem a agropecuária.

Nesse contexto, construímos nossa reportagem (em anexo), focalizando a primeira etapa do projeto maior referido anteriormente, que pudemos vivenciar no 1º semestre de 2011.

O trabalho com os gêneros da esfera jornalística na escola básica vem sendo desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa há vários anos e no ensino do CA da UFSC não foi diferente.

Os problemas sociais ocorridos com os moradores de Itá são motivos interessantes para a construção de uma reportagem, pois é possível discorrer sobre, ouvindo opiniões, tecendo comentários e preenchendo a questão do interesse público sobre o tema que o gênero pede. A reportagem que produzimos tinha como principal objetivo divulgar e informar aspectos da viagem de estudos, focalizando mais especificamente a visão dos moradores sobre a realocação da cidade em função da construção da usina hidrelétrica Itá.

Nossa reportagem teve como título “Itá pelos olhos de quem mora lá”, possuía duas páginas e intercalava texto visual com texto verbal (conforme anexo). Assim, procuramos investigar um pouco mais sobre a vida dos habitantes da pacata cidade de Itá a partir de algumas perguntas como: o que mudou na vida dos habitantes com a construção da usina hidroelétrica? Como era viver na antiga Itá? Como é viver na nova Itá? A partir destas perguntas, foram obtidas respostas muito semelhantes, em referência ao fato de que foi difícil a mudança de cidade, mas que viver na nova Itá é muito bom e que a mudança trouxe muitos benefícios, sem deixar de lado os malefícios que foram trazidos de igual maneira. O que evidencia certa contradição no posicionamento dos moradores sobre a realocação da cidade em função da construção da usina hidrelétrica.

Em algumas das entrevistas feitas para a construção da reportagem, conversamos com Dona Maria Pozzbon, uma itaense de origem italiana que teve uma vida sofrida, pois estudou somente até a 1ª série do ensino fundamental, já que precisava ajudar os pais na lavoura, prática muito comum no passado e, principalmente, no interior catarinense. Ao longo dos anos, foi adquirindo prática na venda de milho e amendoim para garantir o seu sustento e com as sobras desses alimentos, ainda fazia artesanatos variados, como bolsas e chapéus, além de peças de crochê. Uma das falas de Dona Maria foi a respeito da educação em ambas as cidades, porque na nova Itá percebe-se que a locomoção até a escola melhorou e, com isso, aumentou o número de

estudantes matriculados. Seu Antônio Simom, agricultor e ex-líder do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que, assim como Dona Maria, teve que abandonar os estudos muito cedo, trabalha na lavoura e não foi prejudicado diretamente com a construção da Usina Hidrelétrica, porém foi líder do movimento, pois percebeu que o povo necessitava de ajuda. João André, menino de 8 anos, que é uma visão do futuro de Itá, contou que gosta muito da cidade onde nasceu e está crescendo. João é neto de agricultores e filho de uma das organizadoras do evento Semana dos Museus (semana repleta de atividades com o intuito de reavivar a memória dos itaenses a respeito da antiga cidade de Itá) entre outros.

As atividades com o gênero jornalístico reportagem, abordado na sala de aula, começaram com as discussões sobre as condições de produção desse gênero (autoria - quem escreve a reportagem; o jornalista responsável; público leitor – a quem provavelmente se destina a reportagem, se são crianças, jovens ou adultos; suporte – onde a reportagem é publicada, se é em revista, jornal impresso ou internet; finalidade – objetivo maior do tema que a reportagem aborda; divulgação – locais onde circula a reportagem. Além disso, também foram analisadas algumas reportagens quanto à linguagem verbal e visual constitutiva do gênero, com destaque para a complementaridade entre o texto verbal e o visual (gráficos, infográficos, fotografias, tabelas etc).

Na sequência, as estratégias utilizadas pela professora em sala de aula com seu 9º ano/8ª série, após a coleta de dados para auxiliar na construção das reportagens foram: resgate do material coletado através de transcrição das entrevistas, análise dos principais jornais que circulam na cidade, com o intuito de observar como se escreve uma reportagem, primeira versão da reportagem escrita em duplas durante a aula, devolução corrigida pela professora apontando o que deveria ser melhorado para enriquecer ainda mais o já escrito, correções feitas em casa e enviadas para a professora por recursos digitais (e-mail) e, por fim, apresentação nos meios já citados.

A partir da escrita da reportagem em sala de aula e com enfoque neste tema de extrema importância para a comunidade, os alunos

puderam não só aprender a escrever adequadamente o gênero reportagem, como também puderam conhecer e vivenciar as histórias de pessoas que têm muito o que contar, visto que passaram por uma situação, no mínimo, inusitada e desgastante. A conversa com estes moradores que, de alguma forma, seja no passado ou no presente, foram atingidos pela construção da barragem, trouxe uma maior compreensão dos diferentes modos de vida que as pessoas enfrentam, bem como das situações passadas por moradores que foram retirados de seus lares para a construção de um mega empreendimento.

No que diz respeito à construção da usina hidroelétrica na cidade de Itá, pudemos perceber e mapear os problemas vivenciados pelos moradores que tiveram de ser deslocados. Estes problemas foram de diversos níveis: perder o imóvel e não ganhar outro, mudar radicalmente o tipo de terreno onde morava, desfazer laços com antigos vizinhos/família, incapacidade de plantação nos arredores do lago da usina, desaparecimento da fauna e flora local, com extinção de algumas espécies, mudança de clima, vegetação e história da cidade, etc. Por outro lado, a construção trouxe benefícios para o estado: geração de empregos, riqueza e uso dos recursos naturais de forma que ajude a população.

Além de entrevistas com os moradores de Itá, utilizamos os recursos de pesquisa na internet e em livros, fotografias, análises e a observação *in loco*, o que nos possibilitou uma visão mais ampla do tema em questão e viabilizou a produção da reportagem. A ida a campo para ouvir as pessoas diretamente envolvidas no acontecimento apresentado na reportagem proporcionou a vivência de uma situação real de quem sai em busca da informação diretamente na fonte para apresentar ao público.

### **Reportagem escolar: que gênero é esse?**

O trabalho com os gêneros da esfera de imprensa ou jornalística no ensino fundamental é indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao apontarem os gêneros privilegiados para as práticas de linguagem oral e linguagem escrita no 2º e 3º ciclos.

Nossa hipótese para discutir o gênero reportagem, nos moldes em que é trabalhado na escola, é a de que é justamente a esfera social – escolar – que determina as demais dimensões do gênero em análise e faz dele um gênero com identidade própria. Em vista disso, torna-se bastante relevante referenciar o trabalho de Schneuwly e Dolz sobre os gêneros escolares.

Em artigo sobre a relação entre os gêneros escolares como objetos de ensino e as práticas de linguagem, tais autores (1999, p. 7) lembram que a escola sempre trabalhou com os gêneros, para atingir seu objetivo de ensinar a falar, a ler e a escrever. Eles ressaltam, entretanto, que as especificidades da situação escolar provocam um desdobramento no qual "o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem."

Para Schneuwly e Dolz, é possível distinguir, pelo menos, três formas de trabalhar com o ensino da escrita e da fala tendo por objeto o gênero e suas relações com as práticas de referência. Ressaltam, entretanto, que os gêneros apontados nos três grupos são "tipos ideais" que não aparecem de modo puro, eles podem se apresentar em formas mistas, com o predomínio de uma ou de outra.

No primeiro grupo, eles apontam as seqüências textuais estereotipadas: narração, descrição e dissertação, consideradas por eles como "autênticos produtos culturais da escola". Esses "gêneros escolares-guia" não têm como objetivo a comunicação entre os interlocutores – alunos e professores –, mas servirem de "modelos concretos para o ensino", independentemente das práticas de linguagem constituídas nas situações de interação concretas. Os autores assim caracterizam tais gêneros:

Mesmo que eles sejam originários da tradição literária e retórica, não se fazem a definição e descrição dos gêneros escolares em relação a gêneros historicamente situados, que correspondem a práticas de linguagem, mas em relação a necessidades consideradas como sendo aquelas dos objetos descritos: lógica do objeto ou

do pensamento. Os gêneros são naturalizados. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 8).

Em um segundo grupo, são incluídos gêneros novos que surgem em decorrência do funcionamento da comunicação escolar, por exemplo, o texto livre, o seminário, a correspondência escolar e o jornal de classe. Nesse caso, não há uma referência a outros gêneros que circulam fora do espaço escolar: "A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros." Aqui, também há um processo de naturalização, "o gênero nasce naturalmente da situação", não é descrito, não é um instrumento que possa ser usado em práticas sociais de linguagem efetivas, em outras esferas que não a da escola. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 9).

No terceiro grupo, os autores situam os gêneros utilizados nas situações autênticas de comunicação que são introduzidos na escola sem sofrer alterações. Negam a escola como lugar de uma comunicação específica, uma vez que o objetivo é "o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado." (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 9).

Os pesquisadores chamam atenção para a necessidade de uma revisão dos gêneros escolares, o que exige um trabalho complexo de avaliação e o desenvolvimento de novas pistas de trabalho. O principal fator de complexificação do trabalho com os gêneros na escola e sua relação com as práticas de linguagem é o fato de que, em um lugar social diferente daquele no qual foi originado, o gênero sofre uma transformação. No ambiente escolar, ele passa a ser gênero a aprender, mesmo permanecendo um gênero usado para comunicar. Desse modo, na concepção dos autores "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instância cujo objetivo primeiro é precisamente este." (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 11).

Em qual dos grupos se poderia incluir a reportagem produzida?

Como bem destacam Schneuwly e Dolz, os agrupamentos definidos por eles fazem referência a gêneros que são "tipos ideais", assim não é possível enquadrar perfeitamente as reportagens produzidas na escola em um dos grupos. Não se incluem no primeiro grupo, porque não podem ser consideradas no conjunto das sequências textuais, destituídas de qualquer vínculo com as práticas de linguagem. Na produção textual em questão, há uma interação entre os interlocutores, há o conhecimento da finalidade pelos interlocutores e da circulação (mesmo que restrita ao espaço escolar).

Quanto ao segundo grupo, pode-se dizer que as reportagens enquadram-se parcialmente nesse grupo, pois surgiram em decorrência do funcionamento da comunicação escolar. Mesmo inseridas em um conjunto de atividades de pesquisa, desenvolvido em um projeto interdisciplinar, as reportagens foram produzidas atendendo especificações escolares e como parte do processo de ensino e aprendizagem de práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa.

Schneuwly e Dolz incluem nesse grupo os gêneros que não são descritos, nem são utilizados em práticas sociais efetivas fora da escola. Mas, a escola não é um lugar de práticas sociais efetivas? Se há um propósito comunicativo, se há um acabamento do enunciado que permite a alternância dos sujeitos (BAKHTIN, 2003), há um processo de produção genérica dessa esfera social específica que precisa ser reconhecido como tal. Não é uma simulação, é uma situação autêntica de comunicação escolar.

No terceiro grupo, os autores situam os gêneros utilizados nas situações autênticas de comunicação de todas as outras esferas, que não sofrem alterações ao serem introduzidos na escola – será isso possível? Parece haver aqui uma contradição, pois os autores afirmam que "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência".

As reportagens podem ser consideradas, por um lado, um gênero decorrente do funcionamento da comunicação escolar e, por outro, um gênero que se origina de outros gêneros que circulam em



outras esferas sociais, com outras finalidades, interlocutores diferentes... no caso, a reportagem impressa da esfera jornalística.

### **Considerações finais**

A elaboração didática do gênero reportagem evidencia a importância da abordagem das condições de produção para a apropriação do gênero por parte dos alunos, bem como a necessidade do trabalho com análise linguística numa perspectiva mais ampla na orientação da reescrita dos textos. A indicação dos aspectos linguísticos que precisam ser melhorados em um texto produzido pelos próprios alunos, com o objetivo de adequá-lo ao gênero, torna a aprendizagem mais significativa, pois os conteúdos estão em um contexto de uso.

A elaboração do gênero reportagem foi de grande importância para a construção do entendimento daquilo que foi aprendido na viagem de estudos à Itá, pois possibilitou o desenvolvimento de uma reflexão sobre o que foi vivenciado, com base na sistematização daquilo que os entrevistados informaram e do que foi possível observar e registrar.

O uso deste gênero na produção de um texto a partir de uma vivência é extremamente significativo na vida cotidiana do estudante, pois permite um maior entendimento do universo interdisciplinar que está por trás de uma atividade como esta. Este trabalho trouxe uma maior reflexão sobre as maneiras de viver, se sustentar, se adaptar e conviver com o novo, enfrentando as contradições de uma mudança que trouxe tanto melhorias nas condições de vida quanto prejuízos à população de toda uma cidade em função da construção de uma usina hidroelétrica.

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Depois de 20 anos de luta, MAB conquista decreto que define quem são os atingidos por barragens. **A voz dos Atingidos**, p. 3, Março 2011.

A Produção de Energia Hidrelétrica. Agência Nacional de Águas (ANA) e Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel).

Setor Elétrico na Bacia do Rio Uruguai. Disponível em:

<<http://mabnacional.org.br/?q=artigo/setor-el-trico-na-bacia-do-rio-uruguai>> Acesso em Maio de 2011.

Dados do município de Itá. Disponível em: <<http://www.ita.sc.gov.br/>> Acesso em 11 de Setembro de 2013.

Estatísticas do município de Itá. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=420800>> Acesso em 11 de Setembro de 2013.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** n.11, 1999, p. 5-16.

VILARINHO, Sabrina. A reportagem. Disponível em: <<http://www.brasile scola.com/redacao/a-reportagem.htm>> Acesso em 11 de Setembro de 2013.

## Anexo - Reportagem



Itá pelos olhos de quem mora  
lá

*Por Maria Eduarda de  
Moraes  
e Natália Dias*

As torres da Igreja da antiga cidade.

## **Personalidades locais contam por meio do cotidiano, como era a vida antes da construção da Usina Hidrelétrica de Itá e como está agora.**

Você já conhece a cidade de Itá?

Se a resposta for sim, com certeza você já fez planos para voltar! Já se a resposta for não... Vale a pena conhecê-la!

Em visita realizada à Itá, no período de 18 a 20 de maio, foram entrevistadas três pessoas da comunidade local. Confira abaixo os detalhes:

### **Maria Pozzblon: um exemplo de superação**

No dia 21 de dezembro de 1944, nascia Maria Pozzblon, uma itaense de origem italiana. Essa senhora de 66 anos esbanja muita vitalidade e orgulho da sua história de vida. História essa, que não foi fácil: Maria estudou somente até a 1ª série do ensino fundamental e já com sete anos ajudava os pais na lavoura. Porém, ela enfrentou essa guerra com muita garra, bom-humor e superação.

Ao longo dos anos, foi adquirindo prática na venda de milho e amendoim para garantir o seu sustento e com as sobras desses alimentos, ainda fazia artesanatos variados,

como bolsas e chapéus, além de peças de crochê.\*

Descendente de italianos, sabe fazer macarrão caseiro, lasanha, risoto... Uma delícia! E olha só que curioso: com a sua família, inclusive com seus netos, ela conversa em italiano. Uma excelente preservação da cultura!

“Porque eu sou viúva, daí recebo documentos para assinar e só sei ler o que está no documento, se vier com letrinha diferente, já não sei mais!” diz Pozzblon.

Essa capricorniana, que ficou viúva ainda ano passado, revela que gosta muito da cidade de Itá. Diz ainda que a educação indiretamente melhorou: “Porque antes, as crianças, para ir para a escola, levavam três horas a pé, estrada de chão batido... Hoje, menos de dez minutos! Antes era normal, mas hoje é um perigo!”

## **Antônio Simom: uma amostra de tradição**

Em janeiro de 1941, chegava ao mundo Antônio Leopoldo Simom. Desde pequeno já era muito trabalhador e, como Maria, também teve que abandonar os estudos muito cedo. Segundo seus relatos, trabalha na lavoura e, teve a sorte de não ser prejudicado com a construção da Usina Hidrelétrica.

O entrevistado é um ex-líder do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem) e compartilhou os interesses do movimento: “Nós batalhávamos para que todas as famílias recebessem suas devidas indenizações”.

Muito devoto da Igreja Católica, Antônio não perde uma missa. Também se surpreende pelo fato dos estudantes do Colégio de Aplicação – um colégio da capital – se interessarem em conhecer a cidade de Itá.

Um dos assuntos que ele abordou, foi a questão das drogas e de como tem medo de que um de seus netos caiam nesse mundo. “Mas lá na capital, vocês têm algum programa contra drogas?”, questiona Simom todo cauteloso, sem saber se iria nos ofender. E ainda complementa: “Porque eu e a Deusa criamos oito filhos da melhor maneira possível, então a gente tem medo, né?”. Mas espera aí, quem é “Deusa”? Deusa é o apelido carinhoso que Antônio deu a sua mulher, Julieta. Nesse momento, a reportagem é interrompida, pois Antônio

Leopoldo tinha uma reunião na Igreja, afinal de contas ele é um dos líderes da comunidade!

## **João André: uma visão do futuro**

Em agosto de 2005, a cegonha trouxe mais um presente para Itá: João André, um “alemão” todo cheio de graça.

Pelo pouco que falou, o menino já demonstrou amar a pacata cidade em que vive: Itá

João é neto de agricultores e filho de uma das organizadoras do evento Semana dos Museus. Todos os seus ancestrais são de origem alemã. André é um menino muito carismático, e se perguntares a ele o que quer ser quando crescer, a resposta é uma só: “Não sei se quero ser médico ou professor de educação física... Ou então arquiteto! Só sei que quero ajudar Itá, gosto muito dessa cidade!”. Realmente o futuro de Itá promete; João, evidentemente, será um bom líder comunitário.

E aí, não ficou com vontade de conhecer Itá, depois de a ver pelos olhos de quem mora lá?



O lago da barragem

\* Consultoria de preços:  
Bolsa da palha do trigo – R\$ 90,00  
Chapéu da palha do trigo – R\$ 25,00  
Porta pratos de crochê – R\$ 35,00  
Cesta da palha do trigo – R\$ 15,00



# sobre tudo

## ENSINO DE ARTE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE

Naiara de Castro Lopes<sup>43</sup>

Thalita Lima de Oliveira<sup>44</sup>

Maria da Natividade Ramalho Borba<sup>45</sup>

175

---

**Resumo:** O presente trabalho faz parte da pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”, em que se pretende discutir o papel da Arte, assim como seu ensino e percurso no interior desta instituição. A primeira etapa deste trabalho é a pesquisa documental, a qual foi submetida como Projeto de Pesquisa modalidade PROBIC Jr à Pró-Reitoria de Pesquisa ProPesq/UFJF. Desta forma, a pesquisa documental do trabalho de Mestrado tornou-se um projeto de Iniciação Científica Júnior, que traz

---

<sup>43</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII. Bolsista do PIBIC-Júnior “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”.

Contato: naiaracastrodesign@gmail.com

<sup>44</sup> Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII. Bolsista do PIBIC-Júnior “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”.

Contato: thalitalima0@gmail.com

<sup>45</sup> Professora de Artes do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Contato: nati.borba.til@gmail.com

seu primeiro resultado parcial. Neste artigo, escrito em forma dramaturgical, está sendo focalizado um recorte de sete anos dentro dos quarenta e oito que o Colégio já trilhou, misturado às memórias pessoais das três autoras. No Arquivo do Colégio, a análise foi iniciada por uma série de relatórios anuais referentes aos anos de 1978 a 1984. A Educação Artística não constava oficialmente na grade curricular de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, o que não significou a ausência da arte na formação dos alunos e alunas daquele segmento. Assumindo a perspectiva foucaultiana, o que significa pensar o ensino de Arte relacionado à constituição dos sujeitos, busca-se a presença permanente da arte na vida escolar, presença esta que se dava de forma transversal e como recurso pedagógico em algumas disciplinas e dentro de eventos e projetos realizados pelo/no Colégio, num convite a colocar em suspeita as potencialidades e desafios da arte fora da disciplina Artes, e suas articulações com a História, a Memória e os Processos de Subjetivação.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; História; Memória; Subjetividade.

**Abstract:** The content of this article is part of a Master degree research in Education in which it is intended to discuss the role of art as well as teaching and its course within the “Colégio de Aplicação João XXIII”. The first part of this assignment is a research of documents which was submitted as a Research Project “PROBIC JUNIOR” to Dean’s Office of Research PROPESQ / UFJF. Thus, this investigation became a Junior Scientific Initiation Project as its first partial result. Written in a dramaturgical form, this article reveal a period of seven years, within the forty-eight years that the School has trodden, combined with personal memoirs of three authors. The analysis started from a series of annual reports, from 1978 to 1984. However, Art Education was not included in the official curriculum of the students from the 5th to 8th grades which does not mean that the art teaching was not present on the education of boys and girls of these grades. Through an application of Foucauldian notions of power, relating art teaching to processes of



subject constitution, we attempt to identify art as a permanent activity in school life which was given across the board as a pedagogical use of learning in certain disciplines as well inside events and projects developed in the same school. Accordingly, this is an invitation to set under suspicion the potentials and challenges of art as itself away from Art teaching, linkages with History, Memories and Processes of Subjectivation.

**Keywords:** Art Teaching, History, Memory, Subjectivity.

### **Abrindo as cortinas<sup>46</sup>**

TODAS: Este texto é escrito a seis mãos. Somos as três personagens desta história, três mulheres atravessadas por inúmeros encontros, acertos, desacertos, histórias e memórias relacionadas ao Colégio de Aplicação João XXIII. Nati: Professora de Artes, ex-aluna da década de 1980, anos por nós pesquisados. Naiara: Aluna do 3º ano do Ensino Médio, quer ser professora de Artes. Thalita: Aluna do 2º ano do Ensino Médio, deseja ser investigadora. Todas muito interessadas pelo Colégio e por suas histórias antigas e as de hoje em dia. Unidas no objetivo de tentar recontá-las, percebemo-nos como parte da história do Colégio, e descobrimos o Colégio como parte importante das nossas próprias histórias.

### **Professor pável, o início de tudo**

NATI: Início a apresentação, recuperando fragmentos de memória, poeiras suspensas que se agitaram aos ventos de uma pesquisa que começa a se delinear. Atravessamentos que se revelaram entre a

---

<sup>46</sup> Optamos por escrever o texto na forma dramaturgica, por ser este artigo fruto dos diálogos que travamos, entre nós e com os documentos, e dos nossos monólogos durante os encontros no Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII.

minha experiência com o Ensino de Artes e o meu processo de subjetivação. Memória, Experiência, Subjetivação. Três categorias de análise que dialogam neste artigo, uma vez que trabalhar com o conceito de Experiência, segundo Foucault (2010), significa pensar os processos de dessubjetivação que estão implicados nos modos como nos tornamos sujeitos e que faz com que as memórias, aquilo que sou capaz de lembrar e esquecer estejam em meio a esses processos de constituição de mim mesma como professora de Artes.

Início de 1983. João XXIII: “Este ano vamos ter aula com o tal professor Pável!” “Será que ele é mesmo tão especial como falam?” “É... O que ele tem de mais?” “Todo mundo comenta suas aulas! Dizem que alguns alunos até levitam!” “?”

Meados de 1983. João XXIII: “Hoje eu li a mente do Professor Pável na aula!” “Como assim, Nati?” “Li, ué! Ele me pediu uma tesoura emprestada, quando a entregava com a lâmina virada pra ele, ele olhou fundo nos meus olhos e eu entendi. Então virei a tesoura e entreguei. Ele me agradeceu com um sorriso.” “Ih!...”

Meados de 1983. Casa: “Amanhã você vai precisar chegar no Colégio no segundo horário...” “Não, mãe! Amanhã é quinta! A primeira aula é do Pável!”

1984. João XXIII: “Eu quero que vocês vão à merda! Merda com todas as letras! M, E, R, D, A!” “O que deu no Professor Pável?” “Acho que a gente pegou pesado na conversa hoje...” “É. Aula de Desenho Geométrico, e aqui na sala não combina muito com ele.” “As aulas de Educação Artística no salão ano passado eram MUITO mais legais!”

Fins dos anos 1980, descendo o calçadão da rua Halfeld: “Oi, Professor Pável! Sinto muitas saudades das suas aulas! São algumas das minhas melhores lembranças do João XXIII!” “Também sinto saudades daquele tempo!”

Início de 1995, subindo o calçadão da rua Halfeld: “Professor Pável! Quantos anos!” “Oi, Nati! Me diga uma coisa. A que você está concorrendo?” “Como você sabe que estou concorrendo a alguma

coisa?” “!” “Eu estou concorrendo a uma vaga de professor de Educação Artística no João XXIII.” “Você vai passar...”

1996. João XXIII: “Nati, o Pável morreu.”

2006. João XXIII: “Vamos fazer neste espaço uma galeria de Arte, Vê! Será muito legal o colégio ter uma!” “Muito boa idéia” “E vai chamar ‘Professor Édson Pável Bastos’!” “É, Nati, o Pável nos ensinou muito mais do que Educação Artística! Ele ensinou a gente... a ser gente!”

2012. Casa, à noite: “Ai meu Deus! Não sei mais se é esse o meu tema de pesquisa para o Mestrado!” “?” “A Carol falou que o anteprojeto que eu tinha escrito no ano passado sobre o teatro é muito melhor que este sobre o Ensino de Arte do João XXIII!” “Não pensa nisso agora. Dorme.”

2012. Casa, na manhã seguinte: “Sonhei a noite inteira com o Professor Pável...” “Como foi o sonho?” “Não me lembro, mas acordei com a sensação que meu tema de pesquisa deve mesmo ser o Ensino de Artes do João XXIII, e que eu vou ser aprovada na seleção do Mestrado.”

179

Enfim, são fragmentos de memórias que me constituem e que dizem do Ensino de Arte e a construção de significados que conduziram a escolha profissional e a formação docente. A partir destes fragmentos quero destacar o foco deste artigo que é meu reencontro com o percurso percorrido pela arte nos períodos em que fui aluna e a partir de quando me tornei professora desta instituição, que nos últimos dez anos coincide com o período em que as duas bolsistas são alunas do Colégio, o que permitiu refletir sobre os processos de subjetivação que nos constituíram e continuam a nos constituir.

### **Trazendo o tema**

NATI: O presente trabalho faz parte da pesquisa do Mestrado em Educação intitulada “Ensino de Artes no Colégio de Aplicação João XXIII”, em que pretendo discutir o papel da arte, assim como seu ensino

e percurso no interior desta instituição. A primeira etapa deste trabalho é a pesquisa documental, a qual submeti como Projeto de Pesquisa modalidade PROBIC Jr à Pró-Reitoria de Pesquisa ProPesq/UFJF. Desta forma, a pesquisa documental do trabalho de Mestrado tornou-se um projeto de Iniciação Científica Júnior. Neste artigo focalizamos o primeiro passo dado na pesquisa documental, a análise de um recorte de sete anos dentro dos quarenta e oito que o Colégio já trilhou. Hernández (2000, p. 60) destaca a importância do conhecimento da história de uma disciplina para melhor compreender seu movimento, sua relevância e sua atualidade.

Para ir adiante no conhecimento de uma matéria curricular, é indispensável conhecer sua história, o que ela é na verdade, o papel que tem desempenhado no currículo escolar, as diferentes versões que foi adotando em relação às mudanças sociais, às concepções disciplinares e a função que, em cada época, lhe foi outorgada pela educação obrigatória.

Assim, iniciamos a pesquisa visitando o Arquivo do Colégio de Aplicação João XXIII, certas de sua potencialidade para nos fornecer dados sobre o percurso das Artes dentro deste Colégio.

### **Conhecendo o cenário**

TODAS: O Colégio foi criado no ano de 1965, dentro da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, entidade particular, que em 1966 foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora, resultando na federalização do mesmo. A primeira turma foi de 1ª série ginasial, com 23 alunos. O colégio recebeu o nome de “Ginásio de Aplicação João XXIII”. Com o acréscimo de uma série escolar a cada ano, em 1969 o colégio já oferecia o Curso Ginásial completo. Neste mesmo ano, pela Resolução número 09/69 do Conselho Universitário da UFJF, em consequência da Reforma Universitária, foi extinta a

Faculdade de Filosofia e Letras e foram fundados os Institutos Básicos e a Faculdade de Educação, da qual o colégio passou a fazer parte. Em 1989, através da Portaria número 584, o Colégio desvinculou-se da Faculdade de Educação e ligou-se administrativamente à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação, e finalmente no ano de 1998 tornou-se Unidade Acadêmica da UFJF<sup>47</sup>.

Na primeira visita ao Arquivo, deparamo-nos com um vasto material composto de pastas numeradas, ordenadas cronologicamente, com etiquetas “Arquivo Morto”, referentes aos anos 1972 a 2012. Não encontramos documentos anteriores a 1972. Quase escondidos entre as pastas, empilhados, alguns aqui, outros lá, de repente reluziram nas prateleiras os relatórios anuais feitos pela ex-diretora Lucy Maria Brandão. Imediatamente nós três nos focamos em procurar todos os exemplares. Encontramos documentos referentes aos anos de 1978 a 1987. Escolhemos para iniciar o trabalho, consultar estes relatórios, por estarem eles organizados de uma forma interessante, encadernados em capa dura e verde, e escrita dourada, bem mais atraentes que as pastas de polionda, além do desejo de uma de nós, em visitar a arte nos seus tempos de aluna.

Os relatórios se apresentam no formato de uma prestação de contas, organizados entre os anos de 1978 a 1982 por itens constantes de realizações atribuídas ao Colégio de uma forma geral, e a partir de 1983, organizados por Departamento e por realizações individuais de cada professor e professora. Os relatórios eram endereçados à Direção da Faculdade de Educação/UFJF, unidade à qual pertencia o Colégio. Junto aos relatórios, em todos os anos, estão arquivadas cartas de agradecimento da Direção da Faculdade de Educação ao Colégio de Aplicação, contendo inúmeros elogios ao trabalho realizado pelo/no Colégio. Atualmente estes relatórios encontram-se encadernados junto a outros documentos do mesmo ano, circulares endereçadas aos alunos

---

<sup>47</sup> Estas informações foram retiradas da Agenda Escolar do Colégio, do item intitulado “Histórico”, referente ao ano letivo de 2013.

e alunas, aos pais e aos professores e professoras do Colégio, e anexos contendo fotos dos eventos e publicações. Foram encontrados volumes únicos dos anos 1978; 1979; 1982; 1983; 1984 e 1986. O ano de 1980 contém quatro volumes, sendo que o volume II não foi encontrado. Os anos de 1981 e 1987 contêm dois volumes cada e o ano de 1985 contém três volumes. Relatórios que constituem a história da disciplina Arte no colégio no seu caráter de descontinuidade, algo que nos aproxima da perspectiva de História de Foucault.

A história aparece, então, na obra de Foucault de duas maneiras: como objeto de descrição e como questão metodológica. Na realidade, esses dois aspectos estão tão entrelaçados em uma relação que falar de história, em Foucault, é falar do sujeito e, vice-versa, falar do sujeito é falar da história. As histórias de Foucault são, assim, histórias das práticas que constituíram historicamente a subjetividade ocidental. (CASTRO, 2009, p.204)

Tomando como inspiração a citação acima, queremos tomar os relatórios como espaços de descrição que nos possibilitam pensar as condições de emergências das ações entendidas como próprias da Educação Artística num momento histórico em que ela era exigida apenas como atividade educativa e não como disciplina curricular. Neste sentido, os relatórios nos convidam a pensar como as atividades atravessavam a prática de diferentes professores, o que nos possibilita dizer da arte enquanto recurso pedagógico. Por outro lado, tais distribuições nos colocam o desafio de problematizar a formação destes docentes no campo das Artes, o que nos leva a colocar sob suspeita as concepções de arte que organizavam suas intervenções, assumindo um sentido cívico, comemorativo, decorativo, enfim, algo que se distancia de uma ação que diz das constituições dos alunos como sujeitos críticos. Trabalhar com os relatórios também se constitui como um método de investigação, considerando que dizer da História da disciplina de Arte

no Colégio de Aplicação João XXIII diz da visão da História, da Arte e do Ensino de Arte como construção.

### **Meu caminho até a cena**

NATI: A motivação para a pesquisa de Mestrado é fruto da minha trajetória profissional. Desde 1995 sou professora do Colégio de Aplicação João XXIII. Iniciei como professora de Educação Artística, atividade curricular que, com o advento da Lei 9394/96<sup>48</sup>, passou a ser a disciplina Artes. Há 18 anos sinto, reflito, repenso, desisto, insisto, leio, escrevo e interpreto papéis da área artística na vida escolar, atravessada por inúmeros contextos, pessoas, histórias, memórias, concepções, decepções. Mas sempre entendendo o Ensino de Artes como um componente curricular fundamental para a compreensão da nossa cultura, de quem somos, de como pensamos e sentimos, pois,

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica [...] que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais (BARBOSA, 1998, p. 16).

Mas minha formação básica e também a universitária, principalmente nas matérias especificamente artísticas, foram de caráter

---

<sup>48</sup> A LDB 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, institui em seu artigo 26, parágrafo 2º a obrigatoriedade da disciplina Artes no currículo escolar em todos os níveis da Escola Básica. Esta lei substituiu a LDB 5692/71 que instituiu a Educação Artística como obrigatória, porém esta não era considerada disciplina, apenas mera atividade educativa.

elitista e de forte inclinação eurocêntrica, relegando a um papel secundário os estudos da cultura local e da cultura dos povos historicamente subalternizados. Não tive consciência desde o início, da posição “colonizada” do Brasil em relação ao seu Ensino de Artes. Foi a partir do contato com a obra de Ana Mae Barbosa que comecei a me atentar para isto.

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. (BARBOSA, 1998, p. 13).

Mas foi a leitura de Tomaz Tadeu da Silva (2009) que alargou ainda mais minha visão a este respeito, permitindo-me conhecer as teorizações sobre questões e concepções que já estavam presentes em minhas reflexões. Eu já vinha questionando, por exemplo, a presença maciça, senão unânime, de artistas europeus em coleções do tipo “Mestres da Pintura”, e em se tratando de Arte Moderna e Contemporânea, a predominância também de artistas estadunidenses. Já vinha me dando conta da minha ignorância, por exemplo, em relação à cultura africana, à cultura oriental, ou mesmo à cultura brasileira. Já vinha me perguntando sobre o por que de serem mencionadas tão poucas artistas mulheres na História da Arte. Desta forma, identifiquei-me fortemente com as teorias pós-críticas de estudos do currículo, encontrando fundamentação para estes questionamentos que eu vinha travando com a minha formação e com a minha prática. As teorias curriculares pós-críticas são aquelas que ampliam as perspectivas críticas, em que o poder é descentralizado das questões de classe social e estendido a processos de dominação em relação à raça, à etnia, ao gênero e à sexualidade, e “continuam a enfatizar que o currículo não



pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2009, p. 148).

Iniciei então pretendendo discutir o Currículo de Arte do Colégio, atrelado à constituição dos sujeitos nossos alunos e alunas. Que conteúdos estamos privilegiando no Ensino de Arte do C. A. João XXIII? Que sujeitos estamos contribuindo para formar nas escolhas que fazemos para nossos currículos? Que papéis a arte tem exercido no cotidiano escolar?

É chegado o momento de dar um passo atrás, olhar-me e olhar o Colégio de fora, de forma perspectivada, para ter condições de problematizar seu Ensino de Artes e a minha própria prática.

Mas dar um passo atrás não é meramente buscar conhecimento profundo ou uma episteme. Dar um passo atrás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. (PETERS, BESLEY, 2008. p.31)

185

Mas como isto é possível? Como separar-me do Colégio e da minha condição de professora? Como distanciar-me de mim e de minha própria história?

### **Eu, aluna. Eu, professora**

NATI: Estudei no C. A. João XXIII de 5ª a 8ª séries, entre 1981 e 1984. Quando fui aluna, não havia Educação Artística no meu currículo. Lembro-me apenas de umas oficinas de técnicas artísticas, que não me recordo se eram obrigatórias, que aconteceram em contraturno na 6ª série, e na 7ª série da experiência marcante com o professor Edson Pável Bastos, que dava aulas de Educação Artística no horário de Desenho Geométrico. Para a realização de um projeto, o professor firmou na época um acordo com a Direção do colégio, no qual

ele se comprometia a cumprir os programas de Desenho Geométrico da 7ª e da 8ª séries durante apenas a 8ª.

NAIARA: Então você teve aula de Educação Artística, sim!

NATI: Na 7ª série o professor e todos nós chamávamos aquelas aulas de aulas de Educação Artística, mas o que vinha no boletim era Desenho Geométrico. Esta informação não consta nos documentos oficiais do Colégio, aos quais até o momento tivemos acesso, mas é uma recordação de meu primeiro dia de aula com o Pável, lembrança do momento em que ele explicou o projeto à turma. Em 1983, aluna da 7ª série C, tive a oportunidade de participar das aulas de Educação Artística que marcaram toda uma geração de estudantes. Depois que ele se aposentou as aulas da 7ª série voltaram a ser de Desenho.

As maiores recordações das aulas do Pável, no entanto, não são da categoria do material. Não tenho tantas lembranças das atividades artísticas em si. Sei que usei carvão, giz de cera, fazíamos exercícios de corpo, sentávamos em roda no chão pra conversar... Mas as memórias que agora transbordam de mim são bem mais emocionais, sensoriais, subjetivas. Outra experiência artística extremamente relevante que vivi no Colégio foi durante 1982 e 1983, nas aulas de Língua Portuguesa na 6ª e 7ª séries, em que a professora Neusa Salim Miranda desenvolvia um projeto intitulado “Oficina Literária”, onde produzíamos inúmeros trabalhos artísticos vinculados aos estudos de obras literárias. Fazíamos desenhos, pinturas, bonecos, objetos variados, encenávamos peças, criávamos jornais. Além disto tínhamos o “Caderno de Criatividade”, no qual fazíamos uma atividade semanal livre para ser entregue à professora. Era o caderno preferido de grande parte dos alunos e alunas, onde podíamos pôr um pouco da nossa cara. Ainda tenho guardado um dos meus. São raízes do meu gosto pela literatura, pela poesia, pelo teatro, pelas artes visuais. Lembranças de descobertas vindas do fazer artístico que continuam a me constituir.

As aulas destes dois professores foram certamente fundamentais no meu processo de subjetivação, ajudaram-me a me

constituir como admiradora das artes, como artista e anos depois como professora de Arte.

THALITA: Mas você tinha falado sobre os eventos que o Colégio fazia...

NATI: É. Além das experiências vividas dentro da sala de aula, outras formas de encontrar com a arte eram convocadas dentro de eventos que o Colégio promovia. Recordo-me de participar de atividades artísticas fora das grades do tempo escolar, quando trabalhávamos em grupo, professores e professoras das diversas áreas, funcionários e funcionárias participando junto com o alunado da confecção de bandeiras, de cartazes, de cenários de teatro, ou de carros alegóricos; dependendo do que iria se celebrar.

NAIARA: Não me lembro como aluna de ter participado de um evento assim.

NATI: Pois é. Onze anos mais tarde, quando retornei como professora, o colégio continuava sem oferecer Educação Artística de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, mas esta constava da grade de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e do então chamado 2<sup>o</sup> grau, atual Ensino Médio. O segmento que parece ter nascido sem Educação Artística em seu currículo, permanecia sem ela nesta ocasião. O Desenho Geométrico continuava lá, no mesmo lugar, na 7<sup>a</sup> e na 8<sup>a</sup> série. A atividade artística coletiva extraclasse... tinha desaparecido.

THALITA: Nós tivemos Arte de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Quando passou a ter?

NAIARA: Também fiquei curiosa pra saber!

NATI: No final de 1996, a partir de dados levantados na pesquisa que realizei para escrita de minha Monografia de Especialização<sup>49</sup>, e respaldadas pela iminente sanção da LDB 9394/96, eu e a outra professora de Artes do Colégio apresentamos ao

---

<sup>49</sup> Monografia intitulada “Arte-Educação no Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII”, defendida em março de 1997, na Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro.

Departamento um projeto de implementação da disciplina Artes no segundo segmento do Ensino Fundamental. Minha experiência em sala de aula enquanto professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio simultaneamente, permitiu-me observar as diferenças de envolvimento e de interesse pela disciplina demonstrada pelos/as estudantes de cada um destes dois segmentos. Eu sentia a indiferença e o descompromisso dos/das estudantes do Curso Científico<sup>50</sup> com a aula de Artes. Levantei a hipótese de que isto ocorreria exatamente pela interrupção do oferecimento desta disciplina durante o segundo segmento, hipótese que foi confirmada através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a quase totalidade dos alunos e alunas do Curso Científico do Ensino Médio. Assim, em 1997, implementamos duas aulas de Educação Artística na 5ª série e, a partir de 1999, todo o segundo segmento (atualmente 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) passou a ter aulas de Artes. Garantiu-se a partir daí a presença da disciplina Artes em todos os anos escolares, pois apesar de entendermos que pode-se conhecer arte e aprender sobre ela em inúmeros espaços formais e não formais, “é na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para estes estudos”. (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 19).

THALITA: E hoje, Nati? O que você acha do interesse dos alunos e alunas do Ensino Médio? Você acha que mudou?

NATI: Sou professora das nove turmas deste segmento. Vocês são minhas alunas... Hoje há uma relação muito mais consistente, muito

---

<sup>50</sup> O Colégio oferecia também na ocasião o Curso Magistério, porém estes alunos e alunas não participaram da pesquisa. Decidi entrevistar somente o corpo discente do Curso Científico, onde na minha percepção o problema da minha pesquisa era mais evidente, e também pelo fato de a grande maioria dos alunos e alunas do Científico terem estudado no Colégio desde a primeira série, o que não ocorria entre os alunos e alunas do Curso Magistério.

mais íntima e mais produtiva dos alunos e alunas do Ensino Médio com Arte do que em meados dos anos 1990.

NAIARA: Como futura professora de Arte, seu trabalho me encanta e sua vontade por descobrir a origem dessa disciplina tão fundamental também me move!

### **Eu aluna, eu futura professora**

NAIARA: Hoje, com 17 anos de idade, tenho me dado conta de como venho me constituindo como sujeito ao longo de meu percurso dentro do Colégio de Aplicação João XXIII, e do quanto a arte é um fator fundamental nesta constituição. Meu ingresso na instituição se deu em 2003, onde tive minha primeira aula de Artes. E continuei tendo aulas desta disciplina em todos os anos, até hoje, no meu último ano no Colégio. Participando da pesquisa tomei conhecimento de que nem sempre foi assim, nem sempre todos os anos escolares tiveram aulas de Artes. Mas vi também que apesar disto a arte estava presente no cotidiano escolar.

Artes sempre foi minha maior paixão e fascínio, e Nati sabia disso. Por isto mesmo me convidou a participar da entrevista para seleção de bolsistas do Projeto PROBIC-Jr, com o objetivo de pesquisar a história do Ensino de Artes no nosso colégio. Entusiasmei-me com a possibilidade de verificar a fundo minhas bases. Terceiro ano do Ensino Médio, um pé na Faculdade... No início do ano ainda havia algumas dúvidas e dilemas quanto ao que cursar... Porém, ao desenvolver a pesquisa, os resquícios de dúvidas foram de vez eliminados e ser professora de Artes se tornou mais do que um sonho, um objetivo. Como aluna, tenho o Ensino de Artes como fator fundamental para minha formação, não só profissional ou acadêmica, mas também humana. E como futura professora, vejo que minha disciplina está ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento. Pretendo me utilizar dessa conquista e também contribuir para a valorização do Ensino de Artes como

conhecimento e também como uma forma de humanização do espaço escolar.

### **Eu, aluna. Eu, futura investigadora**

THALITA: Como aluna do colégio desde 2003 percebo que, apesar de 10 anos ser pouco tempo dentro do volume da História, neste período vi grandes transformações acontecerem no âmbito das Artes no Colégio João XXIII, no espaço físico, no número de professores e professoras... Fiquei interessada em conhecer um pouco da história do nosso Ensino de Artes, por isso, a convite da Naiara, participei da entrevista da seleção de bolsista do Projeto PROBIC-Jr que a Nati estava oferecendo.

Ao darmos partida na pesquisa documental, percebi que meu interesse estava além do objetivo principal, o Ensino de Artes, mas também a possibilidade de ter contato com a história geral do Colégio me encheu os olhos.

Como futura estudante de Direito, vejo a importância da história documentada para a análise de fatos e da historicidade coletiva. Segundo Pierre Nora (1993) a memória arquivada é a memória social ou individual que é registrada. Este tipo de registro pode ser confundido com arquivo histórico. Os documentos encadernados da diretora Lucy Maria Brandão, que expõem, mesmo que indiretamente, sua perspectiva em relação à Arte, sugerem a participação da memória modificada nos arquivos dados como históricos.

### **Desenvolvendo o enredo**

NAIARA: Aqui dentro do Arquivo, percebo que minhas expectativas eram as de um desinformado, acreditava que os documentos estariam todos aí, certos, e que iríamos apenas pegá-los e acharíamos a arte de cara, que tudo sempre foi assim...

NATI: Esse cheiro de guardado...

THALITA: Só o que percebo é que o tato é muito mais interessante que a teoria.

TODAS: O que observamos nos relatórios analisados foi uma presença permanente da arte na vida escolar. Em todos eles mencionase um grande número de comemorações cívicas e religiosas, além de inaugurações de espaços e comemorações internas, onde atividades artísticas são desenvolvidas funcionando como cenário destes eventos. A presença de concursos artísticos é muito frequente em todos os anos de que constam os relatórios. Concursos de desenhos, maquetes, frases, slogans, poesias etc. Na maioria dos eventos a arte não aparece como tema central, mas é um elemento amplamente utilizado, em suas manifestações visuais (cartazes, faixas, decorações temáticas, exposições de desenhos e pinturas), assim como na realização de espetáculos de teatro de atores e bonecos, e trabalhos literários. Citamos como exemplo o item 1 do Relatório de 1980, intitulado “Comemorações Cívicas” em que se lê o seguinte texto: “Todas as datas cívicas foram comemoradas dentro de cada sala, através de declamações, cantos, teatros, leituras, palestras, etc, como também em sessões cívicas solenes, [...]”; e também o item 6 do Relatório do ano de 1982, intitulado “Comemoração Religiosa”. Nas fotos do anexo 11, referentes a este item, observa-se os tapetes de flores e serragem feitos em conjunto pelos corpos docente e discente do Colégio. Um passeio atento pelas coleções de fotos, que ao longo dos anos foram se colorindo, permite ver um sem número de trabalhos artísticos preenchendo a cena. Exceções ocorreram como a “Semana de Artes” e a “II Semana de Artes”, realizadas em 1979 e 1981, respectivamente. Neste momento a arte situou-se não como cenário, mas como texto e ação, e como protagonista. A arte falando dela mesma, comemorando a si própria. De qualquer forma, fosse qual fosse o tema em questão nos eventos do Colégio, a arte estava sempre presente.

NATI: Ao ir consultando os documentos, vou me esbarrando com minhas lembranças, reconhecendo lugares, pessoas, eventos, esquecimentos, posturas, gelos na barriga traduzidos em fotos em preto

e branco. A história convidando a memória. Minha respiração torna-se mais profunda, quase ofegante. Sinto-me invadida pela atmosfera dos meus tempos de aluna, lembro-me do apelido “Joãozinho” dado ao nosso Colégio, recordo-me do “Amor à Camisa”, jargão outrora tão poderoso e tão incorporado por todos nós.

NAIARA: O cheiro do antigo impregna o ambiente e me proporciona uma sensação incrível. Começo a observar a evolução do pequeno “Joãozinho” que hoje já cresceu e é o nosso “João”, e me sinto inundada de orgulho!

TODAS: Este espírito de união, o “Amor à Camisa” está presente nos relatórios consultados. Um exemplo está no item 16 do relatório do ano de 1979, intitulado “Avaliação dos trabalhos, agradecimentos e sugestões”, o texto inicia com os seguintes dizeres: “Ao terminarmos nosso ano letivo de 1979, além da tranquilidade do dever cumprido, temos a satisfação de ver um trabalho realizado sem mérito pessoal, fruto do trabalho de uma equipe, que mais uma vez demonstrou sua competência, seu espírito de educadores e acima de tudo seu amor pelo Colégio de Aplicação [...]”

Mais viva se revela esta sensação da “Família do Joãozinho” nas inumeráveis circulares remetidas pela Direção, na pessoa da professora de História Lucy Maria Brandão, endereçadas aos pais, ao corpo docente, ao corpo discente e aos estagiários e estagiárias, conclamando todos à participação nos eventos e projetos do Colégio. Repletas de palavras carinhosas, as circulares delatam um tempo, um tempo que é/não é nosso, que atravessa a história de cada uma de nós. A circular número 06/78, de 29 de junho de 1978, endereçada aos professores e professoras do Colégio, inicia com o seguinte texto: “Caro amigo. Somos da teoria de que o bom viajor sabe que a Grande Caminhada é a vida e esta supõe Companheiros. E o “Joãozinho” é parte da nossa vida, e nos sentimos felizes em ter em cada um de vocês um desejável Companheiro.” Na circular número 14/80, de 4 de agosto de 1980, a Diretora recebe os alunos e alunas no retorno das férias de julho com os dizeres “Tudo faremos para proporcionar-lhe o melhor para o



trabalho, mas esperamos também poder contar com: a sua boa vontade, seu entusiasmo, seu respeito e, acima de tudo, com seu amor pelo “nosso” Joãozinho.” Citações não eram raras quando se tratava de invocar o espírito de união. Exemplo emblemático se encontra na circular número 10/81, de 22 de maio de 1981, quando a Diretora convoca os professores e professoras do Colégio para participarem da organização da II Semana de Arte. O texto começa assim: “Caro amigo: Considerando que você é “meu amigo de fé, meu irmão camarada. Amigo de tantos caminhos e tantas jornadas...” estamos aí para jogar juntos na “II Semana de Arte”, mineiramente uai.”

A pesquisa que estamos realizando é ainda incipiente, o que apresentamos são os primeiros resultados. Poucos dados foram coletados, mas nossos arquivos pessoais, nossas histórias e memórias que estão sendo agora ativadas e trazidas à luz, e nossas percepções sobre nós mesmas relacionadas ao Ensino de Arte do Colégio, ajudam a tirar as primeiras conclusões.

### **Caindo o pano**

NATI: Juntando o material e o imaterial que esta pesquisa até agora me trouxe, respirando o cheiro de guardado dos belos livros de capa dura verde com letras em dourado, e percebendo a mudança no ritmo e no compasso da minha respiração enquanto realizo esta pesquisa, assumo que esta análise inicial dos relatórios de 1978 a 1984, período que coincide com a época em que estudei no Colégio, está sendo feita através das lentes de alguém saudoso e emocionado. A professora que necessitou dar um passo atrás para problematizar sua prática, inadvertidamente tropeçou nela mesma, trinta e poucos anos antes, aluna apaixonada, extremamente envolvida com as atividades artísticas, cem por cento do tempo vestida com a camisa do Colégio, não a de uniforme...

THALITA: Às vezes tenho a sensação de que eu e a Naiara também estamos tropeçando em você em sua época de aluna...

NAIARA: Eu me vejo como uma aluna da década de 1980!

THALITA: Existe alguma maneira de tocar na história do outro? Ao ter contato com o Arquivo e com as histórias despertadas na Nati enquanto lemos e vemos as fotos, comecei a me fazer essa pergunta. Esta pesquisa me faz enxergar de maneira mais crítica a evolução do “Joãozinho” e compreender melhor a importância e o valor que a nossa instituição possui. Dentro dela a importância da arte. Sinto-me mais próxima da realização deste ideal, pois antes do início do projeto não me via muito interessada nas aulas de Artes, mas com o passar do tempo, mergulhando nesta oportunidade de me experimentar como pesquisadora, tenho me dedicado mais e me arrependo por não ter dado conta do tesouro que sempre tive nas mãos.

NAIARA: Já eu sempre amei Artes, e não consigo ver-me passando alguns anos sem aulas desta disciplina!

NATI: De fato, enquanto fui aluna do Joãozinho, eu nunca vi escrito no meu boletim “Educação Artística”. Com meus olhos de hoje, ou mesmo os de 1995, (quando tratei logo de me movimentar para implementar a Educação Artística de 5ª a 8ª séries) vejo isto como um absurdo, pois como professora de Artes, eu não posso admitir um ano escolar sem algum tipo de aula de Artes, quiçá um segmento inteiro. Eu professora que estou falando. Mas, ao relembrar as aulas do Pável e da Neusinha, experiências no campo da arte, e também rememorar quando o Colégio inteiro se juntava pra realizar várias atividades artísticas, percebo que a arte esteve profundamente presente na minha constituição/formação. Eu aluna percebo assim. Esta afirmação faz pensar na potência que a arte pode ter dentro de uma escola, independente de se ter ou não aulas desta disciplina constando na grade. Não se trata de desvalorizar toda a luta pelo reconhecimento da área de arte como área de conhecimento e conseqüentemente como disciplina curricular. Luta da qual sempre compartilhei, e que considero legítima e necessária. Mas estou falando de uma outra faceta, tão poderosa e tão profunda, que é seu potencial de atuar também de forma transversal dentro da Educação Escolar, além de ser um forte recurso pedagógico

no estudo de outras disciplinas. Agora pressinto o papel exercido pela arte durante os primeiros anos da década de 1980. Não havia oficialmente aulas de Educação Artística na grade curricular de 5ª a 8ª séries, mas isto não significou a inexistência da arte no cotidiano escolar dos alunos e alunas daquele segmento. A arte estava presente, e se dava transversalmente e absurdamente colada ao espírito de união em torno do “Joãozinho”. A realização coletiva de atividades artísticas nos eventos e projetos do Colégio foi sem dúvida um forte ingrediente que alimentou o nosso “Amor à camisa”.

## REFERÊNCIAS

AGENDA ESCOLAR do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, referente ao ano letivo de 2013. Juiz de Fora, 2013.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, política**; organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Ed Forense, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7 – 28, 1993.

PETERS, A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?**: novas diretrizes para a pesquisa educacional; tradução Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias.



A revista **Sobre Tudo** é um periódico com 17 anos de história. Surgiu do desejo de dar visibilidade às produções textuais de alunos e alunas do Colégio de Aplicação da UFSC, no ano de 2000. De lá para cá, foram editados 8 exemplares e seu perfil foi mudando. Hoje é uma revista Interdisciplinar e de Ensino e se configura como espaço plural para dar voz à produção científica e literária de estudantes, servidores docentes e técnicos do Colégio de Aplicação da UFSC, dos CAPs e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais.

Desengavetem suas ideias: leiam! escrevam!  
compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias