

Anais do

III SEMINÁRIO INSTITUCIONAL

Pibid/Ufes

28 e 29 de setembro de 2017



B813a III Seminário Institucional Pibid/UFES (2017, Vitória)
Anais do III Seminário Institucional Pibid/UFES,
Vitória, ES, 28 e 29 de setembro de 2017/ Org. Patrícia M.
S. Merlo; Lucas Onorato Braga, Vitória: PIBID, 2017.

Versão eletrônica em:

<http://periodicos.ufes.br/pibidufes>

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
à Docência. 2. Universidade Federal do Espírito Santo. 3.
MERLO, Patrícia M. S. 4. BRAGA, Lucas Onorato.

ANAIS DO III SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/UFES

Comissão Coordenadora

Profa. Dra. Junia Freguglia (UFES)

Profa. Dra. Mirian Jonis (UFES)

Prof. Dr. Sergio Schweder (UFES)

Sumário

CONFERÊNCIA DE ABERTURA “IMPACTOS E DESAFIOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)”

Arildo Castelluber.....1

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EMEF “JOSÉ AUREO MONJARDIM”

Dandara Vieira & Nidrianny Bueno.....5

“HISTÓRIAS E SONS”: O USO DE ONOMATOPELAS NO TRABALHO COM AS LINGUAGENS VERBAL E MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elis Beatriz de Lima Falcão, Darcy Alcantara Neto, Pedro Ivo Natalli & Marcelo Dutra Coutinho..13

PIBID/QUÍMICA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO: BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO E RELATO DA SUPERVISORA

Gilmene Bianco & Marjory Santiago Fonseca.....33

CONJUNTURA NACIONAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O PIBID

Lívia de Cássia Godoi Moraes.....37

DIFICULDADES NA PARTICIPAÇÃO NA 9ª OLIMPIADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL

Letícia Martins Calheiros & Ludson Batista de Britto.....42

O PIBID E A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/VITÓRIA

Maria do Carmo Pimentel Batitucci.....52

O JOGO COMO UMA FERRAMENTA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA LÚDICA A PARTIR DO JOGO “BATALHA DO CRICARÉ” NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marina Galvão Prezotti & Pietro Esquincalha Margoto.....56

VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? - A ALIMENTAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO

Patrícia Merlo & Lucas Onorato Braga.....71

PROJETO SANKOFA: DESCONSTRUINDO O RACISMO E DENEGRINDO A ESCOLA

Sara Alves da Costa.....82

PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS: AVANÇOS E DESAFIOS

Timóteo André Alves de Oliveira.....103

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EMEF JOSÉ ÁUREO MONJARDIM

Vinícius B. M. Barros & Marina F. Lima.....107

CONFERÊNCIA DE ABERTURA “IMPACTOS E DESAFIOS DO PIBID NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)”

Arildo Castelluber

Professor de Matemática do Departamento de Matemática Aplicada (DMA) do
CEUNES

Email: arildo.castelluber@ufes.br

Nos cursos de formação de professores percebe-se que há um distanciamento entre a formação dos professores e a realidade escolar. O Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa governamental que aproxima os diferentes espaços de formação e promove a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas ainda durante a formação inicial, permitindo estreitar as relações entre teoria e a prática, promovendo maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência com maiores possibilidades de formação.

Neste momento o objetivo é conhecer os possíveis impactos do PIBID no processo de formação dos professores na UFES.

O aluno bolsista desenvolve a docência compartilhada na escola conveniada junto com o professor supervisor, o que permite ao aluno de graduação lidar com as atividades diárias de um profissional docente, tais como planejar, ministrar aulas, mediar, avaliar, dentre outras. São experiências fundamentais na formação do graduando, que passa a ter consciência do trabalho docente na sala de aula, no envolvimento dos docentes na gestão da escola e na necessidade de pesquisa dentro do complexo ambiente escolar. Inserido na escola o graduando passa a vivenciar experiências de

sala de aula em parceria com seus colegas e/ou professores desde cedo em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e por seus colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos.

O contato mais próximo com uma escola durante o seu curso também permite ao futuro professor um novo olhar para a escola pública, entender os seus problemas e compreender o seu papel dentro da sociedade moderna.

Os professores supervisores têm a função de receber e acompanhar os pibidianos dentro do ambiente escolar. São protagonistas na formação inicial para o magistério atuando como coformadores dos futuros licenciandos. Um ganho importante neste processo é a integração entre a educação superior e educação básica como um espaço necessário à formação docente.

Os coordenadores de área dentro do PIBID são os professores que atuam nas Licenciaturas das universidades. São responsáveis pelo andamento do programa dentro da escola, dentre as suas funções está a orientação pedagógica aos bolsistas e aos professores supervisores na escola. O professor coordenador promove o diálogo entre a teoria e a prática a partir da busca de soluções de questões de conteúdo, ou mesmo pedagógicas, que os alunos não ainda não entendem.

O PIBID abarca um trabalho conjunto de atividades bem complexas, visto que o exercício da docência compartilhada ocorre em três frentes de trabalho, proporcionando um ganho triplo para os seus atores, ou seja, para os alunos bolsistas dos cursos de licenciatura (pibidianos), para os professores supervisores nas escolas públicas e para os professores coordenadores das universidades.

Na formação de professores são vários desafios comuns às Universidades do Brasil, mas especificamente dentro âmbito de cada curso é essencial que o aluno tenha uma formação sólida pautada nos três tipos de conhecimento: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e o curricular.

O conhecimento do conteúdo específico é o conhecimento próprio da área de conhecimento de que é especialista o professor. O domínio do conteúdo transmite segurança aos alunos e promove a ocorrência de discussões e críticas produtivas entre alunos e professor, entretanto o professor licenciado deve ter um conhecimento pedagógico que o bacharel não tem no seu curso de graduação. Há uma diferença, por exemplo, entre o físico pesquisador e o professor de física. O professor precisa transformar o conhecimento próprio do físico em conhecimento compreensível para o aluno no nível em que se encontra na escola.

O conhecimento pedagógico do conteúdo não se trata do conhecimento pedagógico geral, mas conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, que permite ao professor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno. São modos que o professor lança mão para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, tais como, analogias, demonstrações, experimentações, explicações e exemplos, sempre lembrando que o conteúdo específico e o pedagógico não são separados.

O conhecimento curricular é o conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis de escolaridade e os respectivos materiais didáticos a serem utilizados para a aprendizagem. Como por exemplo, ao abordar o assunto átomos, deve-se observar que há diferentes modos de trabalhar o assunto com o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Deve-se observar a complexidade, profundidade e linguagem empregada em cada um dos níveis.

Outro desafio a ser discutido mais especificamente nos cursos de Licenciatura em Matemática é a excessiva valorização dos conteúdos matemáticos. Entre os professores que lecionam em cursos de Licenciatura há uma grande porcentagem de mestres e doutores em Matemática Pura e Aplicada e poucos titulados em Educação ou Educação Matemática. A concepção absolutista da Matemática originada em cursos de bacharelado se reproduz na licenciatura, prejudicando o aprendizado dos

alunos. Alguns métodos de ensino, tipo de avaliações por modelos rígidos, concepções sobre a Matemática, podem ser copiados pelos licenciandos, reproduzindo um círculo vicioso.

Alguns professores seguem um modelo pensado que conhecendo a parte teórica, pode-se melhorar as estratégias e procedimentos de ensino e aprendizagem para utilizá-las na solução dos problemas e no desempenho da função profissional. Os professores que trabalham nas licenciaturas precisam ter a consciência de que são profissionais de educação, portanto, além do conteúdo específico necessário para o exercício do magistério, há necessidade de fazer a transposição didática do conteúdo aprendido na Universidade em conteúdo pedagógico. Não basta saber o que ensinar, mas também como ensinar.

Ainda são poucos os estudos analisam os resultados do PIBID na Universidade Federal do ES (UFES), mas não há dúvida do impacto positivo do PIBID nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica que recebem esses bolsistas. É necessário que novas pesquisas apontem como essa experiência vem contribuindo para superar o distanciamento entre a formação inicial e as escolas bem como conhecer as implicações na formação profissional dos alunos.

*DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EMEF “JOSÉ AUREO
MONJARDIM”*

Dandara Vieira¹

Nidrianny Bueno²

Resumo: Pretende-se neste artigo abordar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EMEF “José Aureo Monjardim”, em Vitória, com base na experiência em sala de aula proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História. Além disso, será usada como suporte a realização e análise de testes e de um questionário pessoal feito com os estudantes.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. História. PCN.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da CAPES, instituição que o financia, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa oferece bolsas aos alunos de cursos presenciais de licenciatura que se dediquem a estagiar principalmente nas escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério. Com isso, o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula. Os projetos desenvolvidos pelas Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as escolas de educação básica da rede pública de ensino devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-

¹ Graduanda do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Graduanda do curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo.

aprendizagem, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Então, entre os objetivos do programa também está incentivar essas escolas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A partir disso, pretende-se neste artigo abordar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EMEF “José Aureo Monjardim”, em Vitória, com base na experiência em sala de aula proporcionada pelo PIBID de História. Além disso, será usada como suporte a realização e análise de testes e de um questionário pessoal feito com os estudantes.

Antes de tudo, se faz necessário falar sobre a metodologia da escola e da professora supervisora Mônica Lima, especificamente. No José Aureo Monjardim o professor tem autonomia na definição dos critérios de avaliação, por exemplo. No caso da professora Mônica Lima, supervisora do programa na instituição, é utilizada uma metodologia que possibilita a correção das respostas ou posicionamento dos estudantes, de forma oral. Dessa maneira as questões ficam mais transparentes para o mesmo.

Em geral, os professores da escola seguem os fundamentos do Projeto Político Pedagógico (PPP) no sentido de se pautarem nas práticas pedagógicas numa perspectiva histórica cultural. Baseiam-se também na discussão curricular que existe na rede municipal de ensino. Alguns professores se dizem construtivistas nos ciclos iniciais, outros interferem mais no processo de aprendizagem dos estudantes. Nos ciclos finais há profissionais mais tradicionais e conteudistas. No que se refere a metodologia de ensino, a professora supervisora mescla suas práticas: é tradicional e conteudista em alguns aspectos, mas estimula a prática dialogada e procura propor o estudo do passado a partir de problemáticas do presente.

Na escola, os estudantes precisam alcançar os objetivos propostos no currículo. Os conceitos usados são: alcançado (A), parcialmente alcançado (P) e não alcançou (N). Os estudantes têm os dois anos do ciclo para alcançar os objetivos. São realizadas recuperações paralelas e reforço escolar e é observado como ocorre o processo de aquisição de conhecimento para assim avaliar o perfil do estudante para aprovação ou retenção. Não existe recuperação trimestral na rede, somente no final do ano com a prova Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA). No JAM, procuram resolver alguns casos através da recuperação paralela. A escola possui projetos de preparação dos alunos para o IFES, em que os professores trabalham algumas questões antigas, e para alunos com defasagem de conteúdos ou dificuldade de aprendizagem. Para isso, costumam dividir as turmas em função da carga horária e do dia.

Dificuldades de aprendizagem: leitura e escrita

O assunto em constante discussão no momento é as dificuldades de aprendizagem que vem sendo encontradas em muitas escolas. Por um período tais dificuldades foram atribuídas a fatores extra-escolares, como: a família, condições financeiras. Posteriormente as causas foram atribuídas a questões biológicas e culturais: diziam que o indivíduo que nascia em um meio pobre, sem acesso a uma boa educação, teria dificuldades na escola. Porém, sabemos que varias causas interferem na aprendizagem. Existem fatores extra-escolares e intra-escolares, como o ensino inadequado, um currículo obsoleto, a falta de motivação, fatores socioeconômicos e culturais. Há também as causas biológicas e psicológicas.

A dificuldade na leitura e na escrita tem preocupado os educadores. De acordo com Soares (2004, apud SHIMAZAKI), a alfabetização é a ação de ensinar a ler e a escrever. Para Freire (1980 e 1994, apud SHIMAZAKI) é o desenvolvimento de consciência crítica, sendo um processo que se faz por meio da prática social. Para a pesquisadora Luria (1988, apud SHIMAZAKI), a escrita começa muito antes da

primeira vez em sala de aula: o professor precisa ter conhecimento do que a criança era capaz de fazer antes de entrar no meio escolar.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de formas diferentes para todas as crianças, sujeitando-se do processo de ensino e do orientador. É importante a criança saber o que é a escrita, é necessário saber o processo que leva até a leitura e escrita. O aluno precisa construir o conhecimento de forma conceitual para aprender a ler, sendo que muitos apresentam problemas porque não aprenderam a interpretar o que está escrito. Cabe a eles decifrar o que está lendo. A principal diferença entre leitura e escrita é que a primeira parte da decodificação das letras presentes na escrita, já a outra diz respeito à palavra falada. As crianças que tem dificuldade na leitura e na escrita aprendem como os outros alunos, porém de forma mais lenta.

Muitos dos problemas encontrados dentro da dificuldade em assimilar os conteúdos de história e de outras disciplinas, deveriam ser melhor trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos vêm do Ensino Fundamental I sem alcançar o nível esperado de leitura e escrita e ao chegarem no 6º ano, não conseguem fazer uma melhor interpretação do que está sendo ensinado pelo professor de História e, assim, não assimilam os conteúdos da disciplina, apenas reproduzem o que leram, copiaram e ouviram.

Dificuldades de aprendizagem em História

O objetivo do ensino da história no 3º e 4º ciclo consiste em desenvolver capacidades como situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades. Tais objetivos desqualificam os objetivos da escola tradicional que, ao contrário, priorizava o ensino cumulativo de informações, como ordenação mecânica de fatos e causas, o ensino de uma história eurocêntrica, destacando os feitos de governantes.

Sobre o predomínio de um ensino mecânico, em uma conversa qualquer com adultos que já concluíram os estudos, resta a eles apenas fragmentos de alguns fatos, datas ou

nomes. Dessa forma vemos que persiste nos cursos de história a preocupação em um conhecimento histórico que é sintetizado pela historiografia e pesquisa histórica, porém não se preocupam com o estudo da aprendizagem.

Dentro da universidade há uma discussão entre a licenciatura e o bacharelado, onde o primeiro se preocupa com a orientação pedagógica na formação do historiador e o outro defende o saber histórico como soberano. Atualmente há uma preocupação em chamar a atenção da criança e fazer com que ela desenvolva o interesse em aprender história. Esse interesse apresenta duas facetas, de acordo com Jean Piaget (2005, apud CAIMI). Para o autor, o interesse faz com que a tarefa pareça fácil e o aluno a faça com um ânimo por estar interessado. Por outro lado, apresenta um sistema de valores, vão diferenciando conforme o desenvolvimento da criança, vinculando-se a autovalorização. Levar em conta os interesses dos alunos não significa abolir o intelecto e o conhecimento histórico.

A construção do conceito histórico acontece de forma científica. Torna-se importante que os professores saibam passar para os alunos de novos jeitos. A tendência é terem definições prontas encontradas nos livros didáticos e nos dicionários. Esse uso vazio de conceitos causa uma passividade nos receptores e até mesmo sua resistência em se interessar pela disciplina. Ao tentarem abordar toda a história, esquecem dos métodos participativos, o diálogo e os trabalhos em dupla, que torna o aprender da história menos robótico. A cooperação abre espaço para o aluno expor seus argumentos e até mesmo negar ou afirmar outro ponto de vista que não seja o seu.

A influência da formação do professor

Ao se questionar a aprendizagem se faz necessário analisar os modos de formação dos professores da disciplina. Os estudos apontam constantes mudanças no enfoque aos pressupostos fundamentais. Na Universidade os professores têm acesso a muitos conceitos que para serem passados aos seus alunos precisaram de uma transposição

didática. Cada indivíduo adquire uma forma de assimilar os objetos ao longo da vida. É o princípio do desenvolvimento mental. Dessa forma, é complicado aos alunos dos primeiros anos absorverem conceitos, como tempo histórico, com base nas pesquisas de Piaget (1973, apud CAIMI).

A partir da década de 90, vem sendo realizadas, no Brasil, discussões sobre a formação dos professores com base na reflexão e nas suas práticas. Dentro disso, se faz importante a investigação feita pelo próprio professor. O professor reflexivo é capaz de investigar os problemas que estão em seu cotidiano, precisa entender o conteúdo específico e compreender a estrutura e se relacionar com o ponto teórico, historiográfico e metodológico. O professor melhora sua organização escolar a partir do momento que compreende o estatuto científico epistemológico da matéria. O conhecimento pedagógico permite uma transposição didática de forma apropriada.

O papel da escola na introdução desses conceitos é importante, tendo em vista que a instituição desenvolve essa capacidade por meio da aprendizagem organizada e sistematizada. Mas ela não pode ignorar os conceitos formados pelos alunos anteriormente, como experiências vividas e apresentadas pela mídia. Há os conceitos de senso comum, que são os inseridos pela mídia, visando à manipulação. O conhecimento escolar se produz por intermédio da aquisição de conceitos.

Para os alunos dessa faixa etária seria complexa a introdução de tempo passado, por exemplo. Os professores piagetianos organizam círculos concêntricos que se apóiam nas experiências dos alunos, tornando o conhecimento social. Os objetos de estudo históricos têm sua delimitação no tempo e espaço. A história procura compreender o tempo vivido de outras épocas, reconstrói o tempo passado e o transforma em algo mais familiar para nós. O tempo usado é o métrico (cronologias e periodizações), qualitativo (das durações da sucessão) e a simultaneidade. Um dos entraves vividos pelos professores de história é a compreensão dos alunos em localizarem os acontecimentos no tempo, e a identificação dos séculos do período antes de Cristo (a.C) e depois de Cristo (d.C) - um modo de facilitar nessa compreensão é o uso de linhas do tempo.

É importante que o professor continue adquirindo novos conhecimentos. O que se sabe sobre a história é que ela se renova conforme as novas pesquisas e as práticas pedagógicas também se alteram. Dessa forma, é necessária uma formação continuada para os professores.

Começando a tratar sobre o 3º ciclo do Ensino Fundamental I, que engloba os 6ºs e 7ºs anos, pode-se dizer que os alunos recebem grande número de informações. Suas vivências fornecem informações fragmentadas. Torna-se fundamental que o aluno transforme suas reflexões sobre a vivência social no seu tempo, considerando os diversos modos de vida em sua mesma época e nas épocas diferentes. É necessário o desenvolvimento de atividades que possam questionar o presente, questões sobre a organização social e suas relações em diversas esferas. Os alunos já possuem algumas noções de tempo, e conhecimento sobre o calendário atual. O professor é responsável em incentivar a construção de relações entre os eventos. Assim os alunos caracterizam o contexto histórico e podem dimensionar sua duração, seu ritmo, suas transformações e permanências no tempo.

É esperado que o aluno ao final do terceiro ciclo seja capaz de localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. (PCN, 20)

Já no 4º ciclo, os alunos dominam um conjunto de noções e reflexões históricas que possibilitam estudos sobre as vivências humanas no tempo de forma mais conceituais. O professor deve saber o momento de introduzir novos assuntos. Como no terceiro ciclo, é importante o professor valorizar as reflexões dos alunos, feitas com as informações que recebem diariamente. Eles estão prestes a adquirir o direito ao voto, então é importante que o professor provoque o questionamento do presente, para que possam refletir sobre as relações políticas e sociais atuais a partir da história. Os temas abordados podem ser mais gerais e teóricos. O professor deve ministrar informações

sobre as medidas de tempo, que se estruturam para que os alunos localizem os fatos e sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Dossiê*, 2006.

CAPES, Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Ministério da Educação, PIBID – Apresentação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PETRONILO, Ana Paula, D, S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. Brasília, 2007.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. Maringá.

“HISTÓRIAS E SONS”: O USO DE ONOMATOPEIAS NO TRABALHO COM AS LINGUAGENS VERBAL E MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elis Beatriz de Lima Falcão¹

Darcy Alcantara Neto²

Pedro Ivo Natalli³

Marcelo Dutra Coutinho⁴

Resumo: O artigo relata vivências ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mais especificamente no subprojeto Música e em parceria com o Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. As experiências desenvolvidas com crianças de 5 e 6 anos tiveram como proposta a aproximação de duas linguagens, a verbal (leitura e escrita) e a musical a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica de linguagem, na qual as crianças se apropriam das mesmas de forma ativa, crítica e criativa, e, portanto, não como um produto acabado, com um fim em si mesmas. Observamos que as concepções de língua, texto e música subsidiadas em Geraldi (2003), Brito (2003) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), contribuíram para que as crianças vivenciassem situações de ensino e aprendizagem

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e supervisora do Pibid Música Ufes. beatrizelis@hotmail.com.

² Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto no Departamento de Teoria da Arte e Música (DTAM/Ufes) e coordenador do Pibid Música Ufes. darcycantaraneto@gmail.com.

³ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. pedrosn93@hotmail.com.

⁴ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. marcelomusicoc@gmail.com.

em que o texto, entendido como produto de sujeitos sócio-históricos, representasse o papel de articulador entre ambas as linguagens.

Palavras-chave: Onomatopeia; Texto; Música; Educação infantil; Pibid.

Introdução

O artigo relata vivências no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), subprojeto Música, cujo objetivo geral é promover a articulação do curso de Licenciatura em Música às escolas de educação básica. Nesta comunicação, apresentaremos um relato de experiências desenvolvidas no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes com vistas a aproximar duas linguagens, a verbal (leitura e escrita) e a musical, em uma perspectiva discursiva e dialógica a partir de um planejamento pedagógico que teve como temática as onomatopeias presentes nas histórias em quadrinhos.

O trabalho com as diferentes linguagens é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sinalizando que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Na educação infantil, esse trabalho com as múltiplas formas de expressão deve ser priorizado levando em consideração as suas especificidades, dentre elas a de considerar as maneiras pelas quais as crianças interpretam o mundo e constroem seus pensamentos. Nos compete, portanto, reconhecer que as manifestações infantis

ocorrem pelo desenho, pelas histórias que contam, pela expressividade musical e corporal, pelas representatividades simbólicas do brincar e do faz de conta.

Essa forma de conceber as diferentes linguagens na educação infantil nos remete a pensar em uma concepção de criança de forma integral, que possa ser vista nas suas diferentes dimensionalidades de forma integrada e não fragmentada – o cognitivo, o linguístico, o corporal, o afetivo, o biológico, são estas algumas das dimensões da criança (BRASIL, 2010). Nos remete ainda a pensar acerca da proposta pedagógica desenvolvida na educação infantil. As diretrizes apontam para que o eixo central do currículo seja a “interação” e a “brincadeira”, o que nos permite refletir sobre o modo como organizamos os espaços e tempos na educação infantil, visto que não devemos privilegiar apenas uma linguagem nem tampouco negligenciar qualquer uma delas.

Nesse sentido, as vivências descritas neste trabalho buscaram articular as várias linguagens, com destaque para a verbal (leitura e escrita) e a musical. Por um lado, acreditamos ser um desafio exercitar a linguagem verbal sem fazer desta a principal forma de expressão das crianças. É também estimulante conceber as atividades a partir de um planejamento organizado e integrado, explorando e potencializando as formas construídas pelas crianças para se comunicar e experimentar os espaços-tempos coletivos da educação infantil.

Por outro lado, sabemos que o trabalho com a música na educação infantil tem atendido a objetivos alheios às questões específicas desta linguagem, como a formação de hábitos, comportamentos e atitudes. É comum também a utilização de bandinhas rítmicas com instrumentos de qualidade sonora deficiente, o que “reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons” (BRASIL, 1998, p. 47). Mesmo que tais procedimentos estejam sendo repensados, ainda se percebe que frequentemente “a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (BRASIL, 1998, p. 47).

Na verdade, ao lado da expressão verbal e corporal, as práticas musicais ocupam um papel de destaque entre as formas de expressão adotadas pelas crianças. Assim como as outras linguagens, a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: em comemorações, brincadeiras, rituais religiosos e manifestações políticas, por exemplo, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45)

Assim, a partir da concepção da criança como um ser integrado, e visando a contrapor esta ênfase histórica na apropriação da linguagem verbal em detrimento de outras, e ao mesmo tempo cuidando para não reduzir a expressão musical a atividades de reprodução e imitação, nem instrumentalizá-la para outros fins, foi proposto o trabalho de criação de sons e de suas grafias correspondentes, dimensões importantes na construção de ambas as linguagens, e materializados aqui nas onomatopeias.



Fotografia 1. Vivenciando uma história com onomatopeias.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Desenvolvimento

A experiência aqui relatada foi vivenciada em um Centro de Educação Infantil federal, o CEI Criarte, localizado no campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo, no município de Vitória (ES), em uma turma com 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. O trabalho se realizou no ano de 2017, durante o desenvolvimento de projeto institucional que almejou homenagear o cartunista brasileiro Maurício de Souza e sua criação mais conhecida: os personagens da Turma da Mônica.

Considerando essa temática, indicamos para o planejamento geral o trabalho com onomatopeias, devido a sua presença nas histórias em quadrinhos e porque nossas intervenções aconteceram na turma do grupo 5 – trata-se de um grupo no qual as crianças estão em processo de alfabetização e as histórias em quadrinhos contribuem assim para estimular a leitura, devido aos recursos gráficos presentes nesse gênero textual (imagens, balões e onomatopeias), que facilitam a compreensão por parte dos alunos.

As onomatopeias fazem parte dos recursos expressivos que se mostram nos aspectos sonoros das palavras e consistem na imitação de um som ou da voz natural dos seres (PASCHOALIM; SPADOTO, 2008). As onomatopeias têm origem na linguagem oral e contribuem para deixar o texto mais poético, divertido e fácil de ser compreendido, sendo um recurso bastante utilizado nas histórias em quadrinhos.



Fotografia 2. Conhecendo placas de onomatopeia e seus respectivos sons.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Reconhecendo o potencial de expressão vocal das crianças e o caráter lúdico presente nas onomatopeias, pensamos que a linguagem musical, que tem no som um de seus mais importantes elementos de construção, poderia aproximar-se assim da linguagem verbal, permitindo a inserção dos bolsistas ID do Pibid Música no trabalho realizado pela docente e supervisora do Pibid. A onomatopeia estaria, portanto, no meio do caminho entre as linguagens, como interface entre os objetivos específicos da percepção do som e seus atributos e as questões específicas da linguagem verbal, do letramento, da oralidade e da aquisição da escrita, integrando uma proposta expressiva e criativa.

Por um lado, devemos reconhecer que a dimensão da expressão vocal foi, por muito tempo, a mais enfatizada no trabalho com o ensino de música na educação infantil, sobretudo através do canto, uma prática importante, democrática e significativa. Mas Brito (2003, p. 89) nos provoca à reflexão para o fato de que, com as crianças, “Além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc.”. Brito (2003, p. 89) aponta ainda para a ideia de que, “Utilizando apenas sons vocais, é possível

sonorizar histórias, contos de fadas, livros com imagens de paisagens sonoras diversas e desenhos de animais. Também podemos inventar, junto com as crianças, composições que utilizem diferentes sons vocais, sonorizar vocalmente diferentes formas gráficas etc.”

A proposição de Brito (2003) reforçou-nos a crença de que estávamos no caminho certo: a possibilidade de utilizar sons (a princípio vocais, e posteriormente de outras fontes sonoras) para ampliar as concepções linguísticas, visuais, teatrais e musicais e potencializar a produção de significados artísticos poderia ser nutrida por conhecimentos da linguagem musical. Naturalmente, as intervenções realizadas pelos bolsistas do Pibid Música no CEI Criarte acontecem em consonância com as especificidades da área, mas sempre em íntima relação com os projetos desenvolvidos pelas docentes das turmas e em diálogo com o projeto político pedagógico da unidade de ensino.



Fotografia 3. Buscando formas no ambiente para representar o som proposto nas placas de onomatopeia.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Considerando essas prerrogativas, o planejamento desenvolveu propostas que tiveram como objetivos: estimular o interesse pela leitura de histórias em quadrinhos;

ler e compreender histórias em quadrinhos; compreender características deste gênero literário, como onomatopeias; identificar sons traduzidos por onomatopeias; relacionar o som da onomatopeia à representação gráfica da mesma; criar histórias a partir de onomatopeias, explorar sons considerados adequados para a sonoplastia das narrativas criadas, utilizando a voz e diferentes materiais; e vivenciar auditivamente os principais atributos dos sons, como altura, intensidade, timbre e duração.

Para o desenvolvimento dos objetivos acima, consideramos, como destacado por Geraldi (2003, p. 135), o texto como ponto de partida e de chegada, visto que “é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de reaparecimento, quer enquanto discurso”. Sendo discursos, se diferem de produção de texto para a escola e de produção de texto na escola, pois “[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução” (GERALDI, 2003, p, 136).

No entanto, articulado ao processo de produção de texto está a leitura de textos, também como um processo de produção de sentidos. Geraldi (2003, p. 171) destaca que a leitura incide sobre o que nós temos a dizer, “porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar, que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

Nesta perspectiva, a proposta iniciou com a leitura e compreensão de algumas histórias em quadrinhos a partir de algumas estratégias de leitura para que as crianças produzissem sentidos. Compreendemos assim, que a atribuição de sentidos de um texto, ocorre quando há um diálogo entre texto, autor e leitor, havendo posteriormente uma ressignificação do contexto.

A partir da concepção de linguagem da proposta político-pedagógica do CEI Criarte que a defende como atividade social, lugar e espaço de interação entre sujeitos em um determinado contexto comunicativo e que é constituída nas relações humanas e, ao mesmo tempo, mediadora do processo de formação dos seres humanos

(BAKHTIN, 1999), planejamos intervenções nas quais as crianças vivenciassem a linguagem como interação verbal.



Fotografia 4. Criando placas de onomatopeias.

Acervo CEI Criarte/Ufes.

Assim sendo, as crianças foram desafiadas a pensar em sons e produzir placas que simbolizassem os respectivos sons, apresentando para seus colegas e professores (interlocutores); foram instigadas a criar histórias e apresentar aos colegas utilizando as onomatopeias escolhidas. Nesse sentido, o dizer das crianças não tinha como foco a reprodução de sentidos, mas a possibilidade delas se enunciarem.



Fotografia 5. Apresentando aos colegas as placas com onomatopeias que foram produzidas.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

A atividade de sonorização de histórias é mencionada pelos Referencial Curricular Nacional. Neste tipo de proposta, “as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre)” (BRASIL, 1998, p. 62). O documento sugere ainda que “Os contos de fadas, a produção literária infantil, *assim como as criações do grupo* são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais” (BRASIL, 1998, p. 62, grifos nossos). No processo de sonorização, seguimos algumas estratégias para a escolha dos sons que representariam as onomatopeias criadas. Em uma das intervenções, fomos com toda a turma à sala de música – ambiente organizado pela equipe do Pibid em parceria com a unidade de ensino – e mostramos cerca de duas a três opções de fontes sonoras escolhidas previamente pelos bolsistas ID para representar as onomatopeias. Dentre as opções apresentadas, que incluíram sons produzidos pelo teclado, tambor, escaleta, apito, partes da bateria (surdo, caixa, tom e bumbo), teclado, triângulo e maracas,

entre outros, as crianças escolheram as opções que julgaram mais interessantes ou pertinentes para sons como os da buzina de carro, de uma porta batendo ou do coração. Além das diferenças nas escolhas das fontes sonoras, foi percebido também que a maneira de produzir o som afetava atributos como timbre, altura e intensidade, que foram então reconhecidos como mais ou menos apropriados pelas crianças.

Um exemplo foi o som do coração. Para esse, mostramos alguns dos tambores (surdo, caixa e bumbo) da bateria infantil da sala de música e as crianças consideraram que o surdo "parecia mais" com o som do coração. Escolhido o instrumento, produzimos o som utilizando baquetas e depois batendo com a mão sobre a pele do surdo; as crianças afirmaram então que o som produzido com a mão diretamente no instrumento era "mais parecido" com o som do coração. Cabe destacar que, para alguns dos sons, propusemos às crianças utilizarem a voz, demonstrando assim que, o corpo também produz sons capazes de "imitar" outros, e não só o ambiente e os instrumentos musicais; foi este o caso dos sons do leão e do galo.

Durante as escolhas dos sons, foram mostradas opções que não tinham muita semelhança com a onomatopeia a ser representada. No coração, por exemplo, sugerimos sons agudos, como o produzido pelo triângulo; logo, as crianças, responderam que não era parecido, que o som do coração era mais grave. Percebemos, assim, o desenvolvimento das habilidades de comparação entre sons de diferentes naturezas, que passa pela identificação auditiva de aspectos como timbre e altura.



Fotografia 6. Escolhendo sons instrumentais para compor a história inventada.

Acervo CEI Criarte/Ufes

Em uma das intervenções, encorajamos as crianças para que procurassem na sala de aula qualquer objeto que produzisse o som que precisassem, e depois usariam tal som para contar uma história para a turma. Em certo sentido, nosso trabalho se aproxima assim da perspectiva de sonorização de histórias, conforme recomendada pelo Referencial.

O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças é atividade que envolve e desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva. (BRASIL, 1998, p. 62-63).

Devem-se considerar duas diferenças importante em relação às atividades comumente realizadas envolvendo a sonorização de histórias. Primeiramente, a vivência das onomatopeias foi o ponto de partida para a invenção de histórias pelas

próprias crianças; em segundo lugar, os sons representados pelas onomatopeias foram então recriados por meio de fontes sonoras variadas, buscando captar similaridades com os atributos sonoros característicos de certos instrumentos musicais e outras fontes sonoras disponíveis. Foi a onomatopeia, portanto, o elemento articulador entre as linguagens.

No desenvolvimento da proposta, observamos que as crianças podem vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção de som também experimentando instrumentos, como o que ocorreu na gravação do som da pipoca estourando na panela. Uma das crianças reproduziu o som na caixa da bateria com duas baquetas; a aluna começou tocando com mais suavidade e notas mais espaçadas, simulando que a pipoca estava começando a estourar, e foi então subdividindo os ataques rítmicos e crescendo a dinâmica (isto é, tocando com mais intensidade). Curiosamente, não demonstramos nenhum destes procedimentos antecipadamente, a criança encontrou uma maneira própria, a partir de sua memória e de suas próprias referências auditivas, e o som produzido evocou conceitos de subdivisão rítmica, uma estrutura fundamental na linguagem musical.

O desenvolvimento das propostas acima, além de contemplarem inúmeros objetivos da linguagem musical, contribuíram significativamente para a dimensão simbólica que envolve a apropriação da linguagem escrita. Ao convencionar um som a um símbolo, e um símbolo a um som, ao transpor um símbolo para um som concreto em um instrumento, ao transpor um som para uma história inventada, ao representar essa história oral em desenho e escrita, as crianças foram incentivadas a movimentar o pensamento em uma perspectiva de transposição simbólica, pois foi necessário que partissem de uma relação direta para uma relação arbitrária (simbolismo de segunda ordem) que necessita, portanto, de substituição no processo de representação.

Essa relação de substituição na articulação entre linguagem musical e linguagem verbal foram significativas para o processo de apropriação da própria linguagem verbal, pois como destaca Vigotski, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, assim sendo, o mínimo desenvolvimento da escrita exige um alto

nível de abstração, pois “ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (VIGOTSKI, 2008). O trabalho com as onomatopeias contribuiu assim para o processo de apropriação da relação arbitrária que envolve a linguagem escrita, pelo fato das crianças poderem perceber, por meio delas, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos.

O trabalho discursivo realizado com as crianças teve como fruto a produção de textos, histórias por elas inventadas a partir das onomatopeias escolhidas, que integraram o livro intitulado “Histórias e sons”, acompanhado de um CD. As gravações de áudio contemplam o som das onomatopeias produzidos pelas crianças no Estúdio do Curso de Música da Ufes. Após a gravação dos sons pelas crianças, as histórias foram narradas pelos dois bolsistas ID e pela professora supervisora, com o auxílio do técnico do estúdio, Marco Cavalca, que também realizou a mixagem dos áudios. Foram incorporadas ainda pequenos trechos de trilhas musicais para caracterizar estados de espírito e definir espaços-tempos da narrativa.



Fotografia 7. Gravando no estúdio do curso de Música da Ufes o CD do livro “Histórias e sons”.

Acervo CEI Criarte/Ufes.

Embora o livro inclua texto e ilustrações produzidos pelos alunos, cabe notar a sintonia com outra proposta trazida no RCNEI, quando afirma que “Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical”.



Fotografia 8. Capa do livro escrito com as histórias inventadas pelas crianças do grupo 5.

Acervo CEI Criarte/Ufes.

Outra experiência significativa foi apreciar, com as crianças, o CD finalizado. Ao escutar as gravações, empolgaram-se e se divertiram, tecendo comentários em que demonstraram o reconhecimento dos colegas como autores dos sons. As crianças comentaram mais os sons que foram gravados com as vozes, como o som do leão e do galo, quando a resposta ao ouvir a voz do colega foi imediata. Uma criança comentou que o som do galo feito por um dos meninos estava parecendo voz de menina, por ele ter vocalizado em uma região mais alta (aguda), ao imitar o animal, mas mesmo assim reconheceram de quem era a voz.

Desdobramentos e perspectivas futuras

O trabalho realizado pelas crianças do grupo 5 teve influência em outra atividade do Pibid Música na Criarte, que veio a ser realizada em comemoração ao Dia das Crianças, em outubro de 2017. Trata-se da elaboração e apresentação de uma peça, criada pelos bolsistas que atuam na unidade ensino, intitulada “A Bruxa que roubou os sons”. Na história, cada personagem produzia um som que o caracterizava e esse som era personificado por um instrumento musical, que era assim executado, em tempo real.

Outro desdobramento importante foi a apresentação das histórias sonorizadas, no III Seminário Institucional do Pibid, para bolsistas e professores de outros subprojetos, no auditório do Centro de Ciências Exatas da Ufes. A apresentação seguiu a estrutura do CD, com a narração das histórias pelos bolsistas e a sonorização pelas crianças, utilizando os mesmo instrumentos presentes nos áudios.

Por outro lado, a avaliação das ações desenvolvidas nas vivências aqui relatadas aponta também para a possibilidade de aprofundamentos futuros, a serem incorporados na atuação dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Música. Um dos aspectos a serem considerados é o trabalho com alguma forma de registro gráfico criado pelas próprias crianças para representar os gestos sonoros escolhidos, juntamente com as onomatopeias.

Representar o som por meio do desenho é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou, constituindo-se em primeiro modo de registro. Pode-se propor, para crianças a partir de quatro anos, que relacionem som e registro gráfico, criando códigos que podem ser lidos e decodificados pelo grupo: sons curtos ou longos, graves ou agudos, fortes ou suaves etc. (BRASIL, 1998, p. 75)

Em uma das escolhas de representação sonora para a onomatopeias do vento, pensou-se primeiramente nos sons produzido com a própria boca, mas, após encontrarmos na sala de música sacolas plásticas de supermercado, surgiu a ideia de produzir o som apertando as sacolas em movimentos circulares. Levando adiante o trabalho com a percepção das diversas fontes sonoras e suas qualidades expressivas, a escolha de materiais alternativos para a produção de sons adequados à representação das onomatopeias nos aproximaria de outra vertente bastante explorada no ensino de música na educação infantil: a construção de instrumentos junto com as crianças, que permite “vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som” (BRASIL, 1998, p. 68). É esta também uma possibilidade de desenvolvimento futuro.

No curso do trabalho, mais à frente, poderia ser incorporada ainda alguma forma de criação melódica, como outra dimensão musical a ser explorada na criação das histórias pelas crianças. O RCNEI considera que, a partir dos três anos,

A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, “cantando histórias”, misturando ideias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções. (BRASIL, 1998, p. 52)

Buscamos, neste trabalho a integração do trabalho musical a outras linguagens expressivas, já que, “por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados” (BRASIL, 1998, p. 49). Acreditamos que, neste trabalho, atendemos também a outra preocupação trazida pelo documento. Observando que as atividades envolvendo a música permeiam o cotidiano da educação infantil, o RCNEI afirma que “É preciso cuidar, no entanto,

para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (BRASIL, 1998, p. 49).

Deve-se fazer ainda a ressalva de que focalizamos neste artigo as linguagens verbal e visual, ainda que tenha havido momentos de vivência em outras manifestações artísticas, como as cênicas e visuais. A escolha do recorte se deu devido à formação dos bolsistas e autores.



Fotografia 9. Crianças do grupo 5 apresentando as histórias inventadas no III Seminário Institucional do Pibid/ Ufes.

Acervo CEI Criarte/Ufes

Considerações finais

Observamos que as concepções de língua, texto e música que fundamentaram as práticas pedagógicas aqui relatadas contribuíram para que as crianças vivenciassem situações de ensino e aprendizagem em que o texto, entendido como produto de sujeitos sócio-históricos, representou o papel de articulador entre ambas as linguagens.

As propostas desenvolvidas contemplaram as manifestações infantis de representação, simbolismo, oralidade, gestualidade e construção de pensamento no trabalho articulado com a linguagem musical e verbal. Nessa perspectiva, o trabalho com as onomatopeias contribuiu para o processo de apropriação da relação arbitrária que envolve a linguagem escrita, pelo fato das crianças poderem perceber, por meio delas, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos.

Em relação à linguagem musical, partimos da concepção que retoma “a música como linguagem e forma de conhecimento, devendo ser considerada nas dimensões de produção, apreciação e reflexão” (BRASIL, 1998, p. 48). Trabalhou-se com o escutar, o perceber, o produzir e o discriminar de eventos e fontes sonoras diversas, por meio da brincadeira com os sons, da imitação, da invenção. A exploração e identificação de elementos sonoros permitiram ainda ampliar o alcance expressivo das histórias, inserindo-se portanto em uma atividade criativa e significativa, e não meramente uma tarefa descontextualizada de reconhecimento e discriminação auditiva.

Esta compreensão mais ampla sobre as possibilidades de utilizar os sons vocais e instrumentais no contexto de histórias criadas pelas próprias crianças para ampliar as concepções linguísticas, visuais, teatrais e musicais e potencializar a produção de significados artísticos está aqui representada no trabalho vivenciado pelos alunos do grupo 5 do CEI Criarte, no trabalho de parte da equipe do Pibid Música Ufes.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 13 ed. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

PASCHOALIM, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. *Gramática: teoria e prática*. Ed renovada. São Paulo: FTD, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

SCHUCHTER, Terezinha. *Projeto político pedagógico do Centro de Educação Infantil Criarte*. Vitória: 2016.

*PIBID/QUÍMICA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO
SANTO: BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO
SUBPROJETO E RELATO DA SUPERVISORA*

Gilmene Bianco

Coordenadora do Subprojeto PIBID/Química/CEUNES/UFES

Marjory Santiago Fonseca

Supervisora do PIBID/Química/CEUNES/UFES

1- ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SUBPROJETO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) iniciou no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, na cidade de São Mateus, em 2010 no mesmo ano em que foram criados os cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia. O Pibid no curso de Licenciatura em Química começou com 10 bolsistas atuando na EEEFM “Marita Motta dos Santos”, e a inserção destes alunos bolsistas no cotidiano da escola teve como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. Nos primeiros anos, os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de realizar atividades experimentais, desenvolver estudos com os alunos e participar de atividades em sala de aula. No ano de 2011, quatro trabalhos relacionados ao Pibid foram apresentados no III Encontro Capixaba de Química (ENCAQUI) e um trabalho no 9º Simpósio Brasileiro de Educação Química (SIMPEQUI). Em 2012, houve uma reformulação no Pibid e as escolas: EEEFM “Santo Antônio” e EEEM “Ceciliano Abel de Almeida” passaram a fazer parte do subprojeto de Química. Nesta nova estrutura o número total

bolsistas participantes passaram a ser 14, sendo 7 bolsistas em cada escola. Os bolsistas abordaram a química de várias maneiras, com o intuito de incentivar e motivar o interesse dos alunos pela disciplina. Desta forma, foram desenvolvidos jogos didáticos, aulas experimentais, projetos como a “horta química” e a produção de repelentes a base de Citronela. No Encontro Nacional das Licenciaturas (IV ENALIC) e III Seminário Nacional do PIBID, que aconteceu no ano de 2013 na cidade Uberaba/MG, foram apresentados cinco trabalhos, sendo três na forma de pôster e dois com jogos didáticos. Em 2014, com um novo edital do Pibid aprovado, e o subprojeto da química passou a ter 18 alunos bolsistas. A escola Santo Antônio deixou de pertencer ao subprojeto e a escola Estadual Wallace Castelo Dutra, situada no bairro de Guriri em São Mateus passou a fazer parte do Pibid/Química. Neste mesmo ano, no Encontro Nacional de Ensino de Química (XVII ENEQ 2014), em Ouro Preto/MG foram apresentados dois trabalhos, e em 2015 no V ENCAQUI foram apresentados seis trabalhos, sendo que dois destes trabalhos foram premiados como os melhores trabalhos na área de educação, na modalidade pôster. Todas as atividades relacionadas á química foram realizadas de maneira diferente do que é trabalhada no cotidiano dos alunos. As aulas práticas são eficientes para ensinar e melhorar o entendimento dos conteúdos de Química, facilitando a aprendizagem. A prática tem o objetivo de fixar os conceitos e mostrar que a química está presente no dia a dia do aluno. Durante todos estes anos o Pibid/Química do Ceunes, também desenvolveu atividades lúdicas como oficinas, gincanas e teatros com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos e enriquecer o conhecimento. Em janeiro de 2017, a escola Santo Antônio voltou a fazer parte do subprojeto com a supervisora Márjory Santiago Fonseca, que foi uma das primeiras alunas participantes do Pibid/Química. A seguir segue o relato desta ex-aluna bolsista e agora professora efetiva da escola.

2- RELATO DA SUPERVISORA

Meu nome é Márjory Santiago Fonseca, tenho 26 anos de idade, moro em São Mateus/ES, sou mestre em ensino na educação básica pelo CEUNES/UFES, licenciada em química pela mesma universidade e técnica em química. Sou professora da rede estadual de educação básica do estado do Espírito Santo há pouco mais de um ano. No ano de 2011, no segundo período do curso de graduação, fui selecionada como bolsista do PIBID de Química. Naquela época, eu ainda tinha muitas dúvidas a respeito do curso e da minha formação acadêmica, mas resolvi encarar o desafio que o PIBID nos trás. Fui inserida em uma escola da rede estadual de ensino em São Mateus/ES e, a partir daquele momento, fiquei frente-a-frente com uma realidade totalmente diferente daquela que havia conhecido na minha época de estudante do ensino médio. Além disso, precisava encarar o ensino e todo o sistema educacional de uma perspectiva inversa, agora como futura professora. Fui desafiada, tive medo, dúvidas ainda maiores, precisei enfrentar a prática da teoria e a teoria da prática, encarar as dificuldades do atual sistema educacional de ensino. Mas assim, pude compreender, ou ao menos começar a entender, as habilidades que eu precisaria aprimorar e até desenvolver para me tornar professora, o que funcionava e o que não dava certo no contexto do ensino de química, o que precisaria ser superado para que eu pudesse promover um ensino de qualidade. E o PIBID foi fundamental para me trazer à luz a ideias e pensamentos até então obscuros. No ano de 2017, já formada e professora atuante na rede de ensino, fui selecionada como supervisora do PIBID de Química em São Mateus/ES. A transição de bolsista para professora regente foi um tanto atemorizante, mas sem dúvidas de grande crescimento e gratificação. E isso me dá a vantagem, e também para os bolsistas que trabalham comigo, de conhecer e ser familiarizada com o processo que os aguarda futuramente, o que me permite compreendê-los, auxiliá-los e direcioná-los conforme a minha experiência. Quanto à relevância da presença dos bolsistas em minha rotina e prática docente, não há dúvidas ou discussão que a

conteste. Com o auxílio dos bolsistas, há a possibilidade de realização de aulas e trabalhos com diferentes metodologias e abordagens de ensino, o que seria muito mais difícil caso eu estivesse sozinha em sala de aula. Além disso, me faz repensar minha própria prática como educadora todos os dias, à medida em que fazemos os planejamentos de aula. Dessa maneira, posso dizer que a presença dos "pibidianos" na escola possibilita a mim uma formação continuada prática, todos os dias, o que é de fundamental importância para o trabalho de todo professor. Acredito que a aprendizagem e crescimento é mútuo, tanto para o professor quanto para o bolsista do PIBID. As experiências, as conversas, as trocas, as dificuldades, o sucesso é compartilhado a todo momento. Fica como sugestão o retorno de toda essa bagagem de aprendizado como rodas de conversa e discussão durante as aulas nas universidades. Que essas experiências possam alcançar as ementas e currículos dos cursos de licenciatura, tamanho é o seu poder para a formação do aluno como cidadão, professor, educador e ser humano. Obrigada a UFES/CEUNES e a CAPES pela imensa e prazerosa oportunidade de fazer parte do PIBID, como bolsista e supervisora. Meus sinceros agradecimentos.

CONJUNTURA NACIONAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O PIBID

Lívia de Cássia Godoi Moraes

(Coordenadora do subprojeto Ciências Sociais/UFES)

Desde o ano de 2016, com a tomada da presidência por Michel Temer (PMDB)¹ e com a condução das decisões político-econômicas por Henrique Meirelles, Ministro da Fazenda, uma série de reformas têm caracterizado esse governo. Na tentativa de apresentar tais reformas e os interesses que as acompanham, foi que organizamos o conteúdo da conferência ocorrida em 28 de setembro de 2017, no III Seminário Institucional do PIBID/UFES.

A primeira grande aprovação do Governo Temer (2016-atual) foi a Emenda Constitucional 95, que prevê um teto de gastos sociais para os próximos vinte anos, o que tem repercussões diretas sobre a educação brasileira. Tal emenda em nada altera os juros e a amortização da dívida pública, que continua alimentando a especulação e os lucros fictícios.

Ao se impor um teto orçamentário, novas reformas se seguem para que a meta seja cumprida. A segunda grande reforma aprovada nesse governo foi a Reforma do Ensino Médio, agora Lei 13.415/2017, a qual retira a obrigatoriedade de diversas disciplinas e impõe itinerários formativos (que desobriga as escolas a terem mais de um dos itinerários oferecidos), reforça a formação aligeirada via certificação, abre espaço para a contratação de professores com saber notório (sem formação em licenciatura) e facilita as parcerias público-privadas. Tal reforma retirou a obrigatoriedade das disciplinas de

¹ Eu me refiro à “tomada”, porque a chegada à presidência não ocorreu democraticamente, mas por uma arquitetura forjada fora dos parâmetros democráticos, que alguns denominaram de golpe de tipo não clássico ou golpe institucional. Sobre a ampliação do conceito de golpe, ver Bianchi (2016).

Sociologia e Filosofia, que aparecem obrigatoriamente apenas na forma de “estudos e práticas”, portanto como transversais a outras disciplinas.

Em consonância com a reforma, está sendo construída uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retirou a possibilidade de participação dos Fóruns educacionais² que, tradicionalmente, acompanham tais políticas, ao mesmo tempo em que aumenta a participação de instituições e fundações empresariais. Na sua terceira versão e ainda não aprovada no Conselho Nacional de Educação (CNE), tem sido tida por grupos de interesses como a versão final, os quais já divulgaram um “Guia de implementação da BNCC”. A BNCC, nessa versão, desarticula ensino e pesquisa, teoria e prática, ensino infantil de ensino fundamental e, ademais, fere a autonomia das universidades públicas, ao buscar impor mudanças nos currículos de formação inicial de professores/as.

Para além dessas questões ainda há a facilitação de regras para Educação à Distância, com a publicação da Portaria nº 11/2017, que regulamenta o Decreto 9,057/2017. Com essas alterações, as instituições de ensino ganharam autonomia para expandir seus polos, além de facilitar as parcerias com empresas e indústrias para atividades presenciais. Uma outra novidade é a permissão de regime de parceria entre às Instituições de Ensino Superior para oferta de novos cursos, o que pode acelerar o processo de centralização das universidades privadas, já em curso.

Há, ainda, a tramitação dos Projetos de Lei “Escola sem Partido” no Congresso Nacional e no Senado, além de em vários municípios. Tal proposta cerceia o pensamento crítico em sala de aula, conformando um pacote de medidas que recai sobremaneira sobre a formação de professores e sobre o conteúdo a ser abordado em

² Conforme nota da ANPED, cujo título é “MEC dissolve composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e interdita diálogo com a sociedade civil”, de 02 de maio de 2017, disponível em <<http://www.anped.org.br/news/mec-dissolve-composicao-do-forum-nacional-de-educacao-fne-e-interdita-dialogo-com-sociedade>>, acesso em 18 de setembro de 2017.

sala de aula, como são os casos de debates sobre gênero e sexualidade e direitos humanos.

A reforma trabalhista, aprovada na forma da Lei 13.467/2017, que altera a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) também recairá fortemente sobre os professores e professoras com o negociado sobre o legislado e, principalmente, com o trabalho intermitente, que determina que o trabalhador e a trabalhadora só recebem pelas horas trabalhadas e não mais por jornada. Isso fez com que a Prefeitura de Ribeirão Preto, no interior de São Paulo, propusesse o que chamam de “Uber do Professor” ou “Professor Delivery”. Sem vínculo empregatício com a prefeitura, o/a professor/a seria acionado via aplicativo. Não respondendo em 30 minutos, o/a próximo/a seria chamado/a. De tal forma que este/a só receberia pelas horas trabalhadas.

O Governo do Espírito Santo também já fechou um acordo com a Associação “Ensina Brasil”, que forma professores, sem exigência de licenciatura, em cinco semanas, para atuar na Grande Vitória. O saber notório aparece, portanto, como uma estratégia de barateamento do valor da força de trabalho do/a docente.

De caráter tecnicista e mercadológico, todas as reformas educacionais vão na contramão da luta pela institucionalização do PIBID enquanto política pública para formação de professores/as, maior integração entre universidade e ensino básico, que atrele teoria e prática, com sólidos fundamentos republicanos e democráticos, que responda aos projetos educacionais no sentido de construção de uma sociedade justa, igualitária e emancipadora.

Bibliografia:

BIANCHI, Álvaro. O que é um golpe de Estado? **Blog Junho**, 26 de março de 2016. Disponível em <<http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado/>>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. **Presidência da República**. Dispõe sobre alterações do regime fiscal federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 21 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Presidência da República**. Dispõe sobre alterações nas Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. **Presidência da República**. Dispõe sobre alterações na CLT. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

BRASIL. PL 193/2016. **Senado Nacional**. Dispõe sobre Escola sem Partido e alterações na LDB. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

BRASIL. PL 867/2015. **Câmara dos Deputados**. Dispõe sobre Escola sem Partido e alterações na LDB. Disponível em <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

GOVERNO DO ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 109-R, de 12 de setembro de 2017. **Diário Oficial do Espírito Santo**, 13 de setembro de 2017. Disponível em <[http://ioes.dio.es.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/3875/#/p:29/e:3875?find="343154"](http://ioes.dio.es.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/3875/#/p:29/e:3875?find=)>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos. **MEC**, 21 de junho de 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior->

1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em 21 de setembro de 2017.

MOREIRA, Rene. Prefeitura de Ribeirão Preto planeja criar 'Uber do Professor'. **Estadão**, 22 de julho de 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor,70001899946>>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

*DIFICULDADES NA PARTICIPAÇÃO NA 9ª OLIMPIÁDA NACIONAL EM
HISTÓRIA DO BRASIL*

Letícia Martins Calheiros¹

Ludson Batista de Britto²

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de relatar a experiência que alunos do PIBID-UFES do curso de História vivenciaram ao acompanhar um grupo de estudantes que participaram da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil (9ª ONHB). Destacando as maiores dificuldades encontradas pelos discentes que atuaram e dos que não tiveram participação na olimpíada. O PIBID acompanhou alunos da Escola Estadual de Ensino Médio “Irmã Maria Horta”, com sede no Bairro Praia do Canto, na Cidade de Vitória/ES.

Palavras-chave: Olimpíadas, História, PIBID.

Abstract: The present article has the purpose of reporting the experience that the History students linked to the Institutional Scholarship Program for Initiation in Teaching (PIBID) from the Federal University of Espírito Santo have been through by accompanying a group of high schoolers that participated in the 9th National Olympiad in History of Brazil. We have also highlighted the greatest difficulties encountered by the students who did participated in the National Olympiad and by the ones who didn't. PIBID acts at the State High School "Irmã Maria Horta", located at Praia do Canto, Vitoria - Espírito Santo, Brazil.

Key Words: Olympiad; History; PIBID.

¹ Graduanda em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Graduando em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo tratar das questões relacionadas às dificuldades encontradas no processo de realização da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil na EEEM. “Irmã Maria Horta”. Para tratar deste assunto é importante elucidar a participação do PIBID e o papel das olimpíadas, principalmente de História, na formação dos alunos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é um programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Possibilitando aos estudantes de ensino superior o contato com a sala de aula ainda na graduação. O PIBID concede aos estudantes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O programa tem como objetivos; incentivar a formação de docentes inserindo os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, aprimorando a qualidade da formação inicial dos professores, contribuindo assim, para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, contribuindo para a valorização do magistério.

As Olimpíadas Científicas

No final do século XIX, programas como as Olimpíadas ditas científicas começaram a surgir nos países da Europa, com o esforço de diminuir os altos índices de analfabetismo que pairava no continente, não se pode negar, também fazia parte do objetivo desses programas melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes. É de

se notar que ao longo do século XX, a aplicação dessas olimpíadas obteve destaque fazendo com que a competição fosse além das fronteiras de cada país, acirrando uma concorrência párea entre os melhores estudantes de cada nacionalidade. A primeira olimpíada científica que se tem noticiada é a de Matemática, que teria acontecido em 1894, na Hungria. Em 1959, a Romênia recebeu a Primeira Olimpíada Internacional, também de Matemática. Nos anos seguintes, foram criadas as olimpíadas das demais disciplinas, como a de Física (1967) e Química (1968) e outras.

As olimpíadas científicas logo se popularizaram em outros continentes, como o continente Americano, o próprio Estados Unidos que se viu ficando para trás na corrida contra os soviéticos, levando em conta o baixo rendimento dos estudantes norte-americanos em disciplinas científicas, perceberam que programas desse porte, uma maneira incentivar seus estudantes, possibilitando elevar sua formação.

Por natureza, a primeira olimpíada a acontecer no Brasil foi também de Matemática, em 1979. No Brasil, é possível observar que as olimpíadas que atuam no campo das ciências exatas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, têm maior adesão por parte dos estudantes, o que torna isso justificável é fato de ser perceptível o foco dado a essas disciplinas exatas, sendo mais estimulado, e contando com uma divulgação maior por parte das escolas, e até mesmo dos meios midiáticos. Esse empenho ressaltado acima na área das exatas, não é contemplado nas disciplinas que se encontram matérias ligadas as ciências humanas, como, história, literatura e outras na área, mesmo essas disciplinas sendo fundamentais e indispensáveis para a formação do jovem cidadão, contribuindo no processo de integração do aluno na sociedade que o rodeia.

A primeira Olimpíada Nacional em História do Brasil ocorreu de agosto a outubro de 2009, contando com um total de 16 mil participantes de todo país, incluindo alunos do nono ano do ensino fundamental, e alunos de séries respectivas do ensino médio,

com a supervisão do professor de História da escola, no ano seguinte, teve um aumento considerável, contabilizando um total de 43 mil participantes.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil é pensada e elaborada pelo departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), esta iniciativa é tida como uma proposta inovadora de estudo consistente de História. A ONHB, com o apoio da Unicamp, proporciona aos professores orientadores das equipes a oportunidade de permanecer uma semana em Campinas, após a finalização da Olimpíada, para a realização de um curso de formação ministrado pelos docentes do Departamento de História da Unicamp. O curso foi pensando como uma oportunidade de, assistir às aulas e palestras, visitas técnicas a museu se arquivos e participação de debates historiográficos, observando novas tendências de pesquisa e novos temas em história.

A Escola

A Escola Estadual de Ensino Médio “Irmã Maria Horta”, com sede à Rua Aleixo Neto, no Bairro Praia do Canto, na Cidade de Vitória/ES. Em 29 de novembro de 1939, foi fundado o “Grupo Escolar Barro Vermelho” no bairro Barro Vermelho, sendo transferido na década de 40 para a Rua Afonso Cláudio, já na Praia do Canto e em 1950 para o atual endereço, ao longo do tempo passou por alterações em seu nome: “Grupo Escolar Irmã Maria Horta”, Escola Estadual de 1º Grau “Irmã Maria Horta”, Escola Estadual e 1º e 2º Graus “Irmã Maria Horta” e atualmente, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Irmã Maria Horta”. Foi à primeira escola pública da redondeza.

Este nome foi escolhido para homenagear a Educadora e Freira Carmelita “Irmã Maria Horta”, ex-Diretora do Colégio do Carmo e do Orfanato “Dona Zilma Ferreira” que a mesma mantinha com a comunidade. Pela escola passaram e passa alunos, que têm se destacado em nossa sociedade, como pessoas notáveis, excelentes

profissionais e cidadãos, a exemplo da escritora e poetisa Thelma Maria Azevedo, dentre outros.

A instituição participa das olimpíadas na área de História desde a sua segunda edição em 2010. Na maioria das edições as equipes conseguiram alcançar o nível cinco, que é a fase final online. Excepcionalmente nesta 9ª edição, os alunos conseguiram chegar até a segunda e terceira etapas.

Atuação do PIBID de História no incentivo à participação discente na Olimpíada de História 2017: alguns desafios

A atuação do PIBID na EEEM. “Irmã Maria Horta” nos turnos matutino e vespertino, os quais participaram da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, encontrou alguns desafios. Tentaremos discorrer e explicitá-los, mostrando que variaram desde motivos de ordem estrutural até por desinteresse dos alunos.

A escola, nos turnos, matutino e vespertino, possui cerca de 900 discentes. Dentre eles, se inscreveram apenas duas alunas no turno matutino e seis alunos no turno vespertino. A instituição, então, formou apenas três grupos para a participação na 9ª ONHB. Esses números mostram a baixa participação dos alunos.

Trabalhando com o número de alunos que participaram e que não participaram, é importante ressaltar as dificuldades relatadas pelos estudantes que compõem esses três grupos. A equipe do turno matutino relatou que encontrou bastante obstáculo na interpretação de textos, haja vista que o conteúdo da Olimpíada de História é composto por interpretação, tanto de imagens quanto de textos. Houve essa dificuldade, pois a escola possui um déficit na área de língua portuguesa. Por outro lado, os discentes que não participaram da 9ª ONHB, também relataram impedimentos que os fizeram não se inscreverem. Os grupos da tarde também descreveram suas dificuldades que também envolviam interpretação de texto e o conteúdo que eles não dominavam por não estar condizente com a série em que eles

se encontram. Dentre esses impedimentos temos a baixa ou quase inexistente de divulgação e incentivo para a participação. Essa falta de divulgação se relaciona ao fato de que apenas o professor anuncia nas salas, ao contrário das outras olimpíadas, como a de português e a de matemática, que são amplamente propagadas pelo governo, tanto com a utilização de cartazes pelo ambiente escolar como o uso da mídia. Muitos alunos e em muitas escolas nem sabem da existência dessa olimpíada, pois se o docente não se inscrever, o estudante não tem ciência da sua existência. É uma questão que está muito voltado à figura do professor, que tem que divulgar, se inscrever, incentivar os seus alunos e ajudá-los nas tarefas da própria competição, caso os discentes se interessem.

Nós, pibidianos, ao acompanhar os inscritos no decorrer das etapas da olimpíada, conseguimos observar alguns motivos que dificultam e os levam ao desinteresse de ingresso na 9ª ONHB. Uma dessas razões é o fato da Olimpíada ser virtual, necessitando de uma boa internet, tendo em vista que, a escola é formada por alunos de baixa renda e que nem todos possuem o mesmo acesso aos meios e tecnologias que são exigidos para a participação; somos encaminhados a outro motivo: os recursos insuficientes que possui o laboratório de informática da escola. Ele é uma ferramenta da escola para auxiliar na prática docente em momentos como a participação na Olimpíada de História, porém, nem sempre podemos contar com ele pela falta de recursos e de computadores disponíveis para o uso. Para a assessoria dos alunos no desenvolvimento das atividades na escola, os próprios pibidianos disponibilizaram seus materiais, como notebook, oferecendo apoio aos participantes.

Além dos motivos de ordem estrutural apresentados, foi observado um déficit em língua portuguesa por parte dos alunos dos três anos que compõem a instituição. Dificuldades com escrita, leitura e, principalmente, em interpretação de texto. Essas dificuldades em português dificultam a vida escolar do discente nas questões básicas de todas as disciplinas, inclusive em História. Afetando o desempenho na 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil.

Mesmo com todas as dificuldades relatadas e observadas no decorrer da realização da olimpíada, os alunos que participaram contaram com o apoio e ajuda de todos os seis pibidianos que atuam na escola Irmã Maria Horta, nos dois turnos em que teve alunos inscritos.

Com o intuito de auxiliar os estudantes na realização das tarefas propostas em cada etapa da 9ª ONHB, nós, pibidianos, nos disponibilizamos com apoios no tempo de aulas na escola, oferecendo um horário particular com cada aluno e grupo, de acordo com as suas dificuldades. Além dos horários no ambiente escolar, proporcionamos uma ajuda externa aos participantes, com assessoria nas redes sociais, tirando dúvidas e oferecendo materiais de ajuda e de pesquisa.

Além disso, realizamos uma série de aulas temáticas para cada um dos três anos da escola com o uso das tecnologias e recursos que são usados e cobrados na realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil, fornecendo um maior apoio para esses estudantes. Nessas aulas utilizamos análise de imagens, charges e textos; leitura; interpretação; discussão de textos relacionados com o conteúdo das aulas temáticas; e vídeos. Para que, assim, os alunos obtivessem um contato maior com os recursos e meios de aprendizagem que eles possuem dificuldades e que são trabalhados na olimpíada.

Então, no decorrer de todo o processo de realização da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, mesmo com o apoio e auxílio do PIBID de História na escola Irmã Maria Horta, dois grupos chegaram apenas à segunda etapa do total de cinco e um dos grupos alcançou a terceira. Mesmo com a eliminação, os alunos relataram que gostaram da experiência e que adquiriram bastante conhecimento em seu transcorrer.

Conteúdo da Olimpíada X conteúdo trabalhado em sala

No decorrer deste artigo discorreremos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a realização da Olimpíada Nacional em História do Brasil. Obstáculos deparados

que são de ordem estrutural, de falta de motivação e de interesse, mas, para além disso, há um outro ponto importante a ser trabalhado: a questão do conteúdo.

Durante a realização da olimpíada foi possível observar algumas disparidades em relação ao conteúdo que é abordado em sala de aula pelo professor e que se encontra no programa, e os assuntos que foram contemplados e a forma que foram utilizados na 9ª ONHB.

Traçaremos, então, algumas observações em relação a esta questão. Alguns dos textos que foram utilizados como apoio em algumas questões, são textos de historiadores. O aluno encontra nesses textos dificuldades em relação ao vocabulário, pois é diferente do usado em seu cotidiano, e dificuldade de interpretar e entender o que está sendo pedido e abordado. Além disso, o conteúdo das questões, em sua maioria, não condiz com que os discentes estão estudando. A equipe do matutino se encontra no primeiro ano e o conteúdo que é oferecido nessa série é o de História Antiga, porém, os assuntos trabalhados na olimpíada eles verão apenas no segundo e no terceiro ano, pois tratavam, na maioria das vezes, de História do Brasil. Por mais que, a 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil seja formada por questões de interpretação de textos e de imagens, ainda requer um breve conhecimento por parte do estudante acerca dos conteúdos cobrados nas questões, para que facilite o seu entendimento e a sua resolução.

CONCLUSÃO

Esse artigo foi criado com o propósito de elencar algumas questões que foram encontradas na realização da 9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, com base na experiência que os estagiários do PIBID tiveram ao acompanhar a participação dos alunos da EEEM. "Irmã Maria Horta". Foi possível averiguar algumas adversidades encontradas, que vão desde o preparo da própria Olimpíada, com conteúdo que ficam fora de contexto se os discentes não estiverem na série correspondente, e até as

dificuldades em ter mais alunos participando dessas Olimpíadas, seja por falta de divulgação, estímulo ou desinteresse dos mesmos. Percebemos que a escola tem papel fundamental nesse processo, pois, sem uma divulgação efetiva, e as condições necessárias para atender os discentes na realização da Olimpíada, facilita a exclusão de mais alunos de programas desse porte.

Apesar da eliminação, os discentes que participaram relataram a experiência que adquiriram em seu decorrer e que desejam participar das próximas edições para tentarem um resultado melhor. É importante observar esse retorno por parte dos participantes, porque além de ganhar, mostra o papel importante da Olimpíada Nacional em História do Brasil na formação e no aprendizado dos alunos. Desperta também neles a procura em melhorar e correr atrás das áreas em que eles mais encontraram dificuldades de desenvolver na 9ªNHB.

Todo o relato aqui presente foi com base na experiência dos pibidianos que atuam na escola “Irmã Maria Horta” e acompanharam todo o processo juntamente com o professor. Foi um conhecimento de extrema importância, pois foi possível lidar com diversas questões no decorrer de toda a assessoria aos alunos e ao professor, além disso, como já relatado, nos deparamos com algumas dificuldades e imprevistos que servem como um ensaio do que será encontrado na sala de aula.

Nas entrevistas que foram realizadas com os alunos participantes sobre a olimpíada, eles relataram as dificuldades encontradas e os motivos que poderiam os ter levado a eliminação. Mas, além disso, eles compartilharam o que eles levariam de aprendizado da olimpíada e como ela teve importância para a formação e aprendizado deles, que é o mais importante.

REFERÊNCIAS

Fundação CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Pibid**: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15 jul. 2017

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. **OLIMPÍADAS DE CIÊNCIAS: UMA PRÁTICA EM QUESTÃO**: Problematização. 2011. 254 f. Tese (Doutorado) - Curso de Física, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rj, 2011. Cap. 254.

BRASIL, Portal. **CIÊNCIA E TECNOLOGIA**: Olimpíada de Matemática. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2010/10/olimpiada-de-matematica>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

MENEGUELLO, Cristina. **OLIMPÍADA NACIONAL EM HISTÓRIA DO BRASIL: UMA AVENTURA INTELLECTUAL?** Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Olimpíada Nacional de História do Brasil.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Olimpíada%20Nacional%20de%20História%20do%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. **OLIMPÍADAS DE CIÊNCIAS: UMA PRÁTICA EM QUESTÃO**. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Olimpíadas de Ciências - reflexões sobre a questão.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Olimpíadas%20de%20Ciências%20-%20reflexões%20sobre%20a%20questão.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

UNICAMP (Org.). **9ª Olimpíada Nacional em História do Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2017

O PIBID E A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS/VITÓRIA

Maria do Carmo Pimentel Batitucci

Professora Titular - UFES

Em 2008, iniciamos a nossa trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que foi implantado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com atuação das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. E em 2013, passou a atuar em cinco Escolas, com aumento no número de alunos bolsistas, para 25 alunos. E na intenção de sempre atender às premissas estabelecidas pela Capes, bem como primando por uma melhor formação docente dos licenciandos e sua contribuição para a escola básica, o subprojeto da Biologia/Vitória apresentou as suas propostas de ações com seus objetivos específicos pautados nos seguintes pontos: Carência de uma participação efetiva da nossa Universidade dentro das escolas; Ausência de profissionais licenciados em Ciências Biológicas; Pequeno tempo de inserção do nosso aluno de licenciatura no ambiente escolar; Na desvalorização da profissão devido à falta de interesse ou estímulo aos graduandos em optarem pela Licenciatura.

Desde sua implantação, em 2008, e nos demais Editais (2010 e 2013), todas as propostas elaboradas para o PIBID/UFES consideraram os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e aqueles estabelecidos para as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCN⁺) (BRASIL, 2002) como pontos primordiais para a sua orientação e discussão, tanto para a Biologia quanto para as demais disciplinas.

Quanto à formação dos licenciandos, o subprojeto Biologia/Vitória sempre pretendeu proporcionar-lhes a oportunidade de construção de um programa de ensino desta disciplina, sem o seu isolamento das outras matérias ensinadas na escola e do

seu contexto social, tecnológico e histórico, envolvendo-os na sua própria formação e na ação das mais diversas experiências da vida.

Desta forma, a partir de discussões entre os pibidianos, coordenação e professores nossas ações foram muito diversas, tais como: Auxílio ao trabalho do professor na elaboração e aplicação de estudos dirigidos e dinâmicas em grupo; Elaboração e apresentação de palestras e feiras científicas; Auxílio aos alunos do Ensino Médio na superação de dificuldades de aprendizado; Suporte ao professor na pesquisa e uso de vídeos e apresentações; Pesquisa e produção de materiais didáticos; Organização dos laboratórios de Química e Biologia; Elaboração e montagem de aulas práticas; Assistência na elaboração e execução de projetos; Tutoria e orientação para a realização de pesquisas e uso de fontes de informação para produção e apresentação de trabalhos escolares; Auxílio na elaboração e acompanhamento de atividades em ambientes não formais, como aulas de campo e visitas monitoradas; Construção, acompanhamento de páginas e *blogs* na internet; e Participação em reuniões dos alunos e supervisores com a coordenação de área, para ciência e discussão de aspectos do subprojeto ou de temas biológicos ou educacionais.

A partir da pesquisa com os egressos foram obtidas opiniões acerca de pontos importantes quanto à sua participação, a influência do PIBID/Biologia/Vitória na sua atuação profissional, seja na área da Licenciatura ou não, e suas percepções acerca de pontos positivos e negativos do subprojeto.

De acordo com suas respostas, os egressos do Programa indicaram alguns pontos importantes e quanto aos aspectos positivos, foram citados: A possibilidade da vivência profissional; A possibilidade de participação efetiva na vida da Escola; A convivência com os professores/supervisores; A oportunidade de convivência com distintas realidades sociais; A contribuição com a prática docente do supervisor; O contato direto com os alunos das Escolas parceiras e a possibilidade de produção de pesquisa e material didático; A autonomia para desenvolvimento de projetos nas escolas.

Mas também, ressaltaram alguns pontos negativos: A falta de envolvimento de alguns supervisores e de outros funcionários da Escola; O reduzido número e o horário das reuniões gerais ou formativas com a coordenação do subprojeto e a coordenação institucional; O pequeno número de escolas participantes e a carga horária; O reduzido número de projetos mais abrangentes nas Escolas; A baixa produção bibliográfica do subprojeto; Avaliação das ações na Escola; Comunicação/interação falha entre os participantes do subprojeto.

Partindo dessas observações (positivas ou não), os egressos forneceram sugestões para a melhoria e aperfeiçoamento do PIBID/Biologia/Vitória sendo que, muitas delas, podem ser estendidas a todos os projetos, algumas delas são aqui listadas:

- 1- Pré-estabelecimento de projetos a serem desenvolvidos nas escolas, antes da entrada do pibidiano;
- 2- Aumento e continuidade das reuniões “formativas”;
- 3- Maior interação entre professores das Escolas parceiras com a Universidade, com aumento do número de reuniões com toda a equipe (coordenadores, supervisores e bolsistas) para análise e elaboração dos projetos e atividades;
- 4- Ampliação do número de Escolas atendidas, com inclusão do Ensino Fundamental;
- 5- Maior rotatividade dos alunos nas Escolas e limite do tempo de participação no PIBID, em 1 ano, para que os pibidianos possam vivenciar ambientes escolares diferentes e dar oportunidade de participação a um maior número de alunos de licenciatura;
- 6- Maior incentivo financeiro por parte do governo federal;
- 7- Investimento na produção de bons textos, artigos, capítulos de livro sobre projetos desenvolvidos, com momentos voltados para a escrita coletiva;
- 8- Acompanhamento mais de perto das ações dos professores das escolas parceiras, para inibir a exigência de atividades que não são atribuições dos pibidianos;
- 9- Maior controle de frequência dos pibidianos e a exigência de relatórios mensais sobre o desenvolvimento das ações nas Escolas;
- 10- Realização de trabalhos inter e multidisciplinares com pibidianos de outros cursos;
- 11- Maior divulgação das atividades realizadas nas escolas, como uma forma de troca de experiências entre os pibidianos;
- 12- Oportunidade de acompanhamento de outras rotinas da escola, como os conselhos de classe, preenchimentos de pautas e notas, planejamento e correção de

atividades, mas garantindo que a responsabilidade da atividade fosse mantida como uma ação do professor/supervisor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em 10 de setembro de 2017.

PCN Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. Brasília, p.04-11; 42-45, 1999.

O JOGO COMO UMA FERRAMENTA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA LÚDICA A PARTIR DO JOGO “BATALHA DO CRICARÉ” NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marina Galvão Prezotti

Pietro Esquincalha Margoto ¹

Resumo: Considerando a extrema importância da elaboração de novos métodos para tratar o ensino de História na sala de aula, o nosso artigo tem como objetivo relatar a experiência e criação do jogo de tabuleiro “Batalha do Cricaré”, desenvolvido para o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. O jogo se mostra como uma ferramenta lúdica para tratar um fragmento da História colonial do Espírito Santo, e do Brasil, que é muito pouco abordada nas salas de aula.

Palavras-chave: Jogos; Ensino Fundamental; História Local; Espírito Santo.

Abstract: Considering the extreme importance of the elaboration of new methods to teach History in Middle School, our article aims to account the experience of the creation and development of the table game “The *Cricaré* Battle”. The game shows up as a ludic tool to approach a fraction of the *Capixaba* and Brazilian History that is usually not much boarded or even left out of the school syllabus.

Keywords: Games; Middle School; Local History; *Espírito Santo*.

¹ Graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo e Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, coordenados pela Profª. Dra. Patrícia Maria da Silva Merlo.

INTRODUÇÃO

No processo de formação do Professor de História, o graduando entra em contato com as diversas teorias pedagógicas que serão a base de sua atuação em sala de aula. No currículo do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Espírito Santo, esse aporte teórico é apresentado nos primeiros quatro semestres através das disciplinas de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação, Política e Organização da Educação Básica, Didática e História da História Ensinada. Apenas a partir do quinto período do curso entram em cena as disciplinas de Estágio Supervisionado, nas quais o graduando tem a oportunidade de experimentar o ambiente escolar a partir do olhar de professor e de ministrar aulas para o ensino regular.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se mostra de extrema importância nesse contexto. Como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura, coordenadores e supervisores, para que esses atuem em escolas parceiras da rede pública, visando incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica. O PIBID tem como seus objetivos gerais: contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando

seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura ².

O PIBID se coloca de maneira exclusiva neste âmbito do aprendizado do exercício docente por variadas razões, das quais três merecem mais destaque: primeiramente, a possibilidade do ingresso na vivência pedagógica já a partir do segundo semestre do curso, o que dá ao bolsista a oportunidade de exercer a prática docente por mais tempo antes de adentrar o mercado de trabalho; em segundo lugar, o programa permite que o graduando forme uma relação mais intensa e duradoura com a escola parceira, já que no estágio supervisionado a duração máxima do vínculo seria de um semestre. Essa estabilidade permite um maior desenvolvimento das competências do aluno dentro do seu futuro ambiente de trabalho; em terceiro lugar, a bolsa oferecida propicia que o discente tenha maior disponibilidade de tempo para se dedicar ao programa, além de assegurar sua permanência no mesmo e na universidade. Vale lembrar que os estágios supervisionados aos quais os graduandos têm acesso a partir do quinto período não são remunerados.

Além de todos os pontos nos quais o PIBID acrescenta na vida acadêmica do estudante de licenciatura, o programa também é uma oportunidade única para as escolas e professores parceiros. A presença dos bolsistas nas escolas possibilita ao professor a realização de projetos e dinâmicas que seriam de difícil ou mesmo impossível de serem executadas caso estivesse sozinho. Um desses projetos é o jogo desenvolvido pelos alunos do programa na EMEF José Áureo Monjardim, que aborda um tema da História local Capixaba através da atividade lúdica.

O ensino da História local, principalmente da história do Espírito Santo, muitas vezes se mostra um desafio em sala de aula. Abordar esse ramo da história é, porém, de

² Informações encontradas no site: <<http://www.pibid.ufes.br>> Acesso em: Junho de 2017.

extrema importância para a formação do aluno do ensino fundamental como sujeito histórico. Buscar que o jovem aprenda como foi formada cultural e geograficamente a região onde vive é permitir que o mesmo se sinta como parte da história. Sobre o ensino da História local, Sônia Nikitiuk diz que

[...] a história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares. Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educando e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo (NIKITIUK, 2004, p. 161-162).

Levando em consideração a importância de um estudo sobre história regional e a necessidade de levar aos alunos um conhecimento maior sobre a história do próprio estado, o jogo criado pelos pibidianos da EMEF José Áureo Monjardim busca cumprir um papel de promotor de um conhecimento ainda muito pouco explorado. Através do jogo, os alunos poderão ser protagonistas na criação da sua aprendizagem, visto que eles irão construir o conhecimento enquanto jogam. Mais que ensinar um evento histórico, o jogo se propõe a colocar o aluno como um protagonista do saber.

O JOGO COMO UMA FERRAMENTA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEU USO PARA O CONHECIMENTO DA HISTÓRIA LOCAL

Como ensinar História? Como tornar a matéria interessante? Como afastar o ensino de História da simples “decoreba”? Como aproximar o conteúdo a realidade dos alunos? Como tornar a aula mais interessante, palatável e participativa? Esses e outros questionamentos são comuns aos professores e estudantes de História, visto que é habitual ouvir dos alunos que a matéria é “chata”, tem muitas datas e conteúdo para decorar, que a aula dá sono e não entendem a necessidade de conhecer aquele monte de “coisa antiga”.

Visões e colocações desse caráter são impulsionadas devido a permanência, de forma majoritária, de um modelo tradicional de escola e de ensino. É comum ainda a utilização do método de “cuspe e giz” principalmente nas aulas de História, ou seja, o conhecimento é passado através de “monólogos” do professor ou extensivas matérias no quadro. O professor que detém o conhecimento o passa, de forma massiva e intensa, aos alunos que tem a função de ouvir e buscar apreender o que é passado. O aluno é assim excluído da formação do saber histórico e passa a ser um mero receptor, visto que, não participa de forma crítica da construção do conhecimento.

Nos últimos anos professores e pesquisadores vêm se dedicando a superar esse modelo tradicional e essas metodologias de ensino que excluem o estudante, dessa forma, passaram a ser analisadas novas práticas de ensino que se adequem a atual realidade escolar brasileira, as modernas tecnologias e linguagens. Dentro dessas novas metodologias que buscam promover a construção de uma aprendizagem efetiva, a atividade lúdica, têm sido recuperada como uma estratégia de transmissão e construção do conhecimento (ANTONI; ZALLA, 2013, p.50-51).

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. [...] jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de aula. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p.19)

A utilização do lúdico no ambiente escolar mostra-se como um dos métodos que permitem a construção de um saber de um modo divertido, o aluno “aprende brincando” sem muitas vezes se dar conta disso. O ato de jogar e brincar – aqui apresentados como sinônimos – permite a construção de aprendizagens que vão muito além de meros conteúdos, ele permite o desenvolvimento da imaginação, raciocínio e expressão. “Nota-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se [...] colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar [...], são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral [...]” (FORTUNA, 2013, p.81).

As atividades de caráter lúdico encontram-se ainda pouco exploradas no meio educacional, muitas vezes restringe-se apenas aos anos iniciais. Chamamos atenção aqui, para como essa ferramenta aparece como um mecanismo que deve ser explorado em todas as matérias e níveis, e a disciplina de História não deve fugir à regra. De que forma vou ensinar meu aluno conteúdos históricos através de jogos? Que jogos utilizar? Como coordenar essa forma de ensino?

Nesse aspecto, brincar, se divertir ou esparecer se fazem possíveis na ludo pedagogia, que quando usada com fins de avaliação mostra resultados surpreendentes na disciplina de História, uma vez que ela permite discutir a História de maneira acessível aos estudantes, simplificando conceito e possibilitando a visualização da História ao nosso redor, compreendendo seus fatos passados, suas relações com o presente e possibilitando a aproximação acadêmica com o ensino básico no tangente aos seus conteúdos (SILVA; SOARES; SOUZA, 2013, p. 4).

Alguns jogos disponíveis no mercado, sejam eles de tabuleiro ou virtuais, nos dão margem para trabalhar conteúdos históricos. Porém os professores juntamente com os

alunos podem criar diferentes tipos de jogos, adaptados ou não dos já existentes, que tratem de conteúdos já estudados ou temas que serão apreendidos através dos jogos. O “jogar com a história” promove que o aluno se torne parte do conteúdo estudado, ele com suas ações está efetivando a construção do conhecimento histórico, o lúdico promove no aluno a liberdade do aluno participar sem medo de errar visto que a consequência do erro nunca vai além do jogo. Dessa forma, o jogo em História pode ser utilizado para atender diferentes objetivos, “desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticado de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos” (MEINERZ, 2013, p.108).

Como dito anteriormente, o professor de história enfrenta desafios para tornar o conteúdo atrativos aos alunos e aproxima-los a realidade desses indivíduos históricos, ou desses momentos históricos. No início do texto foi tratado sobre a dificuldade do professor em efetivar o ensino de uma história mais local. A determinação dos conteúdos a serem passados, a limitação, muitas vezes, ao que é abordado no livro didático, afastam a possibilidade dos professores de trabalharem com os alunos uma história voltada ao âmbito mais local e regional. Dessa forma, uma maneira de tratar esses conteúdos pelos professores seria recorrer a diferentes métodos e mecanismos para abordar com os alunos temas que não são habitualmente trabalhados nos conteúdos pré-estabelecidos. Sendo assim, acreditamos que o jogo apareça como uma ferramenta eficaz na promoção do ensino de uma história local e regional. Ele permite que o professor desenvolva com os alunos conteúdos presentes no currículo de uma maneira divertida, promovendo uma maior interação dos alunos com temas mais próximos a realidade deles.

É nesse contexto que o grupo de *pibidianos* da EMEF José Áureo Monjardim (JAM), localizada em Vitória – Espírito Santo, juntamente com a professora de História, idealizou e construiu um jogo voltado ao ensino de um conteúdo regional, de

grande importância na história do Brasil, porém não tratado nos livros didáticos, a Batalha do Cricaré.

O LÚDICO NA HISTÓRIA: “A BATALHA DO CRICARÉ”

A escolha por tratar um assunto extracurricular de maneira lúdica vem seguindo a proposta já desenvolvida pela escola José Áureo Monjardim. Na escola, anualmente os alunos do quarto ciclo, ou seja, os que estão no 8º e 9º ano, participam de um projeto ligado ao conhecimento de patrimônios históricos do estado do Espírito Santo. Os estudos desenvolvidos, as visitas realizadas e os conhecimentos apreendidos trazem como resultado a produção de jogos. Fica evidente a interação dos alunos com esse meio lúdico de aprendizado quando esses jogos são expostos na mostra cultural da escola.

Aderindo ao projeto e também criando iniciativas próprias, é trabalhado nas aulas de História, juntamente com os alunos, a produção e utilização de jogos voltados a apreensão e reforço do que é estudado. A idealização e aplicação se dá desde modelos mais elaborados, como WAR, até jogos simples como os de relacionar cartas semelhantes com desenhos de objetos culturais de povos e civilizações. No ano passado, utilizando essas iniciativas já existentes como modelo, surgiu a motivação para elaborarmos um jogo destinado a ser usado em todas as turmas e que tivesse ênfase em eventos históricos locais e que estivessem ligados a movimentos de resistência dos povos indígena. A partir desses pré-requisitos e de pesquisas chegou-se ao tema “Batalha do Cricaré”, um acontecimento de resistência extremamente importante e pouco explorado pela historiografia e que aconteceu em solo capixaba, na região equivalente a atual cidade de São Mateus no norte do estado.

Faz necessário aqui falar brevemente sobre o evento evocado pelo jogo, para entender a sua importância no cenário local e brasileiro. Memorado pelo Padre José de Anchieta em seu longo poema épico, “*De Gestis Mendi de Saa*”, a Batalha do Cricaré

marcou a história como um movimento de resistência indígena que resultou na primeira vitória, registrada, dos nativos em um confronto com os portugueses no litoral brasileiro. Acontecido no ano de 1558, o conflito teve início com o pedido de socorro do capitão donatário do Espírito Santo, Vasco Fernandes Coutinho, ao governador geral Mem de Sá, devido aos frequentes ataques indígenas na capitania. Foi então enviada uma expedição punitiva de caráter de urgência, liderada por Fernão de Sá – filho do governador geral. O foco inicial da armada era a região de Vitória e Vila-Velha, porém ao desembarcarem em Porto Seguro, para reabastecer os navios, foram aconselhados a mudar o foco de ataque da missão para as aldeias localizadas na margem do rio Cricaré, pois lá se encontrava o maior contingente de índios da capitania (NARDOTO, 2016, p. 70-79).

Aproximadamente no dia 22 de maio daquele ano a armada chegou a foz do rio Cricaré, atual Rio São Mateus, e subiram o mesmo encontrando os primeiros sinais dos povos tupiniquins: três grandes fortalezas de troncos denominadas paliçadas. Fernão de Sá e seus homens, tendo em mãos armas de fogo rapidamente destruíram as duas primeiras paliçadas, matando muitos índios e fazendo alguns de prisioneiros. Julgando-se vitoriosos alguns homens voltaram às embarcações para cuidar dos ferimentos e obter mais pólvora, Fernão de Sá permaneceu então com apenas mais dez homens. Estes foram surpreendidos ao chegarem a terceira fortaleza, encontraram um grande número de índios persistentes na resistência. Com o esgotamento da pólvora e o aumento do ânimo dos indígenas ou portugueses foram forçados a baterem em retirada sob uma nuvem de flecha. Nesse conflito “O capitão Fernão de Sá, filho do Governador Geral Mem de Sá, morreu com outros cinco homens, dentre os quais estavam Manuel Álvares e Diogo Álvares, filhos naturais de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, enquanto os outros cinco salvaram-se a nado” (NARDOTO, 2016, p.73).

Esses acontecimentos marcaram o primeiro conflito de um massacre posteriormente empreendido pelos representantes da coroa. Os sobreviventes da armada rumaram a Vitória onde conseguiram reforço e durante meses destruiu aldeias

e matou muitos índios da região de São Mateus (NARDOTO, 2016, p.73). Nas palavras de Mem de Sá: *“Fica [a Capitania do Espírito Santo] agora muito pacífica e o seu gentio tão castigado: mortos tantos e tam principaes: que parece que não alevantaram a cabeça tam cedo”* (ANCHIETA, 1970). A importância desse evento insere-se em uma vitória inicial dos povos nativos perante um projeto de massacre e captura empreendido pela coroa, ele é uma prova que os indígenas não eram inocentes e ignorantes como se pensavam, e ainda se pensa.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO JOGO

A partir do momento em que houve a definição do tema a ser tratado pelo jogo, o grupo passou a pensar e analisar possíveis modelos para a dinâmica do mesmo, de modo a encontrar a que melhor se encaixava com o tema da batalha. O caminho escolhido foi a adaptação de um jogo já existente, chamado “Combate”, produzido pela empresa Estrela. A apropriação desse modelo de jogo se deu principalmente pela estrutura de disputa entre dois grupos para a captura de um prisioneiro, dessa forma criamos uma batalha entre o grupo indígena e português. Mesmo se baseando em um jogo já existente, algumas regras e fundamentos tiveram que ser modificados para melhor apresentar o tema que nos propomos a tratar.

Diferentemente do jogo original em que os personagens são padronizados para os dois grupos, nós criamos personagens para o grupo indígena e para o grupo português. Para tanto, foram utilizadas as informações que adquirimos em nossas pesquisas sobre a batalha do Cricaré, dessa forma, foram inseridos como personagens os principais portugueses que lutaram na batalha, os recursos utilizados pelos indígenas, as armas utilizadas por ambos os lados, entre outros elementos. Cabe destacar aqui que houve a necessidade da utilização de uma “liberdade poética” para a criação de determinados personagens, que não estavam na batalha, para que fosse possível efetivar o jogo.

Passado o processo de idealização dos personagens do jogo e das regras que seriam seguidas, iniciou-se o processo de construção do jogo. Nesse momento buscamos a participação dos alunos de todas as séries no qual o PIBID atua, alguns alunos foram chamados para desenhar os personagens que integrariam as peças do jogo. Foram dadas imagens para eles se basearem, porém deixamos livres para que eles desenvolvessem a imaginação no momento da criação do desenho. Todos os desenhos foram pintados e posteriormente digitalizados para serem inseridos na arte da peça que foi desenvolvida virtualmente.

Para o desenvolvimento da arte do jogo e do tabuleiro e para a finalização das peças foram utilizados programas de computador, como *photoshop*, e buscamos auxílio de pessoas que entendiam melhor de *design*. A estrutura física do jogo foi fruto da reutilização de materiais, os pinos foram feitos de MDF, que nos foram doados, e posteriormente pintados nas respectivas cores dos grupos, e a base do tabuleiro foi aproveitada de um jogo que não estava mais em utilização.

Um ponto essencial para a criação do jogo foi a elaboração das cartas de perguntas. As perguntas ocupam um papel central no jogo pois é a partir dela que os movimentos de batalha são ditados. Como nosso objetivo é que os alunos apreendam, através do jogo, sobre esse evento da história do Espírito Santo, foram desenvolvidas perguntas ligadas a batalha, assim como a conteúdos da história do nosso estado e do Brasil, no período que aconteceu o conflito. As perguntas foram desenvolvidas por nós *pibidianos*, e focamos na formulação de questionamentos simples e objetivos, com três alternativas de escolha para resposta, facilitando assim que o aluno apreenda o conteúdo tratado. Para melhor inserir o aluno no tema do jogo, foi disponibilizado no manual, além das regras, um breve texto narrativo sobre os acontecimentos da batalha do Cricaré, sendo assim, a dica inicial é que os alunos leiam com atenção o que o manual disponibiliza para eles.

Passada as etapas de idealização, organização, criação e desenvolvimento, o jogo passou para a fase da utilização. Pouco a pouco fomos inserindo o jogo na sala de aula, chamando grupos diferentes para terem a experiência de aprender brincando.

A IMPLANTAÇÃO DO JOGO EM SALA DE AULA

A experiência do jogo foi iniciada com a turma do 4c1, 8º ano, da escola. Foi perguntado na sala quem tinha interesse de jogar e em diferentes dias foram retirados para outro ambiente da escola grupos de 4 pessoas para jogarem juntos. Mesmo a dinâmica do jogo sendo um duelo, o que restringiria a apenas dois jogares, optamos pelo uso de duplas, assim mais pessoas conseguiriam experimentar e eles poderiam se auxiliar tanto na estratégia do jogo como nas respostas das perguntas. A escolha da turma do 8º ano se deu de maneira aleatória, porém é interessante destacar que eles estão trabalhando nas aulas de história com movimentos de resistência no Brasil colonial, e um desses movimentos é a Batalha do Cricaré. Dessa forma o jogo contribui para a apreensão inicial do conteúdo assim como para a fixação e revisão do que foi trabalhado. A utilização do jogo está sendo realizada sempre que possível nas aulas, e posteriormente vamos trabalhá-lo com as demais turmas da escola, para obtermos uma extensão maior do conhecimento.

Com o objetivo de avaliar a interação dos alunos com o jogo e o resultado que o mesmo está trazendo para o conhecimento dos alunos, foi entregue a todos que jogaram um breve questionário contendo seis perguntas. Essas perguntas servem para nos guiar em relação aos objetivos que buscamos cumprir, as possíveis alterações que devem ser feitas e a recepção do jogo por parte dos alunos. Os questionamentos foram: você gostou do jogo?; achou o jogo difícil ou complicado?; o jogo foi divertido?; em sua opinião, como o jogo poderia melhorar?; compreendeu as regras do jogo?; o que você aprendeu sobre a Batalha do Cricaré com o jogo?

Até o momento de confecção desse texto o jogo pôde ser testado com quatro grupos de aluno, totalizando a experiência de 12 pessoas. Com o recolhimento dos questionários tornou possível construir uma avaliação do jogo e ter conhecimento dos resultados gerados, e a opinião dos alunos a respeito do mesmo.

Segundo os alunos o jogo é interessante e se apresenta como um modo “legal” de aprender o conteúdo, porém eles demonstraram – em suas respostas- a necessidade de algumas alterações na dinâmica e regras do jogo. Tais modificações estão relacionadas ao tempo de jogo, os alunos relataram a necessidade de tornar o jogo mais rápido visto que eles não estavam conseguindo terminar a partida em uma aula. Outro ponto, diz respeito as regras, um elemento do jogo – as peças fixas- acabou causando certa confusão ao jogarem. Alguns alunos reclamaram da necessidade de se responder as cartas de perguntas, porém elas se apresentam como as peças centrais na aprendizagem e reforço do conteúdo tratado pelo jogo.

CONCLUSÃO

A criação e implantação do jogo “Batalha do Cricaré” em sala de aula nos permitiu enxergar como uma ferramenta diferente, o lúdico, pode despertar um interesse maior do aluno em relação a participação em sala de aula. Ao convidar os alunos para jogarem, muitos se animaram e nas demais vezes pediram para participar novamente. Dessa forma, o aluno estava adquirindo conhecimento sobre a história do seu estado, sem nem “perceber” que aquilo além de uma forma de diversão eram uma forma de ensino, como dito anteriormente: o aluno aprende brincando.

A implantação do jogo na sala de aula, os diálogos com os alunos e os questionários recolhidos nos mostraram que o jogo precisa de melhorias e adaptações para que se torne mais dinâmico. Dessa forma, a partir da demanda dos alunos o grupo de pibidianos já pensou e analisou formas de adaptação das regras para que o jogo atinja, ainda melhor, seu objetivo.

A experiência de idealização, desenvolvimento e implantação do jogo nos mostra como o PIBID é uma ferramenta única na promoção de diferentes projetos em sala de aula, proporcionando ao aluno do ensino básico e público diversas experiências de aprendizado, reflexão e protagonismo. A presença dos pibidianos em sala de aula, permite que o professor execute projetos que muitas vezes seriam difíceis de realizar sozinho, visto a rotina escolar do professor. O PIBID abre portas não só para o aluno estagiário, mas também para o professor e principalmente para os alunos, que podem contar com iniciativas que buscam dinamizar e diversificar o processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- ANCHIETA, José de. **Feitos de Mem de Sá**. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970. Disponível em: <<https://www.algosobre.com.br/downloads/livros-obras-literarias-pdf/553-jose-de-anchieta-feitos-de-mem-de-sa/file.html>>. In: NARDOTO, Eliezer Ortolani. **História, Geografia e Economia de São Mateus**. São Mateus: Ed. Do autor, 2016, p. 73.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 147-167.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 63-99.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Flertando com o caos: os jogos no ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-25.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 99-117.

NARDOTO, Eliezer Ortolani. **História, Geografia e Economia de São Mateus.** São Mateus: Ed. Do autor, 2016, p. 70-79.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Marcelo Márcio da; SOARES, Lígia Mariane Costa; SOUZA, Lucélia da Silva. **O Lúdico no ensino de História: a utilização de jogos didáticos no ensino médio.** 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371767866_ARQUIVO_artigoanpuh2013LigiaeMarcelo.pdf>. Acesso em julho de 2017.

*VOCÊ TEM FOME DE QUÊ? - A ALIMENTAÇÃO COMO RECURSO
DIDÁTICO*

Patrícia M. S. Merlo¹

Lucas Onorato Braga²

Resumo: Alimentar-se é um ato muito mais complexo que mera reposição nutricional, pois se manifesta enquanto reflexo de um contexto, tanto pela comida em si quanto pelas práticas e símbolos que o rodeiam fazendo-a estar fortemente ligada à História e às tradições culturais de toda uma comunidade. Partindo desta premissa, podemos ter na História da Alimentação um poderoso recurso didático graças a possibilidade da articulação da História com outras disciplinas e sua forte representação no nosso cotidiano. Assim, o uso da gastronomia no processo ensino-aprendizagem possibilita novas interpretações para os fenômenos históricos, identificando suas habilidades e competências dentro desse universo.

Palavras-chave: História da Alimentação, Recurso Didático, PIBID, Pedagogia de projeto.

Abstract: Feeding is a much more complex act than mere nutritional replacement. It emerges as a reflection of a context, both by food and practices and symbols surrounding it by making it strongly linked to the history and cultural traditions of a whole community. Starting from this premise, we can have in the Food History a powerful didactic resource thanks to the possibility of the articulation of history with

¹ Doutora em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de História e do Programa de História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Graduando em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica.

other disciplines and its strong representation in our everyday life. Thus, the use of gastronomy in the teaching-learning process enables new interpretations for historical phenomena, identifying their abilities and competences within this universe.

Keywords: Food History, Didactic resource, PIBID, Pedagogy of project.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos jovens na educação superior (MACHADO, 2007). Cumprindo com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação, o programa visa a inserção do estudante no contexto das escolas públicas desenvolvendo “atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente de licenciatura e de um professor da escola” (BRASIL, 2008).

Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o PIBID teve seu início em 2007 com a participação dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química disponibilizando um total de 72 bolsas. O curso de História aderiu ao programa em 2013 quando o mesmo contava com a parceria de 21 cursos de licenciatura disponibilizando 574 bolsas (UFES, 2017). Atualmente o subprojeto de História conta com as doutoras Patrícia Merlo e Regina Frechiani na coordenação 21 alunos distribuídos em três escolas.

O aluno, através do PIBID, tem a oportunidade de conhecer o espaço educacional e adquirir experiência através do convívio com os colegas, o corpo docente e com o cotidiano escolar, seu futuro local de trabalho. Ao estar no contexto da escola durante seu período de formação, o bolsista tem a oportunidade de vincular a aprendizagem da universidade com a prática da sala de aula (GIMENES, 2014).

Ao contrário do que se imagina, dominar em certo grau a matéria e ter alguma aptidão para a comunicação não é o suficiente para ser um professor. Aliás, é essa

premissa errônea que leva a desqualificação da profissão e a perda de um status de cientificidade (NÓVOA, 2008, p. 218). Os “estudos sobre a constituição epistemológica, pedagógica e histórica da docência demonstram que a atividade ainda carece de muitos elementos para se tornar reconhecida como um campo constituído por saberes próprios legitimados e respeitados” (FILHO; SOUZA, 2015, p. 105). Nesse aspecto, as relações formadas no ambiente escolar proporcionam ao aluno referências relevantes para o futuro professor, por isso, o PIBID se torna nesse processo a ponte oportuna entre universidade e escola gerando novas possibilidades metodológicas como veremos a seguir.

HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO

Segundo o historiador Luís Câmara Cascudo (2004, p. 17), “toda existência humana decorre do binômio estômago e sexo. A fome e o amor governam o mundo”, já que nenhum outro aspecto do comportamento humano, com exceção ao sexo, é tão sobrecarregado de ideias. Além de uma necessidade biológica, a alimentação é todo um sistema simbólico de significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos, estéticos e etc (CARNEIRO, 2003, p. 1).

Como objeto de pesquisa da História, a alimentação passou a ser estudada graças a *École des Annales* e sua revolução historiográfica iniciada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que criticavam a história política, dos acontecimentos e do culto às personalidades. Desta forma, a escola tinha como premissa a produção de uma historiografia baseada em uma história-problema, utilizando novos elementos para entender o passado (BURKE, 1997, p. 60).

Contudo, é na terceira geração dos *Annales* que se apresentou novas metodologias que possibilitaram ampliar o espectro de objetos dos historiadores, permitindo a volta da política e das narrativas, porém mantendo a história cultural. Assim, a alimentação passou a ter uma aproximação maior com a História possibilitando trabalhos sobre a

alimentação como prática cultural, tendo a comida, os costumes à mesa e a culinária, entendidos a partir de seus aspectos simbólicos (BASSO, 2015, p.57).

Nesta perspectiva, o historiador Massimo Montanari (2008, p. 15-16) aponta:

Comida é cultura *quando produzida*, porque o homem não utiliza apenas o que encontra na natureza [...], mas ambiciona também criar a própria comida [...]. Comida é cultura *quando preparada*, porque, uma vez adquiridos os produtos-base da sua alimentação, o homem os transforma mediante o uso do fogo e de uma elaborada tecnologia que se exprime nas práticas da cozinha. Comida é cultura *quando consumida*, porque o homem, embora podendo comer de tudo, [...] na verdade não come qualquer coisa, mas *escolhe* a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gesto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste.

Ou seja, alimentar-se é muito mais do que uma simples reposição nutricional. Não basta que uma coisa seja comestível, para que seja consumida, assim, “é necessária uma série de condicionamentos como o biológico, o psicológico, o cultural e o social para que se dê um passo” (SANTOS, 1997, p. 160). Desta forma, o alimento surge como reflexo de um contexto, tanto pelo alimento em si quanto pelas práticas que o rodeiam. O antropólogo Sidney Mintz (2001, p. 31-41) defende que o comportamento em relação ao alimento revela repetidamente a cultura em que cada um está inserido, evocando em seu escopo uma série de significados aos sujeitos inscritos nesse processo.

Por ser uma expressão social, a historiadora Patrícia Merlo (2011, p. 27) compreende a comida como uma expressão de uma “governabilidade”, de uma prática que procura uma própria liberdade de expressão na contínua mediação entre corporalidade e corpo social. Estando, então, a alimentação fortemente ligada à história e às tradições culturais de toda uma comunidade, o consumidor nativo ou estrangeiro, acaba por consumir a cultura do local, uma vez que a gastronomia de um lugar traduz

toda uma herança cultural, como clima, situação geográfica, especificidades dos solos, a história, a situação (ZUIN; ZUIN, 2009).

Partindo desta premissa, podemos ter na História da Alimentação um poderoso recurso didático devido a possibilidade de sua articulação com outras disciplinas e sua forte representação no nosso cotidiano. Deste modo, o uso do alimento como objeto no processo ensino-aprendizagem possibilita novas interpretações para os fenômenos históricos, identificando suas habilidades e competências dentro desse universo (BARRETO et al., 2016, p. 9).

PROJETO “HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NO BRASIL”

A EMEF José Áureo Monjardim é uma das escolas parceiras do PIBID desde participação do curso de História ao programa. Atendendo alunos do ensino fundamental I e II, a escola recebe seis pibidianos que são instigados a usarem a criatividade para realizarem projetos diferenciados das práticas escolares rotineiras.

Sobre o projeto escolar, os educadores Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998, p. 61) afirmam que

a função do projeto escolar é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes ‘saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Tendo em vista tal concepção de projeto escolar, elaboramos o projeto História da Alimentação no Brasil a fim de compreendermos junto aos alunos as relações que a alimentação manteve com alguns mitos, cultura e estruturas sociais ao sabor dos

processos históricos. Desse modo, nosso recorte teve como foco alguns aspectos da cultura alimentar durante o Brasil Colônia e Império.³ Para o nosso auxílio tivemos como bibliografia básica a obra “História da Alimentação no Brasil” de Luís Câmara Cascudo escrito entre 1962 e 1963, e publicado pela primeira vez em 1983. O estudo, que continua sendo reimpresso até hoje, propôs uma etnografia das origens da cozinha brasileira em que certos hábitos ainda são notados no tempo presente.

Partindo dessa referência, fizemos perguntas básicas aos alunos sobre seus hábitos alimentares: “Vocês têm hora para comer?”, “O que vocês costumam comer com mais frequência?”, “O que vocês gostam? E o que não gostam?”. O intuito foi fazer os alunos pararem para analisar sobre um ato cotidiano que passa despercebido de grandes reflexões. O que comemos? Quando comemos? Por que ingerimos um determinado alimento, mas não outro apesar do mesmo ser comestível? Tendo estas e outras questões como gatilho, procuramos compreender nossos hábitos como uma construção história e resultado de sucessivos entrelaces culturais. Desse modo, voltamos ao período pré-colonial, focando na alimentação dos nativos a fim de estabelecermos os elementos culturais identitário que são parte de nossa realidade contemporânea.

Uma das temáticas abordada com os alunos fora sobre a dieta indígena que era composta principalmente pela mandioca e seus derivados como tapioca, beiju e farinha de mandioca. Em segundo plano ficavam as frutas, peixes e animais silvestres como o porco-do-mato, paca, anta, cutia, macacos e etc (CASCUDO, 2004, p. 144). Destacamos ainda que os nativos não possuíam uma periodicidade alimentar, ou seja, eles se comiam quando sentiam fome, não tendo a ideia de “café da manhã”, “almoço” ou “jantar”. Para além, contamos a história de Mani, mito tupi que explica a origem da mandioca como um presente dado pelo deus Tupã (BRAIT, 2009, p. 147-148).

Tendo estabelecido alguns traços da alimentação nativa, pudemos então seguir para o período colonial marcado pela chegada dos portugueses e pela escravidão

³ Utilizamos a periodização proposta pelo livro didático dos alunos. BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar História** – Das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011. (Coleção)

indígena e africana. Usamos como referência o texto “Família e vida doméstica”, da Leila Mezan Algranti, presente no primeiro volume da coleção “História da Vida Privada no Brasil” (1997) com o objetivo de enriquecer a discussão sobre a adaptação da vida doméstica portuguesa no Brasil que levou a alteração de costumes já solidificados. Recorremos também ao primeiro capítulo de “Casa Grande e Senzala” (2000), de Gilberto Freyre, que discute alguns aspectos resultantes da convivência entre brancos, índios e negros imbricados com os conceitos de raça e aculturação tendo a casa grande como ponto de partida para análise de aspectos coloniais do Brasil.

Ainda na discussão sobre alguns aspectos do Brasil Colônia, um momento merece ser memorado: a surpresa das turmas quando trabalhamos a origem da feijoada. Ao contrário do que se convencionou dizer, a feijoada não é um prato feito nas senzalas com restos de carne rejeitados pelos senhores. O prato é uma adaptação do cozido português que recebeu o feijão preto, alimento abundante na colônia (ELIAS, 2006, p. 33).

Partindo para o advento do açúcar, Freyre afirmou que este elemento afetou tanto os pratos portugueses que é impossível entender o Brasil sem entender o açúcar (MERLO, 2006, p. 76). Ao mostrar o seu alto consumo e que, por isso, era comum as pessoas terem todos os dentes estragados, os alunos ficavam atônitos e, na maioria das turmas, questionavam: “e eles se beijavam mesmo assim?”. Tivemos então que explicar que o beijo como ato romântico é uma invenção do fim do século XVII (GREGERSEN, 1983). Além disso, o que nos incomoda hoje, não era questão para as pessoas daquela época. Um período onde as pessoas tomavam em média quatro banhos durante toda a vida, mostra que as noções de higiene eram completamente diferentes (OLIVEIRA; MERLO, 2017, p. 23).

Após estabelecermos o encontro dessas culturas em solo brasileiro e suas adaptações, introduzimos mais um advento desse processo: a chegada da família real portuguesa. A transferência da corte para o Brasil, introduziu na colônia 15 mil portugueses que tiveram que se adaptar à nova casa assim como submeteu todos os

outros habitantes já instalados a novas regras de sociabilidade (SCHWARCZ, 2002, p. 229). Exemplo disso foi a introdução dos talheres ao se fazer as refeições assim como as normas de etiqueta que tem na ideia de autocontrole como indicador de civilidade (ELIAS, 1993).

À GUIA DE CONCLUSÃO

O PIBID promove a inserção do aluno de graduação no contexto das escolas públicas onde eles têm por objetivo desenvolver atividades didático-pedagógicas. Desse modo, o bolsista deve articular o conhecimento adquirido na universidade com a prática da sala de aula. Tal programa pode resultar na melhor formação de um futuro professor assim como pode ajudar na inserção de novos conteúdos e métodos na rotina escolar.

Ao final do projeto, pudemos discutir sobre como nossos hábitos são resultados de todo um processo histórico e no emaranhado de culturas que foram sendo apropriadas e ressignificadas ao longo do tempo gerando novos fazeres múltiplos que seguiram sendo novamente apropriados e ressignificados. Tais fazeres, por sua vez, se expressam pela música, pela língua, pelo dialeto, pelas brincadeiras, pela alimentação e por sua conformação cotidiana, sendo a alimentação o foco do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. “Família e vida doméstica”. In: Novaes, Fernando.

História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BARRETO, Sônia; FRANCO, Sebastião; MERLO, Patrícia. **Recurso didáticos em História: bons motivos para inovar, contextualizar e aplicar.** Vitória: Grafitusa, 2016.

- BASSO, Rafaela. “O lugar da alimentação nos estudos históricos da escola dos Annales”. **Revista de História Helikon**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 50-63, 1º semestre/2015.
- BRAIT, Beth. “A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual”. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, pp.142-160, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> >. Acesso em 05 jul 2017.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa na historiografia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- CASCUDO, Luís Câmara. **História da Alimentação no Brasil**.
- CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. São Paulo: Zahar, 1993.
- ELIAS, Rodrigo. Feijoada: breve história de uma instituição comestível. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, n.13, 33-39.
- FILHO, Lourival José Martins; SOUZA, Alba Regina Battisti de. “Formação de professores e PIBID: olhares da prática”. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 103-121, 2015.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GIMENES, Cristiane Camargo; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. “Experiências docentes no Programa Institucional De Bolsas De Iniciação à Docência: possíveis marcas na constituição das professoras”. **Diálogo**, Canoas, n. 26, ago 2014.

- GREGERSEN, Edgard. **Práticas Sexuais: a história da sexualidade humana**. São Paulo: Roca, 1983.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. pp 207. p. 61 – 84.
- MACHADO, Maria Clara. **MEC vai lançar bolsa de iniciação à docência**. Brasil: Ministério da Educação, 2007. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8724&catid=223 >. Acesso em 05 jul 2017.
- MERLO, Patrícia. **Em torno da panela: sabores do Espírito Santo**. Vitória: SEBRAE, 2006.
- MERLO, Patrícia. “Repensando a tradição: a moqueca capixaba e a construção da identidade local”. **Interseções**, v. 13, n. 1, p. 26-39, jun. 2011.
- MINTZ, Sidney W. “Comida e antropologia: uma breve revisão”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, nº. 47, p. 31-41, out. 2001.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como Cultura**. São Paulo: Senac, 2008.
- NÓVOA, Antônio. “Os professores e o ‘novo’ espaço público da educação”. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.
- OLIVEIRA, Josemar; MERLO, Patrícia. **A época moderna e a dicotomia entre o público e o privado**. Vitória: UFES/SEAD, 2017. p. 23.
- SANTOS, C. R. A. dos. “Por uma história da alimentação”. **História: questões e debates**, Curitiba, v.14, n.26/27, p.154-171, jan/dez.1997.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Histórico e alguns números do PIBID.** Disponível em < <http://www.pibid.ufes.br/hist%C3%B3rico-e-alguns-n%C3%BAmeros-do-pibid> >. Acesso em 05 jul 2017.

ZUIN, L. F. S.; ZUIN, P. B. Alimentação é cultura – aspectos históricos e culturais que envolvem a alimentação e o ato de se alimentar. **Nutrire**, Revista Sociedade Brasileira de Alimentação e Nutrição, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 225-241, abr. 2009.

PROJETO SANKOFA: *DESCONSTRUINDO* O RACISMO E DENEGRINDO A ESCOLA

Sara Alves da Costa¹

RESUMO: O presente trabalho consiste em um relato de experiência de uma prática pedagógica intitulada “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola”, executado na EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, situada na capital capixaba Vitória, no ano letivo de 2015. O projeto teve como público alvo sete turmas de 3^a séries do ensino médio, durante as aulas de Sociologia, contando com a colaboração dos(as) universitários(as) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. O projeto foi norteado pelo tema Promoção da igualdade étnico-racial na escola, em cumprimento da Lei 10.639/03, e se organizou em três eixos: desmistificando a democracia racial no Brasil; pensando sobre a exclusão e as oportunidades do povo negro na sociedade brasileira; e valorizando as identidades e a cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Promoção da igualdade étnico-racial na escola; Desmistificação da democracia racial no Brasil; Valorização das identidades e cultura afro-brasileira.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto de Ensino do Espírito Santo, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Sociologia para o ensino médio e como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid/Ciências Sociais/UFES. E-mail: saritabach1@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O histórico de invisibilidade e desigualdade étnico-racial é notório no Brasil. Vivemos em um país onde o racismo tem estruturado as relações sociais desde a colonização, causando apagamento das identidades, exclusão socioeconômica e genocídio dos povos indígenas e negros. Segundo Silva (2007), apesar da abolição da escravatura, nunca houve superação efetiva do processo de supressão de negras e negros que foram relegados a uma sociedade discriminatória sem que tivessem menor suporte para se estabelecerem.

Dessa forma, para se promover a equidade étnico-racial, urge a necessidade de se combater o racismo estrutural e estruturante em todos os espaços sociais. É mister reconhecer então que, dentre muitas instituições sociais, a escola não está isenta dos efeitos do racismo. Ao contrário disso, a educação brasileira teve um papel central na construção do imaginário social racista e ainda, nos dias atuais, vem reproduzindo tal prática. Porém, em detrimento disso, a luta por mudanças vem ganhando espaço cada vez maior, demandando revisão nos projetos políticos pedagógicos, nos currículos escolares e nas práticas de ensino visando assim à promoção da equidade étnico-racial e o empoderamento da identidade de estudantes negros no espaço escolar (GOMES, 2003).

Para tanto, a Lei 10.639/2003 composta a partir das forças sociais dos movimentos negros em prol da desconstrução de uma herança racista, tem como objetivo central a valorização das diferentes etnias que formaram a nação, contrariando o legado eurocêntrico ainda persistente na educação. Conforme Silva (2007) é preciso, para isso, a ação de desfazer e refazer mentalidades e promover uma nova lógica social com a qual as escolas precisam se comprometer. A Lei 10.639/2003 deu a essas instituições os subsídios para que a educação para as relações étnico-raciais seja posta em prática, uma vez que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Apesar dos avanços, Araújo e Giuliani avaliam que a temática étnico-racial é discutida nas escolas “de forma pontual, superficial, descontextualizada e sem continuidade, e em datas específicas” (ARAÚJO, GIUGLIANI, 2014, p.4), como nos dias 13 de maio (abolição da escravidão) ou 20 de novembro (dia Nacional da Consciência Negra). Sendo assim, a elaboração e aplicação de projetos pedagógicos subjacentes aos conteúdos curriculares, que contemplem a questão étnico-racial com atividades específicas ao longo do ano letivo, contribuem para uma abordagem mais completa e abrangente da temática. Em acordo com tal análise, produzimos um projeto pedagógico que lança mão dos pressupostos apontados na Lei 10.639/2003.

Tendo como objetivo levar estudantes do ensino médio a compreenderem o processo de formação étnico-cultural do Brasil e, a partir disso, discutir o efeito das desigualdades étnico-raciais na participação dos sujeitos formadores da sociedade brasileira, para então se proporem meios para promover a igualdade étnico-racial é que o “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo² a escola” foi desenvolvido na EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo, situada na capital capixaba Vitória, no ano letivo de 2015. Teve como público alvo as sete turmas de 3ª séries do ensino médio (quatro do matutino e três do vespertino) durante as aulas de Sociologia contando com a colaboração dos(as) universitários(as) bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. O projeto foi norteado pelo tema Promoção da igualdade étnico-racial na escola em cumprimento da Lei 10.639/03 e se organizou em três eixos: desmistificando a democracia racial no Brasil; pensando sobre a exclusão e as oportunidades do povo negro na sociedade brasileira; valorizando as identidades e a cultura afro-brasileira.

² Adiante se explicitará a motivação de subtítulo de caráter aparentemente controverso, em uma primeira leitura.

Considerando o exposto acima, o presente trabalho consiste no relato de experiência sobre a implementação do projeto “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola” na referida instituição de ensino, pois, entendemos que compartilhar práticas pedagógicas contribui para a promulgação de ações viáveis que tenham como enfoque a promoção da equidade étnico-racial.

Segue então a descrição das etapas desenvolvidas, desde o início do período letivo de 2015 até o mês de novembro deste mesmo ano, culminando numa expressiva mostra artística baseada nos pilares da promoção da equidade, que definitivamente marcou a trajetória histórica de todos(as) os(as) diretamente envolvidos(as).

2. TRAJETÓRIAS DO PROJETO SANKOFA

O título “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola” pode parecer à primeira vista um tanto contraditório. E de fato, sua escolha se deu com o propósito de instigar a curiosidade e até mesmo o desconforto de quem o ouve e/ou o lê. A formulação desse título se deu ao longo da aplicação das práticas pedagógicas que exporemos logo mais, contando com a participação dos(as) estudantes envolvidos(as) após intensa pesquisa, criação e análise.

Nessa ocasião, propusemos às alunas e aos alunos das sete turmas de 3^a série abrangidas que sugerissem um nome ao projeto contemplando os eixos norteadores, a saber: desmistificando a democracia racial no Brasil; pensando sobre a exclusão e as oportunidades do povo negro na sociedade brasileira; valorizando as identidades e a cultura afro-brasileira. Muitos dos(as) estudantes sentindo-se desafiados com a proposta nos trouxeram indicações a ponto de precisarmos realizar uma votação entre as turmas a fim de chegar à escolha ideal. Todavia, a justificativa da estudante que elaborou essa sugestão de título sensibilizou a todos(as) os(as) demais. Segundo ela, brincar com os termos era a base de sua proposta: “Sankofa é um símbolo de origem

africana que mistura o presente e o passado, trazendo transformações. Já o slogan usando o termo ressignificado “denegrir” tem como objetivo a essencialidade de tornar negro o espaço escolar” (justificativa escrita pela referida aluna).

Assim, nos guiamos por esse anseio de transformação do espaço escolar e elaboramos atividades relacionadas a cada eixo temático, no intuito de transversalizar aos conceitos sociológicos propostos no currículo da série. Foram nove meses de aplicação do projeto, que culminou numa mostra artística no mês de novembro de 2015 e contou com a participação de todos os(as) estudantes da terceira série. Ao final, buscamos avaliar com o grupo as contribuições deixadas ao longo do ano letivo. A seguir, temos a descrição das etapas desenvolvidas a partir dos eixos temáticos:

2.1. Eixo temático: Desmistificação da democracia racial no Brasil

Era evidente que havia na escola EEEM Professor Fernando Duarte Rabelo a reprodução do senso comum pautado no Mito da Democracia Racial. Sobre esse senso comum, Gomes (2005) destaca que o povo brasileiro tem uma enorme dificuldade de reconhecer as desigualdades raciais, tornando-nos impassíveis diante dos fatos endossados por estatísticas lamentáveis que confirmam a exclusão de negros(as) no mercado de trabalho, na educação, na saúde e outros espaços. Em geral, reproduzimos uma narrativa do “somos todos iguais” elaborada com o intuito de escamotear a realidade. Assim, para Gomes

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e

discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p. 57).

Visando desconstruir tal mito arraigado na cultura escolar elaboramos atividades que despertassem a reflexão crítica dos estudantes conforme descritos abaixo.

CINECLUBE: O cineclube foi a atividade introdutória do projeto e ocorreu após a sequência de aplicação dos conteúdos cuja a unidade foi intitulada “As diferenças culturais e o exercício da alteridade”. A atividade do cineclube teve como objetivo problematizar a representação de negras e de negros nas telenovelas brasileiras através da exibição do documentário *A Negação do Brasil* (2000) do cineasta e pesquisador mineiro Joel Zito Araújo. Após a exibição do documentário, apresentado às sete turmas da 3ª série, no auditório da escola, promovemos uma discussão sobre a temática. Ao final, propusemos três tarefas avaliativas que estiveram diretamente ligadas às discussões abordadas ao longo da realização do evento:

- Produção de um texto narrativo que abordasse de forma analítica a questão do racismo a partir de experiências reais.

- Produção de fotografias que dialogassem com a questão das relações étnico-raciais, inspiradas no projeto “#AHBRANCODAUMTEMPO”, da aluna de Antropologia da UnB, Lorena Monique³.
- Elaboração de um painel fotográfico para exposição das fotografias produzidas pelos(as) estudantes e produção de banner com explicações sobre o projeto.

Figura 1: Banner de divulgação do cineclube



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Momento de debate no cineclube



Fonte: Arquivo pessoal

³Lorena Monique, estudante do curso de Antropologia da Universidade de Brasília, idealizou o projeto a partir do trabalho proposto na disciplina de Antropologia Visual a fim de denuncia as diversas situações de racismo existentes dentro e fora da Universidade, desconstruindo assim o senso comum de que não existe no Brasil.

Figura 3: Confeção do mural com os trabalhos de fotografias produzidos pelos(as) estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4: Resultado final do mural produzido pela equipe PIBID/CSO/UFES



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Exposição do mural e visita dos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6: Banner explicativo da atividade realizada



Fonte: Arquivo pessoal

OBSERVATÓRIO DE IMPRENSA: O observatório de imprensa consistiu numa atividade correspondente a aplicação da unidade “Indústria cultural, desnaturalização das ideologias e veículos de comunicação de massa”. Essa atividade teve como objetivo analisar como se apresentam as ideologias racistas nas mídias perpassando o imaginário social a respeito da população negra. Para tanto, sugerimos a análise de três jornais impressos de grande circulação na Grande Vitória, quais sejam: Jornal A Gazeta, Jornal A Tribuna e Jornal Metro, além dos jornais televisionados da televisão aberta nacional. Após apreciação dos(as) estudantes ao longo de duas semanas, suas pontuações foram apresentadas às respectivas turmas. Para tanto, as alunas e os alunos trouxeram pesquisas prévias, recorte de jornais impressos e vídeos dos jornais televisionados que colaboraram para enriquecer a discussão.

Figura 7: Apresentação em sala dos(as) estudantes referente ao observatório de imprensa



Fonte: Arquivo pessoal

2.2. Eixo temático: Pensar a exclusão e as oportunidades dos(as) negros(as) na sociedade brasileira

Ao longo do 1º trimestre do ano letivo, apresentamos a temática sobre a questão negra no Brasil transversalmente aos conteúdos curriculares desenvolvidos até então. A partir do 2º trimestre, compreendemos a necessidade de aprofundar conceitos e assuntos inerentes às relações étnico-raciais sob um viés sociológico, abordando temas que causam grande repercussão social e tratando de dados postos historicamente que denunciam o processo de exclusão dos povos negros. Além disso, destacamos as lutas e conquistas sociais que refletem a resistência de negras e de negros numa sociedade excludente. Para tanto, foram realizadas as seguintes etapas do Projeto Sankofa:

AULAS EXPOSITIVAS DIALOGADAS: Iniciamos o trimestre explicitando aos(as) alunos(as) que o tema que tratamos até aquele momento como assunto transversal, a partir de agora seria abordado como conteúdo. Dessa forma, intitulamos a unidade de “Questões étnico-raciais no Brasil: Da discriminação e exclusão à luta pela igualdade e representatividade”. Tal unidade é proposta no currículo escolar. Para seu desenvolvimento utilizamos como referência bibliográfica o capítulo do livro didático “*Sociologia Para Jovens do Século XXI*” com o título “*Onde você esconde o seu racismo? Desnaturalizando as desigualdades raciais*”. Foram abordados os conceitos de preconceito, discriminação, racismo, etnicidade, desigualdade. Ainda, foi apresentada uma perspectiva que privilegia o protagonismo dos afro-brasileiros na formação étnico-cultural do país. Temas como o mito da democracia racial, cotas raciais, repressão policial, genocídio da juventude negra, discriminação étnico-raical no mercado de trabalho, movimento negro, a não existência de racismo reverso foram problematizados e aprofundados nos diálogos com os(as) estudantes que participavam com entusiasmo dos debates. Para avaliar a unidade aplicamos junto as alunos e alunos simulado com questões sobre os conteúdos.

⁴ Livro dos autores Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa indicado pelo MEC para o aplicação na disciplina de Sociologia para o Ensino Médio.

PALESTRA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS: Ao longo da apresentação dos conteúdos explicitados acima, sondamos com os(as) estudantes qual assunto que eles(as) gostaria de se aprofundar. Foi quase uma unanimidade o desejo de compreenderem melhor sobre a política de reservas de vagas na universidade para estudantes pretos, pardos e indígenas. Assim sendo, convidados a Professora Doutora Andrea Bayer Mongim, pós-doutoranda da Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Espírito Santo, e Sergio Pereira dos Santos da Universidade Federal de Mato Grosso que gentilmente atenderam ao nosso chamado. Logo, organizamos uma palestra com a presença dos estudantes das sete turmas da 3ª série com objetivo de expor questões sobre o histórico de implementação das cotas raciais, os resultados analisados pelos referidos professores, seu funcionamento na UFES e a problemática da falsa autodeclaração racial a fim de fraudar as costas.

Figura 8: Palestra apresentada pela Prof^a. Dr^a. Andrea Bayer e Prof^o. Dr. Sergio Pereira



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9: Participação dos(as) estudantes



Fonte: Arquivo pessoal

2.3. Eixo temático: Valorizando as identidades e a cultura afro-brasileira

Após um longo período de conscientização dos alunos concernente à realidade vivenciada pela população negra no Brasil, consideramos de suma importância empoderar nossos alunos e alunas negras e ampliar a perspectiva dos alunos e alunas não-negras acerca da diversidade cultural no país, apresentando elementos a cultura africana e afro-brasileira e valorizando as identidades negras, reforçando sua relevância para a formação do povo brasileiro. Assim, iniciamos o 3º trimestre letivo com a formação continuada dos(as) mediadores(as) envolvidos(as) na aplicação do projeto para melhor reverberar no trabalho desenvolvido em classe. Nessa ocasião estávamos tratando da temática “Movimentos sociais contemporâneos: a contrapartida das identidades hegemônicas”. Dentre os movimentos sociais que apresentamos, abordamos o Movimento Negro e seu engajamento político em prol da superação do racismo estrutural e reconhecimento e valorização das identidades negras transversalizando assuntos como estética, música, religião, etc. Posteriormente, elencamos as temáticas que seria abordadas em classe juntamente com os(as) estudantes, como descrevemos a seguir:

VISITA À COMUNIDADE QUILOMBOLA: Essa etapa correspondeu à formação continuada dos(as) estudantes universitários(as) e da professora supervisora do PIBID/CSO/UFES à comunidade quilombola de Monte Alegre, no município de Cachoeiro de Itapemirim no estado do Espírito Santo. A visita foi guiada pelos pertencentes à comunidade quilombola e mediada pelo Professor Doutor Osvaldo de Oliveira e pela Professora Doutora Euzenea Carlos, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo desse trabalho de campo foi proporcionar o contato com a cultura quilombola, para entender a importância dos quilombos como símbolo de resistência na luta contra a escravidão e racismo no Brasil e, assim, enriquecer a abordagem sobre a temática em sala de aula.

Figura 10: Visita de Campo à
Comunidade Quilombola



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11: Visita de Campo à
Comunidade Quilombola



Fonte: Arquivo pessoal

ESTUDOS DIRIGIDOS: Esta atividade teve como intuito orientar os(as) alunos(as) sobre questões indispensáveis para a compreensão de temas e conceitos. Foram desenvolvidos estudos dirigidos sobre os temas: colaboração da cultura africana para a formação da identidade nacional, valorização da estética negra, a relevância de se conhecer as religiões de matrizes africanas, resistência quilombola, festas africanas e afro-brasileiras, entre outros. Os estudos dirigidos foram elaborados a partir da leitura de textos de blogs de escritores(as) negros(as), a citar: Geledés, Blogueiras Negras, Afros e afins. Esses serviam de base para a elaboração das questões discursivas. Os estudos dirigidos eram aplicados em grupo a fim de promover o compartilhamento de opiniões entre os(as) estudantes e a síntese de ideias a partir do debate.

PALESTRA SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: Uma das temáticas que os alunos traziam para os debates dizia a respeito das religiões de matriz africana, no entanto, sempre envolto de pré-noções e racismo religioso.

Compreendendo a necessidade de desconstruir a intolerância presente no discurso de muitos(as) estudantes e ampliar seu conhecimento sobre o tema, organizamos uma atividade dialogada apresentada por uma pessoa adepta à uma das religiões de matriz africana. A palestra foi ministrada pelo estudante do Mestrado em História Iljorvanio Silva Ribeiro que, de prontidão, aceitou o nosso convite. Sua apresentação seguiu as demandas dos(as) estudantes em elucidar dúvidas sobre o Candomblé e a Umbanda através de um bate papo repleto de conhecimento ancestral. Com isso, os(as) estudantes adquiriram conhecimentos específicos que contribuíram para discussão da temática na elaboração do trabalho posterior.

Figura 12: Palestra sobre religiões de matriz africana



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13: Palestra sobre religiões de matriz africana



Fonte: Arquivo pessoal

PESQUISA SOBRE A MITOLOGIA DOS ORIXÁS: Sugerimos aos(as) estudantes a elaboração de uma pesquisa sobre as religiões de matriz africana e seus orixás com o objetivo de desconstruir os preconceitos existentes sobre essa temática e elevar o reconhecimento da diversidade religiosa, além de respeitar os símbolos inerentes à cultura africana tão influentes na formação da religiosidade brasileira. Os alunos e as alunas puderam escolher qual orixá gostariam de pesquisar. Orientamos

que a pesquisa deveria apresentar a história da divindade escolhida e os símbolos e significados que o acompanhavam. Além da pesquisa, sugerimos aos(as) estudantes que produzissem um desenho do orixá pesquisado usando as técnicas artísticas apresentadas pela professora de Artes da escola. Essa etapa foi a única em que conseguimos realizar um trabalho interdisciplinar, envolvendo os conhecimentos de sociologia, religiões e arte.

Figura 14: Desenhos dos orixás produzidos pelos(as) alunos(as)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15: Desenhos dos orixás produzidos pelos(as) alunos(as)



Fonte: Arquivo pessoal

2.4. A culminância do projeto Sankofa: Mostra artística

Ao longo o ano letivo de 2015 observamos a gradual e progressiva mudança de pensamento e atitude de nossos(as) estudantes diante da temática das relações étnico-raciais. Consideremos então a importância de reverberar esse processo de transformação de mentes às demais turmas da escola através de uma atividade final que pudesse sensibilizar desde alunos(as) bem como o corpo pedagógico da escola a respeito da questão negra no Brasil. Dessa maneira, ao final do 3º trimestre propusemos, como culminância do projeto, a elaboração de uma mostra cultural de impacto abarcando os três eixos temáticos.

Para tanto, cada turma desenvolveu uma apresentação artística composta por músicas, teatros, danças, vídeos autorais, paródias, esquetes e poesias. Para melhor organização, os estudantes contaram com o apoio direto da equipe de bolsistas PIBID/CSO/UFES, que apadrinharam as turmas e acompanharam todo processo de preparação da mostra artística. NorTEAMOS as apresentações de acordo temas e nomeamos cada turma com uma expressão que fosse significativa para o grupo, a citar: Exê Babá - Conhecer e respeitar as religiões de matriz africana; Emicida - Valorizar a estética, o estilo e a identidade negra; Dandara - Reconhecer o protagonismo negro no Brasil, na África e no mundo; Kizomba - Apresentar danças, músicas e jogos afro-brasileiros.

A mostra possibilitou desenvolver o tema da diversidade cultural de forma lúdica e artística, de modo que os alunos assimilassem as principais ideias discutidas ao longo do processo. Além disso, promoveu ações que despertaram o senso crítico dos(as) alunos(as), contribuindo para a sua formação ética e moral e potencializou o desenvolvimento das relações pessoais dos discentes dentro do corpo social e político, contribuindo para o seu comportamento organizacional.

Figura 16: Mostra artística: Emicida



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16: Mostra artística: Exê babá



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 17: Mostra artística: Kizomba



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18: Mostra artística: Dandara



Fonte: Arquivo pessoal

Ao final da aplicação do projeto, no mês de novembro de 2015, foi notória a sensibilização das alunas e alunos envolvidos no processo, possibilitando assim a desconstrução do racismo no ambiente escolar, a valorização das identidades e culturas afro-brasileiras e africanas, a promoção do respeito à diversidade étnico-racial, além da maior assimilação dos conteúdos da Sociologia.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao longo da aplicação do projeto, realizamos um levantamento de opinião e dos estudantes a respeito dos impactos das atividades na sua forma de pensar e agir, avaliamos junto aos bolsistas PIBID/CSO/UFES os efeitos do projeto em sua formação à docência e sondamos as percepções da equipe pedagógica da escola. Dentre os quesitos levantados, consideramos que o projeto impactou positivamente toda a comunidade escolar, sendo notória a transformação nas relações étnico-raciais e a ampliação do respeito. As metodologias aplicadas e as percepções compartilhadas nos possibilitaram os seguintes chegar aos seguintes resultados: o “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola” potencializou o aprendizado dos

alunos através da compreensão dos conceitos sociológicos; estimulou a desconstrução de preconceitos através da participação ativa dos alunos e alunas; proporcionou maior aproximação e interação entre professora de sociologia, bolsistas PIBID/CSO/UFES, estudantes e demais atores do ambiente escolar; rompeu com técnicas de ensino e de avaliação tradicional e promoveu a inovação na prática pedagógica; qualificou os licenciando para a aplicação de iniciativas de ensino criativo e participativo.

Apesar dos resultados positivos, o percurso da aplicação do projeto foi repleto de percalços ocasionados, sobretudo, pela resistência de parte da equipe pedagógica em tornara proposta uma atividade interdisciplinar. Araújo e Giugliani (2014) destacam a oposição que muitas escolas e profissionais possuem em abordar a temática. Muitas vezes por falta de formação dos profissionais envolvidos no processo educativo de forma a contemplar as características multiculturais dos estudantes em questão.

Nesse sentido, a elaboração do projeto foi de extrema importância na medida em que as atividades são para além das relações tidas em sala de aula, alcançando a todos envolvidos no ambiente escolar. Porém, a proposta evidenciou a necessidade de um trabalho de formação continuada da equipe pedagógica (desde professores(as), à coordenadores(as), pedagogos e gestores(as)) a fim de contribuir para que a abordagem da temática na escola se torne mais recorrente por outras disciplinas e setores da escola, envolvendo o trabalho interdisciplinar dos professores(as) de diferentes áreas do conhecimento dentro do espaço escolar, dando visibilidade a temática sob diferentes olhares.

Ponderando o aspecto apontado acima e refletindo sobre a necessidade da formação continuada de professores(as) é que nos propusemos a dar ampliar tal proposta, porém, nesse momento, através da pesquisa acadêmica desenvolvida por meio da inserção no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidade⁵, a

⁵ Sugerimos a leitura do artigo “Formação continuada de professores(as) para a promoção da igualdade étnico-racial: uma proposta interdisciplinar” presente nesse anais.

fim de socializar a experiência do “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola” e tornar esse projeto de equidade uma realidade em outros espaços. Todavia, agora, com o enfoque de sistematizar a proposta de formação continuada para professores(as) do ensino médio de todas as áreas de conhecimento, visando a aplicação de projetos pedagógicos interdisciplinares cujo foco seja promover a igualdade ético-racial na escola e efetivar a Lei 10.639/2003. Para tanto, prosseguimos estudando e resistindo nos espaços para construir novas mentalidades coletivamente, no intuito de sistematizar uma proposta de formação continuada para professores(as) do ensino médio de todas as áreas de conhecimento visando a aplicação de projetos pedagógicos interdisciplinares cujo foco seja promover a igualdade ético-racial na escola e efetivar a Lei 10.639/2003 a partir dos seguintes eixos: desmistificação do racismo no Brasil, conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e valorização da identidade negra em nosso país.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Projeto Sankofa: Desconstruindo o racismo e denegrindo a escola” se mostrou uma prática de ensino importante para que estudantes em formação problematisassem melhor acerca da realidade social brasileira e refletissem sobre a necessidade urgente da construção de conhecimentos e de posturas que visem uma sociedade com equidade. Os(as) estudantes puderam assimilar a temática através de diversos recursos didáticos, tais como aulas expositivas dialogadas, cineclubes, observatórios de mídias, palestras, oficinas, etc. O processo de participação das alunas e alunos possibilitou a produção de diversos materiais pedagógicos que culminaram numa Mostra Artística salientando novos saberes quanto à diversidade étnico-racial brasileira.

Consideramos que as estratégias pedagógicas tais como as descritas nesse relato de experiência estimularam ainda mais o interesse dos alunos pela disciplina de Sociologia e o engajamento para os trabalhos em equipe propiciando resultados satisfatórios, inclusive quanto às notas. Mas, sem dúvida, o maior legado deixado pelo projeto foi à mudança do olhar para o “outro” e para “si” favorecendo a atitude de respeito à diversidade. Se as diferenças culturais implícitas e explícitas na história de vida de cada um que compõe a comunidade escolar entram com o sujeito a esse ambiente. É de suma relevância, portanto, fazermos desse um oportuno espaço para o exercício da alteridade, do respeito e da tolerância ao “outro” e a “nós”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; GIUGLIANI, Beatriz. **Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais.** # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** vol. 29 nº.1. São Paulo. Jan./June 2003.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos**

abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil.** *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS: AVANÇOS E DESAFIOS

Timóteo André Alves de Oliveira (Bolsista do subprojeto PIBID
Ciências Sociais/UFES)

O PIBID Ciências sociais está ativo desde 2013 e, desde então, tem realizado atividades em escolas públicas estaduais no estado. Atualmente o PIBID tem atuado na Escola Estadual Fernando Duarte Rabelo (FDR), sob a supervisão da professora de sociologia Sara Alves. Neste relato focaremos nas experiências vivenciadas neste contexto estudantil específico, bem como nos desafios que temos encarado nesta realidade.

Primeiramente, é necessário compreender o contexto escolar em que foram vivenciadas as experiências que serão referenciadas. A escola está localizada em um bairro de classe média alta. O símbolo arquitetônico que revela este fato é a existência de uma praça em frente à escola, na qual existe uma quadra de tênis que tem atendido à população local. Paradoxalmente, o público que a escola atende é um público diverso. Desde alunos das redondezas com alto poder aquisitivo até alunos que vêm da grande São Pedro, como do Romão, e ainda alunos de outros municípios como Viana, Fundão, Vila Velha, dentre outros. O resultado é um ambiente diversificado, com várias histórias, várias vivências, vários contextos, propiciando uma riqueza de saberes muito grande. Um ambiente interessante para a reflexão sociológica.

Nesse contexto, como nos colocarmos enquanto futuros professores de sociologia do Ensino Médio? Como o escritor Eduardo Galeano traz no poema “Os ninguém”, nos colocamos a dar voz aos que historicamente são vistos como ninguém, aqueles que as outras áreas não se aproximam muito, mas nós nos propomos a visibilizá-los. Essa atitude num contexto diverso como o descrito gera muito material para se analisar,

pois, o campo sociológico se revela diante de nossos olhos. Disso se desdobram as práticas pedagógicas.

A primeira ação aqui trazida diz respeito ao projeto Sankofa, projeto idealizado pela professora Sara Alves, que objetiva trazer a discussão desse parcela social historicamente invisibilizada e oprimida, que é a população negra. Eis o primeiro “ninguém” que nos propomos a fortalecer. O projeto operou em três eixos principais: 1) desmistificação da democracia racial, eixo que envolveu cineclube e observatório de imprensa, em que os alunos e as alunas analisaram as narrativas jornalísticas em relação à população negra; 2) a questão de exclusão e oportunidade do povo negro, pensando a questão das cotas, que consistiu em uma palestra sobre cotas, entrada e permanência na universidade da população negra; 3) religiosidade e resistência, que envolveu uma visita a um quilombo, uma oficina de cabelo afro, pensando penteados e acessórios como turbantes e outros pontos de resistência pelo cabelo, e houve também uma pesquisa sobre orixás, que finalizou com os alunos se caracterizando destes e apresentando suas histórias. Em uma conjuntura de intolerância religiosa, este debate se faz necessário.

Outra ação de visibilidade a outra parcela social, realizamos o “Circuito de promoção da igualdade de gênero e sexualidade”, em que a questão da violência contra a mulher, a desigualdade salarial, a transfobia, dentre outros temas, foram abordados. Os alunos e alunas escolheram e se aprofundaram em um desses temas trabalhados em sala de aula, e apresentaram dentro de um circuito para alunos de outras séries o resultado de suas pesquisas. Houve música, poesia, teatro, exposição, jogos, desenhos, enfim, muitas linguagens diversificadas para falar da diferença e a necessidade de respeito.

Realizamos também um “Quiz Sociológico”, um jogo de perguntas e respostas para trabalhar a questão política. Eram perguntas envolvendo democracia, cidadania, Estado e movimentos sociais. Foi um modo avaliativo para os estudantes do segundo ano, os quais têm em seu currículo o estudo da política.

Houve também um investimento na formação dos futuros professores e professoras, os estudantes bolsistas do PIBID. Espaços de formação são uma prática comum no PIBID Ciências Sociais. Somos um time, um grupo que necessita estar sintonizado. E, nesse sentido, escolhemos temas que seriam úteis ao grupo e convidamos um expositor ou expositora para nos conduzir a compreensão do tema. Já tivemos formação da questão indígena, da questão de gênero, da questão da transição socialista, da Paulo Freire, dentre outros temas.

E esta última ação nos desloca para outro ponto de nossa fala que seriam os desafios e contribuições que temos sido atingidos e agraciados nesta caminhada chamada PIBID Ciências sociais. Começamos pelos desafios. Como dito acima, o ambiente da escola FDR é diversificado sendo um ambiente rico de positividade, mas também, o outro lado de ambientes diversos é a existência de conflitos com visões diversas sobre a realidade. E o ambiente em que o PIBID está inserido não foge a isso.

Há, na escola, um grupo forte de liberais, há anarquistas (poucos, mas expressivos em algum nível), posicionamentos de extrema direita, estudantes de esquerda, bem como também o próprio senso comum como modo de ver a realidade. Através da teoria gramsciana, poderíamos dizer que há vários intelectuais orgânicos neste contexto e estas ideias se chocam, desembocando em sala de aula. Tal embate recai sobre a legitimidade do que falamos, se é verdade ou não. Se há um rigor científico ou se é tudo opinião. Neste sentido, há necessidade de afirmação da autoridade científica, tão comumente relativizada. É natural que os questionamentos surjam justamente nos momentos em que estamos dando voz aos que não têm voz. Isso faz com que os bolsistas PIBID enfrentem muitos desafios no cotidiano da escola.

Este espectro sempre circundará as ciências humanas. A utilização do discurso científico se legitima em sala de aula, por ser uma análise com maiores critérios e que traz respostas mais próximas ao real, revelando e diferindo opressões. Compreender a ciência neste lugar deve ser nosso objetivo, e é o que temos tentado construir enquanto PIBID.

Por fim, chegamos às contribuições do PIBID. Além do fato de estarmos inseridos no contexto escolar agora, nós temos o desafio de aproximar categorias aparentemente abstratas, como Estado, mais-valia e estrutura, em assuntos concretos, presentes na realidade deste aluno. Numa linguagem religiosa, a transcendência se encarna. E isso tanto para nós quanto para o aluno, sendo uma bela via de mão dupla em que o assunto se torna real tanto para nós quanto para o estudante de Ensino Médio. As metáforas do dia a dia do aluno são anexadas em nossas palavras, nós entramos em seu contexto, o compreendemos e por ele somos afetados, e a partir disso o conteúdo concretiza-se diante de nós e em nós em um movimento dialógico.

Eis o relato PIBID Ciências sociais, uma experiência de dar voz ao outro, de embate de ideias, de verdadeiramente formação.

*EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EMEF JOSÉ
ÁUREO MONJARDIM*

BARROS, Vinícius B. M.

LIMA, Marina F.

Resumo: O presente artigo tem como proposta a análise do Patrimônio Cultural e o seu processo de reconhecimento enquanto instrumento de busca identitária dos grupos ignorados pela história oficial e mostrar a importância da Educação Patrimonial para a proteção desses elementos no ensino de História das escolas. Além disso, queremos apresentar por meio de um relato de campo realizado na E.M.E.F. José Áureo Monjardim, os estudos feitos sobre patrimônios materiais e imateriais da cidade de Anchieta-ES tais como a tradição carnavalesca do Bloco do Jaraguá e o sítio histórico Santuário Nacional de São José de Anchieta.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Ensino de História; Jaraguá; Arquitetura Jesuítica; Anchieta – ES.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o que se entendeu como patrimônio eram objetos ou estruturas arquitetônicas selecionados e protegidos pelo Estado, como forma de educar e transmitir um conhecimento específico para as novas gerações. Assim, somente uma única história era contada, com o intento de se construir uma identidade nacional unificada. Ao longo dos anos, movimentos sociais foram relembrando as narrativas excluídas para utilizá-las como instrumento de luta e de identificação.

Isso resultou em reconhecimento legal, no que a Constituição Federal de 1988 passou a chamar de Patrimônio Cultural e não mais Patrimônio Histórico e Artístico,

englobando as histórias “não oficiais” das diversas comunidades brasileiras. Ademais, ampliou o campo de estudo e de ensino do patrimônio, modificando as esferas de análise da Educação Patrimonial, importante ferramenta de influência na proteção de bens culturais.

Entender a relevância da aprendizagem acerca do patrimônio cultural material e imaterial é uma tarefa que poucas escolas se propõem a executar, contudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim, conhecida como *JAM*, destaca-se pelo seu trabalho com educação patrimonial local.

Nomeada duas vezes, nos anos de 1988 e 1999 como Escola Referência em Gestão escolar pela UNESCO, o *JAM* desenvolveu no ano de 2002, o projeto Preservando e Interagindo: Patrimônio Histórico, Cultural Natural do Espírito Santo. De caráter interdisciplinar - envolvendo matérias como História, Geografia e Artes - o projeto tem como objetivo central estudar a importância do patrimônio com as turmas do 4º Ciclo I (8º ano). O processo de pesquisa com os alunos envolve aulas de campo e no ano de 2016 foi realizada uma visita técnica à cidade de Anchieta para o estudo dos patrimônios históricos materiais e imateriais do local, objeto de análise deste artigo.

PATRIMÔNIO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O final do século XX foi um momento importante para a ampliação da noção de patrimônio histórico e cultural no Brasil. Várias conquistas foram alcançadas como reflexo da luta dos diversos grupos sociais pela afirmação de sua identidade.

O antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2003, p. 25), discute sobre o que seria a palavra “patrimônio” em sua essência. Segundo ele, o termo é utilizado em nosso cotidiano com certa frequência, pois podemos nos referir a patrimônios financeiros e imobiliários, como pertencentes a uma empresa, a uma família ou a patrimônios culturais, artísticos e arquitetônicos.

Gonçalves (2003) explana que não podemos resumir o patrimônio em “colecionamento”, apesar deste estar associado ao processo de sua formação, pois diversos objetos foram colecionados e expostos por determinados grupos de destaque social para representa-los, confundindo a ideia de patrimônio com a de propriedade.

É importante ressaltar que a memória é um componente importante para a definição de patrimônio, já que segundo o historiador Ricardo de Aguiar Pacheco (2010, p. 144), ela é um elemento extremamente simbólico para a unificação dos diferentes grupos sociais. Havendo dois tipos de memória, a memória individual, aquela que traz elementos materiais ou simbólicos ausentes, e a memória coletiva, elemento construtor de identidade social.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que “o conjunto de objetos culturais, materiais e imateriais herdados pelos contemporâneos somente passa a constituir o patrimônio histórico das comunidades quando é reconhecido como tal pelo sujeito que o incorpora à sua experiência” (PACHECO, 2010, p. 145). Cada objeto e cada símbolo considerado patrimônio passa a ser ressignificado e utilizado como instrumento que evoca um passado, um conjunto de memórias e valores atribuídos ao objeto.

Tal ressignificação é explicada pelos estudiosos da área de História e Educação, Júnia Sales Pereira e Ricardo Oriá (2012) que discutem sobre as transformações culturais que foram modificando as concepções de educação e patrimônio. Os autores afirmam que os usos do patrimônio numa dimensão educativa tiveram sua formulação na modernidade após a Revolução Francesa, como maneira de se manter preservado aquilo que se quis apagar do passado. Além disso,

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos

cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 163).

Portanto, defender o patrimônio histórico nacional era preservar os bens culturais que estivessem associados ao processo de educação das gerações futuras. Durante a década de 1920 e ainda hoje, é possível observar tais patrimônios que se destacam pelo seu caráter elitista e heroicizado. Isso ocorreu por muitos anos, pois a preservação do Patrimônio Histórico Brasileiro ficou sob o domínio do poder público, responsável por determinar o que deveria ou não ser preservado, lembrado ou esquecido, levando a exclusão e exaltação de ícones da história representativos de grupos de interesse (PEREIRA; ORIÁ, 2012 p.167).

Contudo, o fortalecimento dos movimentos sociais populares nos anos de 1980, como o de negros, mulheres, indígenas, entre outros, houve uma recuperação de memórias como ferramenta de luta e de afirmação de identidade, visto que:

[...] diferentes grupos sociais passam a materializar suas memórias através da construção de “lugares de memória como os monumentos, os museus e memoriais. Os objetos que eles guardam são alegorias do passado que se deseja lembrar. Isso significa que eles não são o próprio passado, mas objetos culturais selecionados e ordenados para produzir um discurso sobre o passado que atenda as demandas da comunidade de evocar o seu passado (PACHECO, 2010, p.146).

Desse modo, a Educação Patrimonial tirou o seu foco da personificação e do heroísmo, para se tornar um instrumento de valorização das diversidades presentes nas diferentes individualidades e comunidades brasileiras, passando a ser inserida numa conjuntura de luta pela preservação. Tais “ações educativas, voltadas para a

preservação do patrimônio e desenvolvidas pela sociedade, aparecem como iniciativas de grupos que [...] entendem ser seu papel ou que resolvem ocupar o vazio deixado pela ausência da ação efetiva do Estado” (CASCO, 2015, p. 1).

Ao final dos anos 2000, a Constituição Federal adotou uma nova conceituação, substituindo “Patrimônio Histórico e Artístico” por “Patrimônio Cultural” em seu artigo 216¹, reconhecendo a partir de então os bens culturais como parte do patrimônio que deve ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade.

O IPHAN² destaca em seu site oficial uma breve, mas significativa definição do que seria “patrimônio imaterial”, também citando as alterações na Carta:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215³ e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial [...]. O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de

¹ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...].

² O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras (IPHAN).

³ Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (IPHAN).

E o que seria o “patrimônio material”:

O patrimônio material protegido pelo Iphan é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza, conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. [...] A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material como edificações, paisagens e conjuntos históricos urbanos. Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos (IPHAN).

É interessante observar a pluralidade das características dos patrimônios. Isso garante um reconhecimento da amplitude da diversidade social e sua herança que passam a ser protegida legalmente pela Constituição.

A pesquisadora Letícia C. R. Vianna (2004) trabalha o conceito de patrimônio cultural e afirma que os artigos 215 e 216 da Carta foram uma forma de corrigir a distorção e formalizar a imaterialidade dos bens culturais. Passando tal conceito a abarcar além das obras arquitetônicas, urbanísticas e artísticas - que se encaixam na definição de patrimônio material - englobam também manifestações de natureza imaterial como as visões de mundo, memórias, relações sociais e simbólicas, saberes e práticas e experiências diversas. (VIANNA, 2004, p. 76).

A pesquisadora destaca a problemática que foi o reconhecimento da imaterialidade cultural que esteve por muitos anos invisibilizada. Um movimento de luta de um grupo ligado ao Estado buscou regulamentar políticas de proteção ao patrimônio imaterial e graças a eles foi aprovado o “Decreto 3.551 de 4/8/00, *para corrigir a distorção, e formalizar a imaterialidade do bens culturais*” (VIANNA, 2004, p. 76).

Ana Carmen A. J. Casco (2015) ressalta que há uma importante conexão entre educação, preservação do patrimônio e a memória, mas que tais elementos vão variar de acordo com o território, com os aspectos políticos e socioeconômicos de cada localidade, modificando assim, os interesses e as ações educativas de preservação dos patrimônios. A educação patrimonial contribui para o desenvolvimento da cidadania e do respeito, pois ensina a valorizar o passado e ajuda na “formação de uma sociedade mais sensível e apta a construir um futuro menos predatório, menos descartável, menos submetido à lógica econômica de um mercado voltado para jovens, seus hábitos e seus gostos” (CASCO, 2015, p. 3).

O decreto 3.551 de 4/08/00 determinou que o Conselho Consultivo do IPHAN registrasse em livros como: Livro dos Lugares, Livro das Formas de Expressão e Livro das Celebrações para sistematizar os métodos de identificação, documentação e reconhecimento dos bens patrimoniais culturais brasileiros, estando tais registros e inventários à disposição do Estado e da sociedade (VIANNA, 2004, p. 77).

O objetivo é que os inventários e registros proporcionem ampla base de dados no sentido de orientar as políticas públicas de preservação cultural e regulamentação de direitos para as comunidades criadoras dos bens culturais em questão. Pois entende-se que, dada a natureza imaterial do bem cultural, ele só se conservará, efetivamente, se vivido por pessoas em condições, ou seja, com garantias e interesses de vivenciá-lo de modo dinâmico e criativo (VIANNA, 2004, p. 77).

Com isso, tais documentações servem de estímulo para sociedade como um todo, e principalmente para escolas como a EMEF José Áureo Monjardim, que já tem uma política de Educação Patrimonial, podendo também contribuir enviando demandas e apoiando as políticas de reconhecimento, valorização e apoio ao multiculturalismo.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EMEF JOSÉ ÁUREO MONJARDIM

A boa gestão escolar, parte indispensável do efetivo funcionamento de qualquer instituição de educação, na EMEF José Áureo Monjardim possui um histórico de trabalho e reconhecimento desde o final da década de 1980.

Sobre esse destaque do *JAM*, o blog *Amo Muito Fradinhos*, mantido pela prefeitura de Vitória, nos informa que:

[...] em 1988, com várias ações desenvolvidas, contando sempre com muita força de vontade, profissionalismo e dedicação, a escola foi agraciada com a premiação de Escola Referência nacional em Gestão Escolar, prêmio concedido pela UNESCO, CONSED e UNDIME. Em 1999, a Escola José Áureo Monjardim foi, pela segunda vez, premiada pela UNESCO, CONSED e UNDIME como a Escola Referência nacional em Gestão Escolar, prêmio recebido nos Estados Unidos.

Partindo então do fato de trata-se de uma escola - a despeito de todas as dificuldades do serviço público - comprometida com o investimento na formação de cidadãos críticos, no ano de 2002, teve início o projeto interdisciplinar denominado *Preservando e Interagindo: Patrimônio Histórico, Cultural e Natural do Espírito Santo* com o objetivo de oportunizar aos estudantes o contato com ambientes históricos, culturais e naturais do território capixaba.

Dentro da seara do aprendizado ligado à disciplina História, compreendemos esse projeto de educação patrimonial como uma tentativa de resgate da memória de parte do passado local e uma rica contribuição para a formação de sujeitos históricos por meio de uma metodologia que entende a sala de aula como apenas um dos múltiplos espaços de saber, propiciando assim a realização da prática docente com um retorno muito produtivo dos alunos em termos intelectuais e emocionais.

Para a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, a relevância do patrimônio histórico material e imaterial associado ao ensino da disciplina nas escolas se dá através do:

[...] compromisso do setor educacional articulado a uma *educação patrimonial* para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a *identidade cultural* dos diversos grupos que formam a sociedade nacional. O compromisso educacional orienta-se por objetivos associados à pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas e deve estar inserido no currículo real em todos os níveis de ensino. (BITTENCOURT, 2009, p. 278)

Dada essa importância, vale destacar que no decorrer desses quinze anos, foram realizadas pelo *JAM* muitas visitas técnicas para os mais diversos lugares do Estado, tais como: Santa Teresa, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá, em 2003; Muqui, em 2004; São Mateus em 2006, São Pedro do Itabapoana, em 2007; Conceição da Barra, em 2009 e Vila Velha, em 2012, para citar apenas alguns exemplos.

O ano de 2016, recorte temporal analisado neste trabalho, foi marcado pela realização do estudo, exposição em mostra cultural e visita técnica a alguns exemplos de patrimônio histórico material e imaterial do município de Anchieta, localizado no sul do Espírito Santo a cerca de 80 quilômetros da capital Vitória.

RELATO DE CASO: A VISITA TÉCNICA AO PATRIMÔNIO HISTÓRICO MATERIAL E IMATERIAL DE ANCHIETA-ES

Algumas semanas antes da visita ao município de Anchieta foram realizadas pesquisas e aulas com 4º Ciclo I (8º ano) sobre o campo que seria em breve visitado, objetivando a prévia assimilação teórica dos estudantes a respeito da relevância histórica do patrimônio anchietense.

Sob a coordenação da professora de História do *JAM*, Mônica Cardoso de Lima e monitoramento dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no dia 22 de outubro de 2016 deu-se a visita técnica que foi dividida em dois momentos distintos durante a parte da manhã e da tarde.

Durante a manhã, os alunos, em pequenos grupos de três ou quatro integrantes, coletaram informações - sobre o Jaraguá e os sítios históricos locais - de transeuntes aleatórios no centro da cidade, através de pequenas entrevistas nas quais as pessoas abordadas respondiam se conheciam e o que pensavam a respeito dos patrimônios daquela região.

O resultado do posterior levantamento de dados a partir das respostas dos entrevistados mostrou-se muito significativo, visto que os discentes perceberam e discutiram os diversos meios de apreensão da memória histórica por parte da população local.

Ainda que a utilização do método de História Oral tenha ocorrido de maneira incipiente, entendemos o grande valor do recurso utilizado, pois, como afirma Paul Thompson, uma das maiores autoridades do assunto no mundo:

[...] A história oral é um método de investigação do passado que tem como natureza a criação, a cooperação, o diálogo e o debate. O trabalho de campo em história oral propicia o ingresso na vida de outras pessoas e com isso cria uma experiência humanizada profunda e comovente. Ela estimula o trabalho coletivo, fomenta e estreita as relações entre as pessoas de uma comunidade, fazendo com que olhem para dentro e percebam que a comunidade carrega uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e de relações sociais. (THOMPSON, 1992, p. 217)

A segunda parte da aula de campo adveio com a visita ao Santuário Nacional São José de Anchieta. O sítio histórico capixaba deu aos estudantes a oportunidade de se cercarem de um conjunto arquitetônico que começou a ser construído em meados do século XVI, despertando neles inquietações marcadas pelas perguntas interessadas e curiosas feitas durante o percurso, que teve início com uma breve palestra no interior da igreja Nossa Senhora da Assunção⁴ seguido da visita às ruínas arqueológicas no pátio interno do santuário e encerrando-se no espaço museológico do local.

Sobre o patrimônio histórico material do Santuário Nacional de São José de Anchieta, vale lembra que:

[...] Desde a expulsão dos jesuítas, foram muitas obras feitas, tanto na Igreja, como na antiga residência jesuítica, modificando a construção original de dois e três pisos, incluindo o derrube das paredes internas da residência para ampliação do cemitério, que a partir de 1861 passou a funcionar na área da quadra. Foi tombada pelo IPHAN em 1943 (Prefeitura de Anchieta, 2015).

⁴ Imagens I e II, em anexo.

Por entendermos a educação patrimonial como uma ferramenta de aprendizagem histórico-cultural que orienta o educando no sentido da leitura e apreciação do mundo que o rodeia, concordamos com a posição da doutora em História Social, Circe Bittencourt, que nos alerta em sua obra *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* sobre o valor da escolha diversificada e criteriosa acerca do tipo de patrimônio trabalhado nas aulas de História, pois:

[...] Ao limitar o estudo a espaços considerados “monumentos históricos”, tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder. Normalmente os monumentos históricos são marcos de pessoas poderosas ou do poder oficial e, portanto, esses poderiam ser vistos como os construtores exclusivos da memória histórica. (BITTENCOURT, 2009, p. 279)

Dentro dessa perspectiva, houve o cuidado de se trabalhar com os estudantes conceitos tanto da história oficial dos colonizadores - através da visita ao famigerado sítio histórico - quanto da transculturação imposta pelo cristianismo, através do conhecimento do Jaraguá, “o bicho que pega”, elemento da cultura imaterial do município, que segundo conta a tradição, teria origem em uma estória dos padres da Companhia de Jesus, na qual haveria um monstro encarregado de pegar os nativos que porventura decidissem fugir das aldeias jesuíticas durante os três primeiros séculos de colonização.

Em entrevista, a moradora de Anchieta, Dona Mulata nos conta, em forma de cantiga, o que seria a figura do Jaraguá “corpo de homem, cabeça de animal”. Ou seja, uma figura mística, que fazia parte da crença dos nativos da região. Tal ser era temido pelos indígenas e foi utilizada pelos Jesuítas ali instalados, como forma de dominação, garantindo uma catequização mais eficiente.

Também em entrevista, o representante oficial do Bloco do Jaraguá, o senhor José Luiz Carvalho Dollingër, mais conhecido como “Zé Luiz”, conta a história e origem do animal:

A palavra “Jaraguá” em tupi-guarani significa “o bicho que pega”. Seria uma figura produzida pelos jesuítas na época, com o intuito de agrupamento dos índios, para o ensinamento da catequese e a arte da agricultura. Então os jesuítas usavam isso para dificultar a guerra entre as tribos. Por exemplo, “você não vai guerrear com tal tribo, porque no caminho existe o Jaraguá”. “Você não vai pescar, você não vai a tal festa, porque no caminho existe no Jaraguá”. Como eles sempre foram e são pagãos, acreditam em tudo, eles não iam e se mantinham agrupados (Mostra Audiovisuais. O Jaraguá, 2011).

Dada a colheita de material e produtividade da visita técnica, o patrimônio histórico de Anchieta também fez parte da Mostra Cultural da escola, realizada uma semana depois da viagem.

MOSTRA CULTURAL: O JARAGUÁ E A ARQUITETURA JESUÍTICA.

Anualmente, a EMEF José Áureo Monjardim promove uma Mostra Cultural, evento que aspira reunir todas as disciplinas com produções culturais e exposição para alunos e convidados. No ano de 2016, a Mostra ocorreu nos dias 26 e 27 de outubro e como já referido aqui, o que norteou a área de História foi o patrimônio material e imaterial de Anchieta.

A preparação para o evento ocorreu por meio da revelação e exposição de fotos da visita técnica em um mural, realização de oficinas com os estudantes do 4º Ciclo I para a confecção de máscaras inspiradas no Jaraguá⁵, além de pinturas e desenhos de

⁵ Imagem III, em anexo.

elementos da arquitetura jesuítica. O material utilizado para a confecção das máscaras foram garrafas PET, tinta, cola, barbante e papel crepom, resultando num trabalho muito bem feito com excelente impacto visual.

Para os dias da exposição, a sala de História do JAM foi completamente transformada através de uma decoração interativa e lúdica, de modo que os visitantes ao entrarem em grupos no recinto se deparavam com dois alunos explicando a temática do trabalho para em seguida apresentar um vídeo sobre os principais aspectos do patrimônio histórico imaterial do Jaraguá. Feito isso, ao fim da exibição, outros cinco estudantes, fantasiados do “bicho que pega” saíam de trás de um armário e ‘perseguiram’ os convidados, reproduzindo assim a divertida tradição do carnaval local do município de Anchieta.⁶

A Mostra gerou resultados bastante satisfatórios, pois além de ter auxiliado na aprendizagem histórica, pôde demonstrar o valor da educação patrimonial através de um processo que envolveu liberdade criativa, disciplina e entretenimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da educação patrimonial e sua relação com o ensino de História compreendemos a importância do trabalho nas escolas com projetos que desenvolvam a valorização e reconhecimento da memória local, imprescindível para o enriquecimento individual e coletivo dos discentes.

No estudo de caso, a percepção de que os alunos da EMEF José Áureo Monjardim assimilaram bem a proposta do projeto se deu através da própria maneira com que os estudantes se mostraram dispostos e ativos na organização da Mostra Cultural.

Além de discutir sobre os conceitos de patrimônio cultural no âmbito escolar, este artigo partiu da premissa de servir como relato de uma experiência concreta de

⁶ Imagens IV e V, em anexo.

aprendizagem dentro de um campo de pesquisa. Por meio das reflexões por ele provocadas entendemos a necessidade de também enfatizar o quanto a educação patrimonial necessita ser apropriada por um maior número de profissionais da educação, tornando a relação da História e das demais disciplinas mais atrativa e preenchida de sentido tanto para educadores quanto para educandos.

Portanto, urge tornar essas práticas - ditas “alternativas” - de se ensinar e aprender História parte essencial dos planos curriculares da disciplina, visto a efetividade de seu método na aceleração do processo de formação e desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Regina; CHAGAS; Mário. **Memória e Patrimônio: Ensaio Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.
- CASCO, Ana Carmen Amorin Jara. **Sociedade e Educação patrimonial**. IPHAN, 2015. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil)**. Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação. Brasília -DF, 2016
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museus e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2010.
- PEREIRA, Júnia Sales; ORIÁ, Ricardo. Desafios teórico-metodológico da relação Educação e Patrimônio. **Resgate**. 2012.

PRESTES, Gabriela Alvarenga. Cultura popular e gestão municipal: o caso do(a) Jaraguá-cabeça-de-cavalo em Anchieta, Espírito Santo. **Revista de Antropologia e Arte**. 2012

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VIANNA, Letícia C. R. Legislação e Preservação do Patrimônio Imaterial: perspectivas, experiências e desafios para a salvaguarda das culturas populares. **Cultura e Arte Populares**. Vol. 1, 2004

Fradinhos: Pulmão de Vitória. In: **Blog Amo Muito Fradinhos**. Disponível em: <<http://amomuitofradinhos.blogspot.com.br/2008/08/histrias-de-fradinhos.html>> Acesso em: 29 julho 2017.

PATRIMÔNIO cultural. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>> Acesso em: 27 julho 2017

Mostra Audiovisuais. **O Jaraguá**. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lGYkfpEiUuk>>. Acesso em: 29 julho 2017

O SANTUÁRIO. Prefeitura de Anchieta. 2015. Disponível em: <http://www.anchieta.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/o-santuario/40673>. Acesso em: 30 julho 2017.

ANEXOS



Imagem I: Palestra no interior da Igreja Nossa Senhora de Assunção. Anchieta-ES



Imagem II: Estudantes, professoras e pibidianos na entrada do Santuário Nacional São José de Anchieta.



Imagem III: Confeccção de máscaras de Jaraguá para a Mostra Cultural



Imagem IV: Estudantes do 4º Ciclo I representando o Jaraguá para crianças visitantes.



Imagem V: crianças visitantes se divertindo com a fantasia de Jaraguá.

“HISTÓRIAS E SONS”: O USO DE ONOMATOPEIAS NO TRABALHO COM AS LINGUAGENS VERBAL E MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elis Beatriz de Lima Falcão¹

Darcy Alcantara Neto²

Pedro Ivo Natalli³

Marcelo Dutra Coutinho⁴

Resumo: O artigo relata vivências ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mais especificamente no subprojeto Música e em parceria com o Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. As experiências desenvolvidas com crianças de 5 e 6 anos tiveram como proposta a aproximação de duas linguagens, a verbal (leitura e escrita) e a musical a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica de linguagem, na qual as crianças se apropriam das mesmas de forma ativa, crítica e criativa, e, portanto, não como um produto acabado, com um fim em si mesmas. Observamos que as concepções de língua, texto e música subsidiadas em Geraldi (2003), Brito (2003) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), contribuíram para que as crianças vivenciassem situações de ensino e aprendizagem em que o texto, entendido como produto de sujeitos sócio-históricos, representasse o papel de articulador entre ambas as linguagens.

Palavras-chave: Onomatopeia; Texto; Música; Educação infantil; Pibid.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e supervisora do Pibid Música Ufes. beatrizelis@hotmail.com.

² Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto no Departamento de Teoria da Arte e Música (DTAM/Ufes) e coordenador do Pibid Música Ufes. darcyalcantaraneo@gmail.com.

³ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. pedrosn93@hotmail.com.

⁴ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. marcelomusicoc@gmail.com.

Introdução

O artigo relata vivências no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), subprojeto Música, cujo objetivo geral é promover a articulação do curso de Licenciatura em Música às escolas de educação básica. Nesta comunicação, apresentaremos um relato de experiências desenvolvidas no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes com vistas a aproximar duas linguagens, a verbal (leitura e escrita) e a musical, em uma perspectiva discursiva e dialógica a partir de um planejamento pedagógico que teve como temática as onomatopeias presentes nas histórias em quadrinhos.

O trabalho com as diferentes linguagens é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sinalizando que as propostas pedagógicas devem ter como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Na educação infantil, esse trabalho com as múltiplas formas de expressão deve ser priorizado levando em consideração as suas especificidades, dentre elas a de considerar as maneiras pelas quais as crianças interpretam o mundo e constroem seus pensamentos. Nos compete, portanto, reconhecer que as manifestações infantis ocorrem pelo desenho, pelas histórias que contam, pela expressividade musical e corporal, pelas representatividades simbólicas do brincar e do faz de conta.

Essa forma de conceber as diferentes linguagens na educação infantil nos remete a pensar em uma concepção de criança de forma integral, que possa ser vista

nas suas diferentes dimensionalidades de forma integrada e não fragmentada – o cognitivo, o linguístico, o corporal, o afetivo, o biológico, são estas algumas das dimensões da criança (BRASIL, 2010). Nos remete ainda a pensar acerca da proposta pedagógica desenvolvida na educação infantil. As diretrizes apontam para que o eixo central do currículo seja a “interação” e a “brincadeira”, o que nos permite refletir sobre o modo como organizamos os espaços e tempos na educação infantil, visto que não devemos privilegiar apenas uma linguagem nem tampouco negligenciar qualquer uma delas.

Nesse sentido, as vivências descritas neste trabalho buscaram articular as várias linguagens, com destaque para a verbal (leitura e escrita) e a musical. Por um lado, acreditamos ser um desafio exercitar a linguagem verbal sem fazer desta a principal forma de expressão das crianças. É também estimulante conceber as atividades a partir de um planejamento organizado e integrado, explorando e potencializando as formas construídas pelas crianças para se comunicar e experimentar os espaços-tempos coletivos da educação infantil.

Por outro lado, sabemos que o trabalho com a música na educação infantil tem atendido a objetivos alheios às questões específicas desta linguagem, como a formação de hábitos, comportamentos e atitudes. É comum também a utilização de bandinhas rítmicas com instrumentos de qualidade sonora deficiente, o que “reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons” (BRASIL, 1998, p. 47). Mesmo que tais procedimentos estejam sendo repensados, ainda se percebe que frequentemente “a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói” (BRASIL, 1998, p. 47).

Na verdade, ao lado da expressão verbal e corporal, as práticas musicais ocupam um papel de destaque entre as formas de expressão adotadas pelas crianças. Assim como as outras linguagens, a música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: em comemorações, brincadeiras, rituais religiosos e manifestações

políticas, por exemplo, conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45)

Assim, a partir da concepção da criança como um ser integrado, e visando a contrapor esta ênfase histórica na apropriação da linguagem verbal em detrimento de outras, e ao mesmo tempo cuidando para não reduzir a expressão musical a atividades de reprodução e imitação, nem instrumentalizá-la para outros fins, foi proposto o trabalho de criação de sons e de suas grafias correspondentes, dimensões importantes na construção de ambas as linguagens, e materializados aqui nas onomatopeias.



Fotografia 1. Vivenciando uma história com onomatopeias.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Desenvolvimento

A experiência aqui relatada foi vivenciada em um Centro de Educação Infantil federal, o CEI Criarte, localizado no campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo, no município de Vitória (ES), em uma turma com 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. O trabalho se realizou no ano de 2017, durante o desenvolvimento de projeto institucional que almejou homenagear o cartunista brasileiro Maurício de Souza e sua criação mais conhecida: os personagens da Turma da Mônica.

Considerando essa temática, indicamos para o planejamento geral o trabalho com onomatopeias, devido a sua presença nas histórias em quadrinhos e porque nossas intervenções aconteceram na turma do grupo 5 – trata-se de um grupo no qual as crianças estão em processo de alfabetização e as histórias em quadrinhos contribuem assim para estimular a leitura, devido aos recursos gráficos presentes nesse gênero textual (imagens, balões e onomatopeias), que facilitam a compreensão por parte dos alunos.

As onomatopeias fazem parte dos recursos expressivos que se mostram nos aspectos sonoros das palavras e consistem na imitação de um som ou da voz natural dos seres (PASCHOALIM; SPADOTO, 2008). As onomatopeias têm origem na linguagem oral e contribuem para deixar o texto mais poético, divertido e fácil de ser compreendido, sendo um recurso bastante utilizado nas histórias em quadrinhos.



Fotografia 2. Conhecendo placas de onomatopeia e seus respectivos sons.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Reconhecendo o potencial de expressão vocal das crianças e o caráter lúdico presente nas onomatopeias, pensamos que a linguagem musical, que tem no som um de seus mais importantes elementos de construção, poderia aproximar-se assim da linguagem verbal, permitindo a inserção dos bolsistas ID do Pibid Música no trabalho realizado pela docente e supervisora do Pibid. A onomatopeia estaria, portanto, no meio do caminho entre as linguagens, como interface entre os objetivos específicos da percepção do som e seus atributos e as questões específicas da linguagem verbal, do letramento, da oralidade e da aquisição da escrita, integrando uma proposta expressiva e criativa.

Por um lado, devemos reconhecer que a dimensão da expressão vocal foi, por muito tempo, a mais enfatizada no trabalho com o ensino de música na educação infantil, sobretudo através do canto, uma prática importante, democrática e significativa. Mas Brito (2003, p. 89) nos provoca à reflexão para o fato de que, com as crianças, “Além de cantar, devemos brincar com a voz, explorando possibilidades sonoras diversas: imitar vozes de animais, ruídos, o som das vogais e das consoantes (com a preocupação de enfatizar a formação labial), entoar movimentos sonoros (do grave para o agudo e vice-versa), pequenos desenhos melódicos etc.”. Brito (2003, p. 89) aponta ainda para a ideia de que, “Utilizando apenas sons vocais, é possível

sonorizar histórias, contos de fadas, livros com imagens de paisagens sonoras diversas e desenhos de animais. Também podemos inventar, junto com as crianças, composições que utilizem diferentes sons vocais, sonorizar vocalmente diferentes formas gráficas etc.”

A proposição de Brito (2003) reforçou-nos a crença de que estávamos no caminho certo: a possibilidade de utilizar sons (a princípio vocais, e posteriormente de outras fontes sonoras) para ampliar as concepções linguísticas, visuais, teatrais e musicais e potencializar a produção de significados artísticos poderia ser nutrida por conhecimentos da linguagem musical. Naturalmente, as intervenções realizadas pelos bolsistas do Pibid Música no CEI Criarte acontecem em consonância com as especificidades da área, mas sempre em íntima relação com os projetos desenvolvidos pelas docentes das turmas e em diálogo com o projeto político pedagógico da unidade de ensino.



Fotografia 3. Buscando formas no ambiente para representar o som proposto nas placas de onomatopeia.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Considerando essas prerrogativas, o planejamento desenvolveu propostas que tiveram como objetivos: estimular o interesse pela leitura de histórias em quadrinhos; ler e compreender histórias em quadrinhos; compreender características deste gênero literário, como onomatopeias; identificar sons traduzidos por onomatopeias;

relacionar o som da onomatopeia à representação gráfica da mesma; criar histórias a partir de onomatopeias, explorar sons considerados adequados para a sonoplastia das narrativas criadas, utilizando a voz e diferentes materiais; e vivenciar auditivamente os principais atributos dos sons, como altura, intensidade, timbre e duração.

Para o desenvolvimento dos objetivos acima, consideramos, como destacado por Geraldi (2003, p. 135), o texto como ponto de partida e de chegada, visto que “é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de reaparecimento, quer enquanto discurso”. Sendo discursos, se diferem de produção de texto para a escola e de produção de texto na escola, pois “[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução” (GERALDI, 2003, p, 136).

No entanto, articulado ao processo de produção de texto está a leitura de textos, também como um processo de produção de sentidos. Geraldi (2003, p. 171) destaca que a leitura incide sobre o que nós temos a dizer, “porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar, que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

Nesta perspectiva, a proposta iniciou com a leitura e compreensão de algumas histórias em quadrinhos a partir de algumas estratégias de leitura para que as crianças produzissem sentidos. Compreendemos assim, que a atribuição de sentidos de um texto, ocorre quando há um diálogo entre texto, autor e leitor, havendo posteriormente uma ressignificação do contexto.

A partir da concepção de linguagem da proposta político-pedagógica do CEI Criarte que a defende como atividade social, lugar e espaço de interação entre sujeitos em um determinado contexto comunicativo e que é constituída nas relações humanas e, ao mesmo tempo, mediadora do processo de formação dos seres humanos (BAKHTIN, 1999), planejamos intervenções nas quais as crianças vivenciassem a linguagem como interação verbal.



Fotografia 4. Criando placas de onomatopeias.

Acervo CEI Criarte/Ufes.

Assim sendo, as crianças foram desafiadas a pensar em sons e produzir placas que simbolizassem os respectivos sons, apresentando para seus colegas e professores (interlocutores); foram instigadas a criar histórias e apresentar aos colegas utilizando as onomatopeias escolhidas. Nesse sentido, o dizer das crianças não tinha como foco a reprodução de sentidos, mas a possibilidade delas se enunciarem.



Fotografia 5. Apresentando aos colegas as placas com onomatopeias que foram produzidas.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

A atividade de sonorização de histórias é mencionada pelos Referencial Curricular Nacional. Neste tipo de proposta, “as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre)” (BRASIL, 1998, p. 62). O documento sugere ainda que “Os contos de fadas, a produção literária infantil, *assim como as criações do grupo* são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais” (BRASIL, 1998, p. 62, grifos nossos). No processo de sonorização, seguimos algumas estratégias para a escolha dos sons que representariam as onomatopeias criadas. Em uma das intervenções, fomos com toda a turma à sala de música – ambiente organizado pela equipe do Pibid em parceria com a unidade de ensino – e mostramos cerca de duas a três opções de fontes sonoras escolhidas previamente pelos bolsistas ID para representar as onomatopeias. Dentre as opções apresentadas, que incluíram sons produzidos pelo teclado, tambor, escaleta, apito, partes da bateria (surdo, caixa, tom e bumbo), teclado, triângulo e maracas, entre outros, as crianças escolheram as opções que julgaram mais interessantes ou pertinentes para sons como os da buzina de carro, de uma porta batendo ou do coração. Além das diferenças na escolha das fontes sonoras, foi percebido também que a maneira de produzir o som afetava atributos como timbre, altura e intensidade, que foram então reconhecidos como mais ou menos apropriados pelas crianças.

Um exemplo foi o som do coração. Para esse, mostramos alguns dos tambores (surdo, caixa e bumbo) da bateria infantil da sala de música e as crianças consideraram que o surdo “parecia mais” com o som do coração. Escolhido o instrumento, produzimos o som utilizando baquetas e depois batendo com a mão sobre a pele do surdo; as crianças afirmaram então que o som produzido com a mão diretamente no instrumento era “mais parecido” com o som do coração. Cabe destacar que, para alguns dos sons, propusemos às crianças utilizarem a voz, demonstrando assim que, o corpo também produz sons capazes de “imitar” outros, e não só o ambiente e os instrumentos musicais; foi este o caso dos sons do leão e do galo.

Durante as escolhas dos sons, foram mostradas opções que não tinham muita semelhança com a onomatopeia a ser representada. No coração, por exemplo, sugerimos sons agudos, como o produzido pelo triângulo; logo, as crianças, responderam que não era parecido, que o som do coração era mais grave. Percebemos, assim, o desenvolvimento das habilidades de comparação entre sons de diferentes naturezas, que passa pela identificação auditiva de aspectos como timbre e altura.



Fotografia 6. Escolhendo sons instrumentais para compor a história inventada.

Acervo CEI Criarte/UFes

Em uma das intervenções, encorajamos as crianças para que procurassem na sala de aula qualquer objeto que produzisse o som que precisassem, e depois usariam tal som para contar uma história para a turma. Em certo sentido, nosso trabalho se aproxima assim da perspectiva de sonorização de histórias, conforme recomendada pelo Referencial.

O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças é atividade que envolve e

desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva. (BRASIL, 1998, p. 62-63).

Devem-se considerar duas diferenças importante em relação às atividades comumente realizadas envolvendo a sonorização de histórias. Primeiramente, a vivência das onomatopeias foi o ponto de partida para a invenção de histórias pelas próprias crianças; em segundo lugar, os sons representados pelas onomatopeias foram então recriados por meio de fontes sonoras variadas, buscando captar similaridades com os atributos sonoros característicos de certos instrumentos musicais e outras fontes sonoras disponíveis. Foi a onomatopeia, portanto, o elemento articulador entre as linguagens.

No desenvolvimento da proposta, observamos que as crianças podem vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção de som também experimentando instrumentos, como o que ocorreu na gravação do som da pipoca estourando na panela. Uma das crianças reproduziu o som na caixa da bateria com duas baquetas; a aluna começou tocando com mais suavidade e notas mais espaçadas, simulando que a pipoca estava começando a estourar, e foi então subdividindo os ataques rítmicos e crescendo a dinâmica (isto é, tocando com mais intensidade). Curiosamente, não demonstramos nenhum destes procedimentos antecipadamente, a criança encontrou uma maneira própria, a partir de sua memória e de suas próprias referências auditivas, e o som produzido evocou conceitos de subdivisão rítmica, uma estrutura fundamental na linguagem musical.

O desenvolvimento das propostas acima, além de contemplarem inúmeros objetivos da linguagem musical, contribuíram significativamente para a dimensão simbólica que envolve a apropriação da linguagem escrita. Ao convencionar um som a um símbolo, e um símbolo a um som, ao transpor um símbolo para um som concreto em um instrumento, ao transpor um som para uma história inventada, ao representar essa história oral em desenho e escrita, as crianças foram incentivadas a movimentar o pensamento em uma perspectiva de transposição simbólica, pois foi necessário que

partissem de uma relação direta para uma relação arbitrária (simbolismo de segunda ordem) que necessita, portanto, de substituição no processo de representação.

Essa relação de substituição na articulação entre linguagem musical e linguagem verbal foram significativas para o processo de apropriação da própria linguagem verbal, pois como destaca Vigotski, a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, assim sendo, o mínimo desenvolvimento da escrita exige um alto nível de abstração, pois “ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (VIGOTSKI, 2008). O trabalho com as onomatopeias contribuiu assim para o processo de apropriação da relação arbitrária que envolve a linguagem escrita, pelo fato das crianças poderem perceber, por meio delas, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos.

O trabalho discursivo realizado com as crianças teve como fruto a produção de textos, histórias por elas inventadas a partir das onomatopeias escolhidas, que integraram o livro intitulado “Histórias e sons”, acompanhado de um CD. As gravações de áudio contemplam o som das onomatopeias produzidos pelas crianças no Estúdio do Curso de Música da Ufes. Após a gravação dos sons pelas crianças, as histórias foram narradas pelos dois bolsistas ID e pela professora supervisora, com o auxílio do técnico do estúdio, Marco Cavalca, que também realizou a mixagem dos áudios. Foram incorporadas ainda pequenos trechos de trilhas musicais para caracterizar estados de espírito e definir espaços-tempos da narrativa.



Fotografia 7. Gravando no estúdio do curso de Música da Ufes o CD do livro “Histórias e sons”.
Acervo CEI Criarte/Ufes.

Embora o livro inclua texto e ilustrações produzidos pelos alunos, cabe notar a sintonia com outra proposta trazida no RCNEI, quando afirma que “Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical”.



Fotografia 8. Capa do livro escrito com as histórias inventadas pelas crianças do grupo 5.
Acervo CEI Criarte/Ufes.

Outra experiência significativa foi apreciar, com as crianças, o CD finalizado. Ao escutar as gravações, empolgaram-se e se divertiram, tecendo comentários em que demonstraram o reconhecimento dos colegas como autores dos sons. As crianças comentaram mais os sons que foram gravados com as vozes, como o som do leão e do galo, quando a resposta ao ouvir a voz do colega foi imediata. Uma criança comentou que o som do galo feito por um dos meninos estava parecendo voz de menina, por ele ter vocalizado em uma região mais alta (aguda), ao imitar o animal, mas mesmo assim reconheceram de quem era a voz.

Desdobramentos e perspectivas futuras

O trabalho realizado pelas crianças do grupo 5 teve influência em outra atividade do Pibid Música na Criarte, que veio a ser realizada em comemoração ao Dia das Crianças, em outubro de 2017. Trata-se da elaboração e apresentação de uma peça, criada pelos bolsistas que atuam na unidade ensino, intitulada “A Bruxa que roubou os sons”. Na história, cada personagem produzia um som que o caracterizava e esse som era personificado por um instrumento musical, que era assim executado, em tempo real.

Outro desdobramento importante foi a apresentação das histórias sonorizadas, no III Seminário Institucional do Pibid, para bolsistas e professores de outros subprojetos, no auditório do Centro de Ciências Exatas da Ufes. A apresentação seguiu a estrutura do CD, com a narração das histórias pelos bolsistas e a sonorização pelas crianças, utilizando os mesmo instrumentos presentes nos áudios.

Por outro lado, a avaliação das ações desenvolvidas nas vivências aqui relatadas aponta também para a possibilidade de aprofundamentos futuros, a serem incorporados na atuação dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto Música. Um dos aspectos a serem considerados é o trabalho com alguma forma de registro gráfico criado pelas próprias crianças para representar os gestos sonoros escolhidos, juntamente com as onomatopeias.

Representar o som por meio do desenho é trazer para o gesto gráfico aquilo que a percepção auditiva identificou, constituindo-se em primeiro modo de registro. Pode-se propor, para crianças a partir de quatro anos, que relacionem som e registro gráfico, criando códigos que podem ser lidos e decodificados pelo grupo: sons curtos ou longos, graves ou agudos, fortes ou suaves etc. (BRASIL, 1998, p. 75)

Em uma das escolhas de representação sonora para a onomatopeias do vento, pensou-se primeiramente nos sons produzido com a própria boca, mas, após encontrarmos na sala de música sacolas plásticas de supermercado, surgiu a ideia de produzir o som apertando as sacolas em movimentos circulares. Levando adiante o trabalho com a percepção das diversas fontes sonoras e suas qualidades expressivas, a escolha de materiais alternativos para a produção de sons adequados à representação das onomatopeias nos aproximaria de outra vertente bastante explorada no ensino de música na educação infantil: a construção de instrumentos junto com as crianças, que permite “vivenciar e entender questões relativas a acústica e produção do som” (BRASIL, 1998, p. 68). É esta também uma possibilidade de desenvolvimento futuro.

No curso do trabalho, mais à frente, poderia ser incorporada ainda alguma forma de criação melódica, como outra dimensão musical a ser explorada na criação das histórias pelas crianças. O RCNEI considera que, a partir dos três anos,

A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com frequência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, “cantando histórias”, misturando ideias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções. (BRASIL, 1998, p. 52)

Buscamos, neste trabalho a integração do trabalho musical a outras linguagens expressivas, já que, “por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados” (BRASIL, 1998, p. 49). Acreditamos que, neste trabalho, atendemos também a outra preocupação trazida pelo documento. Observando que as atividades envolvendo a música permeiam o cotidiano da educação infantil, o RCNEI afirma que “É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais” (BRASIL, 1998, p. 49).

Deve-se fazer ainda a ressalva de que focalizamos neste artigo as linguagens verbal e visual, ainda que tenha havido momentos de vivência em outras manifestações artísticas, como as cênicas e visuais. A escolha do recorte se deu devido à formação dos bolsistas e autores.



Fotografia 9. Crianças do grupo 5 apresentando as histórias inventadas no III Seminário Institucional do Pibid/ Ufes.
Acervo CEI Criarte/Ufes

Considerações finais

Observamos que as concepções de língua, texto e música que fundamentaram as práticas pedagógicas aqui relatadas contribuíram para que as crianças vivenciassem

situações de ensino e aprendizagem em que o texto, entendido como produto de sujeitos sócio-históricos, representou o papel de articulador entre ambas as linguagens.

As propostas desenvolvidas contemplaram as manifestações infantis de representação, simbolismo, oralidade, gestualidade e construção de pensamento no trabalho articulado com a linguagem musical e verbal. Nessa perspectiva, o trabalho com as onomatopeias contribuiu para o processo de apropriação da relação arbitrária que envolve a linguagem escrita, pelo fato das crianças poderem perceber, por meio delas, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos.

Em relação à linguagem musical, partimos da concepção que retoma “a música como linguagem e forma de conhecimento, devendo ser considerada nas dimensões de produção, apreciação e reflexão” (BRASIL, 1998, p. 48). Trabalhou-se com o escutar, o perceber, o produzir e o discriminar de eventos e fontes sonoras diversas, por meio da brincadeira com os sons, da imitação, da invenção. A exploração e identificação de elementos sonoros permitiram ainda ampliar o alcance expressivo das histórias, inserindo-se portanto em uma atividade criativa e significativa, e não meramente uma tarefa descontextualizada de reconhecimento e discriminação auditiva.

Esta compreensão mais ampla sobre as possibilidades de utilizar os sons vocais e instrumentais no contexto de histórias criadas pelas próprias crianças para ampliar as concepções linguísticas, visuais, teatrais e musicais e potencializar a produção de significados artísticos está aqui representada no trabalho vivenciado pelos alunos do grupo 5 do CEI Criarte, no trabalho de parte da equipe do Pibid Música Ufes.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 13 ed. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- PASCHOALIM, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha. *Gramática: teoria e prática*. Ed renovada. São Paulo: FTD, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 2008.
- SCHUCHTER, Terezinha. *Projeto político pedagógico do Centro de Educação Infantil Criarte*. Vitória: 2016.

*“CADA UM É DE UM JEITO, CADA JEITO É DE CADA UM”: GÊNEROS
MUSICAIS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

Darcy Alcantara Neto¹

Elis Beatriz de Lima Falcão²

Pedro Ivo Natalli³

Marcelo Dutra Coutinho⁴

Resumo: Com base no projeto “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um” desenvolvido na turma do grupo 5 do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, apresentamos um relato de experiência de intervenções de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Música. Problematicamos a relação entre diversidade, gêneros musicais e o trabalho com a música na educação infantil. Descrevemos as etapas envolvidas em uma atividade de apreciação musical: do diagnóstico das canções favoritas à discussão com as crianças e reflexão sobre a arbitrariedade de classificações como “música de menino” ou “de menina”. Ao final, apontamos caminhos futuros para o desenvolvimento e aprofundamento do tema, na atuação dos bolsistas de iniciação à docência.

Palavras-chave: Diversidade; Gênero musical; Educação infantil; Pibid Música.

¹ Mestre em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto no Departamento de Teoria da Arte e Música (DTAM/Ufes) e coordenador do Pibid Música Ufes. darcyalcantaraneo@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes e supervisora do Pibid Música Ufes. beatrizelis@hotmail.com.

³ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. pedrosn93@hotmail.com.

⁴ Graduando no curso de Licenciatura em Música da Ufes e bolsista de iniciação à docência do Pibid Música Ufes. marcelomusicoc@gmail.com.

Introdução

Em nossa época, acreditamos ser imprescindível possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero. Em outras palavras, na atuação na educação básica, devemos possibilitar o reconhecimento e valorização de diferenças entre os seres humanos, com relação às diferentes culturas, à cor da pele, os comportamentos, os gostos, e as ideias, dentre muitos outros aspectos.

De certa forma, as produções musicais das diversas sociedades e grupos culturais, e sobretudo a maneira como os seres humanos se relacionam com a música, ilustram muitas dessas diferenças. A formação do professor de música para a atuação em espaços escolares formais, no entanto, nem sempre incorpora esta preocupação com a diversidade e a multiplicidade de práticas, produções e atitudes diante da música. Com o objetivo de analisar, sob um viés multicultural, o repertório presente na formação inicial de professores de três Instituições de Ensino Superior no Rio de Janeiro – a saber, o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Santiago e Ivenicki (2017) discutiram o lugar da diversidade musical nas licenciaturas, questionando: “qual música forma o(a) professor(a) de música?”. Sob o olhar teórico do multiculturalismo, que privilegia a pluralidade cultural, o texto argumenta que “um dos principais itens que compõem o currículo de Música, seja na formação de professores(as) ou nas aulas da educação básica, é a própria música utilizada durante as aulas” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 188-189). Em outras palavras, “existe uma tendência em se ensinar da mesma forma que se aprendeu” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 191).

O “eruditismo” na formação do professor de música seria, assim a característica principal desta formação, em termos de repertório, nas graduações investigadas: “a música ‘erudita’ funciona como uma espécie de ‘espinha dorsal’ dos cursos, aparecendo como uma musicalidade padrão, que tem, de certa forma, espaço assegurado nos

currículos, podendo ou não ser acompanhada de outras musicalidades” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 192). Os autores, respaldados em numerosa literatura no campo da educação musical, defendem, em contraponto, que a formação do licenciando se aproxime da cultura musical de seus futuros estudantes e “para isso se faz necessário que músicas ‘populares’ e midiáticas dividam espaço com a chamada ‘música erudita’” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 195).

O multiculturalismo, identificado como um campo teórico e político, torna-se então “uma alternativa para o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e desigualdades, que pode corroborar para o surgimento de uma sociedade mais igual, justa, solidária e democrática”, e os autores demonstram o porquê:

Em sua esfera teórica, o multiculturalismo levanta uma série de reflexões e teorias que buscam desconstruir estereótipos negativos de diversos grupos historicamente marginalizados (como negros, homossexuais, mulheres etc.), bem como examina a possibilidade de se cunhar currículos e práticas educativas que valorizem diversos tipos de conhecimentos e que sensibilizem os(as) discentes, a fim de que percebam as diferenças culturais como um aspecto positivo (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 189).

Como docentes atuando em espaços de educação formal, testemunhamos corriqueiramente, no espaço da sala de aula, certas falas que reforçam associações entre produções musicais e marcas identitárias, conceitos e preconceitos que estão incorporados nos sons e nos significados que atribuímos a eles. Na educação infantil, alguns dos exemplos mais comuns são afirmações feitas após atividades de escuta musical, como por exemplo: “essa música é de menina”, ou ainda “essa música é de menina porque é lenta”. Incomodados por associações como esta, que com frequência se perpetuam na fase adulta como representações sociais bastante estabelecidas em nossa sociedade, consideramos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Ufes, mais especificamente o subprojeto Música, poderia

contribuir, por meio de sua atuação junto ao Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, para a reflexão e proposição de atividades que tematizassem a diversidade musical dentro da sala de aula, e propusessem – ainda que de maneira preliminar – uma discussão sobre questões de gênero na educação infantil.

Contextualizando o projeto

A experiência foi vivenciada no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, uma unidade de ensino federal, localizada no município de Vitória (ES), no campus de Goiabeiras da Ufes, nos anos de 2016 e 2017. A turma era composta de 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, e as intervenções aconteceram durante o desenvolvimento do projeto pedagógico denominado “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”.

O projeto foi concebido a partir da observação das interações das crianças com seus pares e com o ambiente, a fim de identificarmos seus interesses genuínos e as possibilidades de intervenção, pois acreditamos que a proposta pedagógica da educação infantil deve ser sistematizada pelo professor considerando também as necessidades e os desejos infantis, ou seja: o educador deve dialogar com a realidade das crianças. Concordamos ainda com Munanga (2005) que afirma ser imprescindível lançar mão de situações flagrantes surgidas no cotidiano da escola para se discutir de forma mais ampla a diversidade e de conscientizarmos os alunos (e nós mesmos, no exercício da docência) sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade.

Na verdade, desde o ano de 2016, observamos, nas interações e brincadeiras, que a diversidade era um tema a ser considerado prioritário no trabalho com esta turma, pois questões relacionadas ao convívio social começaram a emergir, de maneira séria e necessitando uma intervenção adequada. O ponto mais crítico ocorreu após se verificarem atitudes hostis de algumas crianças após a transferência para a turma, composta de alunos predominantemente pardos e brancos, de um aluno negro.

Observamos que, dos nove meninos, sete o rejeitavam nas brincadeiras, não queriam dar a mão nos momentos necessários, nem sentar perto na roda. Por parte de alguma meninas, observamos também o distanciamento em relação ao colega. Após reuniões pedagógicas na unidade de ensino, acreditamos que o fato poderia estar relacionado ao preconceito étnico-racial; no ano seguinte, recebemos outro aluno transferido, branco, e o mesmo parece ter sido melhor acolhido pelas crianças.

Em outra situação, observamos grande parte dos meninos não querendo sentar perto das meninas, “porque [iriam] virar meninas”, não aceitando brincadeiras, brinquedos ou músicas que identificassem como sendo do gênero oposto. Nas observações ouvimos ainda falas como: “menino não chora, só menina”, “menino mijá, menina faz xixi”, “meninas cumprem mais combinados porque são mais calmas que os meninos”, dentre outras afirmações que demonstram a internalização precoce de construções estereotipadas sobre os gêneros.

Além das questões pontuadas acima, observamos também atitudes não apenas relacionadas a questão de gênero sexual, mas também em relação à aceitação do convívio com o que se julga diferente: nas preferências por músicas, comidas e esportes, por exemplo. A título de ilustração, no ano de 2016, foram realizadas intervenções pontuais para a reflexão sobre o futebol: seria este um esporte apropriado apenas para os homens? Esta discussão foi motivada pela leitura da obra infanto-juvenil “Menina não entra”, da autora Telma Guimarães; refletiu-se também acerca da diversidade na aparência corporal, a partir de outra obra, intitulada “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém.

Mais que considerar as falas das crianças como casos isolados ou atribuir responsabilidades particulares, devemos lembrar que “[c]omo a escola também é um local plural, ou seja, uma instituição compartilhada por pessoas de diversas origens e visões de mundo, também se torna um local propício ao surgimento de diversos tipos de preconceitos e discriminações” (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 189). Passa a ser central, portanto, a maneira como lidamos com as situações que emergem no/do cotidiano. Defendemos, assim, que o projeto deveria continuar no ano de 2017, para

contribuir ainda mais no diálogo com as crianças acerca das diferenças que nos constituem e nos inspiram, enquanto seres humanos e produtores de cultura.

A partir das observações descritas acima, propusemos então o exercício de conversar com as crianças, em círculo, sobre algumas das afirmações que exemplificam estereótipos sexistas, como “meninas são mais calmas”. Informamos também que iniciariamos um projeto para conhecer, discutir e valorizar as diferenças entre as pessoas, materializadas nas preferências por certas músicas e brincadeiras, por exemplo. Na roda, questionamos: “será que meninos têm um jeito de ser e meninas outro? Será que meninos têm gostos e preferências iguais ou diferentes de meninas?”. Algumas crianças, em suas falas, demonstraram situações que rompiam com as construções anteriormente verificadas: que meninas podiam gostar de coisas que meninos também gostam e vice-versa; que meninas poderiam brincar de carrinho e de futebol; que o irmão brincava de boneca; que há “músicas que são de menino” e outras que são “de menina”. Um dos alunos declarou ainda que não gostava de brincar com “coisas de menina”. Na continuidade dos diálogos com as crianças, ouvimos também que balé era uma prática exclusiva de mulheres, mas que, como lembrado por outra aluna, existem homens que também dançam; que maquiagem é algo que só as mulheres podem usar; que futebol é um esporte só de homens, pois, na rua, só se veem meninos jogados (nesse momento um colega disse à aluna: “então você é um menino”); que o pai cozinhava e deixava ela brincar com seus bonecos de super-heróis; que somos diferentes “porque papai do céu fez assim”; e que só homem tocava bateria. Ao serem questionadas sobre as brincadeiras, as crianças apontaram que haveria brincadeiras adequadas apenas ao gênero masculino, como “lutinha”; que “brincar de bandido é só de menino”, mas que, como menino, gostava de brincar de casinha, desde que incorporando o papel do “cachorrinho”. Apenas uma menina afirmou que brincava com meninos e meninas, embora, no cotidiano da turma, verifiquemos que muitas das crianças brincam entre si, com gêneros misturados. Isto é, os discursos, em certos momentos, entram em contradição com as práticas.

Para concluir os diálogos acerca do tema, questionamos as crianças ainda sobre a cor da pele. Perguntamos: “temos cores diferente? Cada um então fale a sua cor”. Nesse momento algumas crianças falaram as cores de sua peles e uma criança negra disse que era amarelo, uma criança parda disse ser branca e outros disseram não saber a cor da sua própria pele. Por fim, questionamos se eles gostavam de sua própria cor da pele; uma criança disse que não gostava do marrom e outra que não achava bonito o branco; no entanto, a maioria não desejou comentar.

Os sentidos observados nas narrativas das crianças chamam nossa atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que possibilitem “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p.25). Santana (2006, p. 29) destaca que no período que consideramos a educação infantil, ou seja, de zero a seis anos, as crianças constroem suas identidades e suas capacidades para representar o mundo, ao atribuir significados a tudo que as cercam. Assim, “conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período”.

Em consonância com a necessidade apontada pela turma e considerando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) que apontam que a educação das crianças comporta especificidades que precisam ser consideradas, sendo elas afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, iniciamos o projeto “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”. O referido projeto teve como objetivo geral possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero e ainda, possibilitar o reconhecimento e valorização de diferenças entre os seres humanos, com relação à cultura, diversidade de gênero e étnico-racial, gostos e ideias.

Desenvolvimento das intervenções

Considerando que um dos objetivos do Pibid Música é criar e potencializar ações que promovam a articulação do curso de Licenciatura em Música a escolas de educação básica, aproximando licenciandos a professores e alunos das unidades de ensino, as intervenções são realizadas a partir de planejamentos em conjunto com todos os envolvidos no processo: docentes das unidades de ensino, bolsistas ID, supervisoras e coordenadores. A parceria no planejamento das intervenções considera, assim, as especificidades da área de música, em consonância com as práticas desenvolvidas pelas docentes das turmas e do projeto político-pedagógico da unidade de ensino, tendo em vista a importância de um trabalho contextualizado e bem fundamentado.

Nesse sentido, considerando o projeto pedagógico do grupo 5, “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”, planejamos as intervenções do Pibid Música a partir das questões trazidas pelas crianças nos diálogos, em especial a crença de que existem músicas, gêneros e mesmo instrumentos musicais mais apropriados para meninas e outros para meninos.

O trabalho com gêneros musicais tem sido apontado como estratégia para contemplar aspectos relacionados à diversidade cultural, em suas múltiplas facetas. Concordamos, hoje, que “a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível”, inclusive para a expansão de suas possibilidades criativas, (CONSTANTINO, 2013, p. 3). O termo “gênero”, conforme nos diz Constantino (2013, p. 2), “é normalmente empregado como um conceito mais específico do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia”. Falamos em gêneros musicais “quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e

intérpretes, dentro de uma época definida” (BAMBERGER e BROFSKY, 1967, p. 280⁵, apud CONSTANTINO, 2013, p. 2).

Rotinas e sequências didáticas para atividades de apreciação musical voltadas para a educação básica têm sido documentadas em literatura específica. No livro “Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos”, Constantino (2012) aborda maneiras para trabalhar a apreciação musical, e fomentar uma escuta mais comprometida e atenta. O autor trata da apreciação musical para que os alunos possam ter contato inicial com variados gêneros musicais.

Em artigo apresentado no XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Constantino (2013, p. 1) relata estudo feito sobre a apreciação de gêneros musicais:

Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Estado de São Paulo, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola e o professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso. Identificamos neste ponto o que poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com as atividades de apreciação, direcionando-os gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical.

Como diagnóstico a ser aplicado com a turma, elaboramos uma atividade escrita a ser preenchida em casa, na qual as crianças deveriam informar sobre suas preferências musicais. Tínhamos o objetivo de inventariar os gostos dos alunos e identificar os gêneros musicais mais frequentes, para serem subsequentemente abordados nas intervenções. Na mesma direção, como proposta para contemplar a diversidade, Santiago e Inenicki (2017, p. 190) nos informam que a educação

⁵ BAMBERGER, J. S. e BROFSKY, H. *The art of listening: developing musical perception*. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.

multicultural pode ser dar, entre outras maneiras, “por meio de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades e interesses do alunado”.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE

DATA: ____/09/2017

NOME:

EM NOSSO PROJETO “CADA UM É DE UM JEITO, CADA JEITO É DE CADA UM” OS MONITORES DO PIBID MÚSICA/UFES, MARCELO E PEDRO IVO, IRÃO DESENVOLVER A TEMÁTICA DIVERSIDADE MUSICAL, POR ISSO RESPONDA A S PERGUNTAS ABAIXO:

1. QUAL É O NOME DA SUA MÚSICA PREFERIDA?

2. QUEM CANTA ESSA MÚSICA?

TRAZER ATÉ 26/09/2017

Imagem 1 – Atividade sobre preferência musical. Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

Além desses objetivos, almejavamos também observar se, nas narrativas das crianças durante as apresentações de suas tarefas, apareceriam falas destacando a relação entre a identidade de gênero e os gostos musicais manifestados por cada um.

No dia da apresentação, dividimos as turmas em dois grupos, para que a participação das crianças pudesse ser acompanhada de maneira mais detalhada. Buscamos distribuir os grupos para que tivessem a mesma quantidade de gêneros musicais; algumas das músicas foram repetidas e ficaram separadas. Nos grupos, levamos caixas de som e computadores como recursos para conduzir o momento de apreciação musical. As crianças apresentaram suas canções favoritas, abrangendo diversos gêneros musicais, como funk, gospel, rap, rock, pop, ragtime e MPB. Após cada música ser tocada fizemos perguntas como: “Todos já conheciam esta música?” e “Gostaram desta canção?”. Em alguns momentos as próprias crianças sinalizaram a relação entre as músicas apresentadas com a questão da identidade de gênero; em

outros momentos, instigamos o debate, perguntando: “Essa música é só de menino(a)?”, “Meninos e meninas podem ouvir/dançar essa música?”.

Dentre as músicas apresentadas, a canção “Despacito”, interpretada pelo cantor porto-riquenho Luis Fonsi e pelo rapper Daddy Yankee⁶, foi considerada adequada para meninos e meninas dançarem, exatamente porque o clipe mostrava homens e mulheres engajados nesta atividade. É um exemplo do poder das imagens midiáticas na assimilação dos produtos culturais, inclusive no caso da música. A segunda canção, “Paradinha”, interpretada pela cantora Anitta⁷, não foi apreciada pelos meninos; um deles comentou que não gostava mais de funk, mas não apresentou justificativa; em outro momento, contudo, afirmou que “funk não é uma música boa”, e que a mãe teria lhe dito que “funk também é música de bandido”. Outro exemplo do mesmo gênero, “É hoje”, interpretado pela cantora Ludmilla⁸, gerou reações semelhantes nos meninos; as meninas, contudo, cantaram, dançaram e não manifestaram preconceito.

Ao escutar a música “Linda”, interpretada pelo rapper Projota com a participação do duo Anavitória⁹, um aluno afirmou tê-la apreciado, especialmente da parte cantada pelo rapper, mas não do trecho protagonizado pelas cantoras, quando a música se tornava “muito lenta”. Uma menina trouxe como preferida a canção “Aos olhos do pai”, interpretada pela cantora gospel Ana Paula Valadão¹⁰; um aluno afirmou que “era música para rezar, não para ouvir” e outro inicialmente brincou acerca da escolha da canção, mas depois disse que “gostou da música, porque gosta de Deus”.

⁶ Composição de Luis Fonsi, Erika Ender e Ramon Ayala (2017).

⁷ Composição de Larissa Machado (Anitta), Umberto Tavares e Jefferson Junior (2017).

⁸ Composição de Jefferson Junior Umberto Tavares (2014).

⁹ O duo de MPB é formado pelas cantoras Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão (2017).

¹⁰ A canção integra o disco “Crianças Diante do Trono”, lançado em 2001, projeto paralelo do grupo “Diante do Trono”, de música cristã contemporânea.



Fotografia 1 – Crianças do grupo 5 apresentando e escutando suas músicas preferidas.

Fonte: Acervo CEI Criarte/Ufes.

A canção “Let it go”, que integra a trilha da animação Disney “Frozen” (EUA, 2013), dos estúdios da Disney, na versão interpretada por Idina Menzel¹¹, foi identificada por um aluno como sendo um exemplo de música para meninas, com o qual concordou a maioria da turma; ao final, uma das alunas discordou, argumentando que a música, assim como o filme, eram para ambos os gêneros, o que foi reforçado também por ser uma canção que compunha a trilha sonora de uma obra de natureza cinematográfica.

Em “Eye of the Tiger”, interpretada pela banda de rock Survivor e tema do filme “Rocky III: O desafio supremo” (EUA, 1982), foi uma escolha de música que nos surpreendeu. A própria aluna que a sugeriu disse que a música era para meninos, “porque estimulava a brigar”, e apenas meninos brigavam; questionamos então porque ela escolheu aquela determinada música. No momento de apreciação da canção “Sítio do Pica Pau Amarelo”, interpretada por Gilberto Gil e tema do seriado de TV homônimo¹², dois alunos meninos mencionaram que a música era “chata”, mas que era ambos os gêneros.

No final, foram mostradas as músicas preferidas dos próprios bolsistas ID e da supervisora do Pibid (e docente da turma), com a intenção de ampliar o repertório em

¹¹ Composição de Kristen Anderson-Lopez e Robert Lopez (2013).

¹² A canção de Gilberto Gil foi utilizada em três versões da série de TV produzidas pela Rede Globo: 1977-1986, 2001-2007 e a versão animada de 2011.

direção a gêneros que não foram trazidos pelas crianças, em especial a música instrumental, algumas composições clássica, e a produção de artistas do estado do Espírito Santo. Neste último quesito, foram incluídas composições e interpretações dos próprios bolsistas. Concordando com Santiago e Ivenicki (2017, p. 191), assim, “[n]ão se está argumentando que somente os gostos dos educandos devem ser utilizados nas aulas de Música, visto que uma educação musical multicultural também contempla a ampliação dos horizontes culturais dos(as) estudantes”.

Uma destas canções produzidas no estado e incluída na atividade apreciação musical foi “Anti-Maré” (2011), de composição e interpretação de Gabriela Brown, com a participação no saxofone tenor do bolsista Marcelo Coutinho; as crianças comentaram que a música era boa para meninos e meninas escutarem, e que era “legal para dançar”; se interessaram também em aprender a cantá-la; no dia seguinte, um dos alunos solicitou o nome da música para ouvir em casa. Foi mostrado ainda o vídeo de outro projeto em que participa o mesmo licenciando, a música “Ciclos”, de composição de outro bolsista do Pibid Música, Pedro Novelo, e interpretada pela banda “A Sós”. Neste último, o foco de atenção das crianças parece ter sido direcionado à presença do bolsista no clipe.

Percebemos, em síntese, que as crianças separavam o que era considerado “de menino” ou “de menina” não por gênero musical, mas sim por outros fatores como andamento (lento/rápido), ou mesmo pelo registro da voz, de uma maneira um pouco simplista: se era um homem que cantava, a música era “para menino”, e vice-versa.

Deve-se salientar que, em todos os exemplos, a apreciação musical se deu através da exposição de videoclipes musicais ou trechos de shows ao vivo, e isto deve ser levado em conta na análise das respostas das crianças, posto que trazem à cena outros aspectos pertinentes à recepção de uma obra audiovisual: o roteiro, a interpretação, a cenografia, o figurino e a montagem, entre outros elementos e estruturas que integram a linguagem do videoclipe. Da mesma maneira, não sabemos a participação que outros membros da família ou cuidadores tiveram no processo de

elaboração das respostas, e naturalmente as canções aqui citadas não devem ser entendidas como preferências absolutas das crianças.

Considerando os gêneros musicais apresentados pelos alunos do grupo 5, sistematizamos as propostas das demais intervenções para incorporar um pouco de cada gênero, buscando valorizar e ao mesmo tempo considerar o conhecimento construído a priori por todos. Por um lado, reconhecemos que as experiências midiáticas parecem ser a maior fonte de repertório, já nesta fase infantil, resultado de um processo em que uma “exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos” (CONSTANTINO, 2013, p. 2). Conforme aponta Penna (2008, p. 89¹³, apud CONSTANTINO, 2013, p. 2), “a lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”.

Contudo, é importante que se considere, em uma aula de música, a diversidade como um fator relevante e positivo. Na verdade, é a hierarquização que se dá entre as obras o fator mais problemático, se não observado e questionado pelo docente. Além do mais, deve-se lembrar também que “a Música, além de disciplina escolar e prática social, é cultura, no sentido de uma atividade humanamente produzida com significados, funções e valores simbólicos que transcendem a própria atividade em si”. Em síntese, conforme apontam Santiago e Ivenicki (2017, p. 189),

[...] as diferenças culturais presentes nas sociedades não são, a priori, um problema, contudo a problemática se estabelece quando ocorrem hierarquizações culturais, que se dão quando certo grupo ou indivíduo legitima sua cultura como superior e não reconhece ou menospreza outras formas culturais, gerando, por conseguinte, racismos, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, bullyings etc.

¹³ PENNA, M. Música (s) e seu Ensino. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

A valorização do repertório trazido pelas crianças pode se dar também ao destacar aspectos estilísticos, instrumentação mais usual, células rítmicas características, inflexões da voz do cantor e técnicas de gravação e efeitos, entre outros. Nesse sentido, a ideia foi também mostrar aos alunos que, além da letra da canção, há muitos outros elementos e dimensões a serem escutadas, como o som de cada instrumento, a levada rítmica, a melodia e a harmonia, e que é possível que a mesma canção possa ser interpretada de maneiras bastante diferentes, por exemplo, arranjando-a para outros gêneros musicais.

Assim, buscamos nos contrapor também a um dos cenários costumeiramente encontrados em atividades de apreciação musical, e retratado por Constantino (2013, p. 5), quando

O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas a música de concerto ou o jazz. Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram artisticamente “superiores” aos demais.

Após o inventário das músicas que as crianças gostam, começou-se a trabalhar os gêneros que surgiram nas atividades, com o intuito de desmistificar algumas falas (“bateria é instrumento de meninos”, “músicas de meninas são calmas e chatas”, etc.). Começou-se com músicas que a turma, ou algumas crianças, consideravam entediadas, adaptando-as para diferentes roupagens e arranjos, conforme o gênero ou estilo trabalhado no dia da intervenção.

As músicas escolhidas foram: o tema de abertura de duas séries de animação: “Clube das Winx” (ITA, 2004-) e “Os Backyardigans” (CAN/EUA, 2004-2010), e também a canção “Sadness and Sorrow”, parte da trilha sonora do anime “Naruto” (JAP, 2002-2007). Escolhemos a primeira canção pelo fato de ser a abertura de um

desenho direcionado comercialmente a um público-alvo feminino, e rejeitada pelos meninos da turma. A escolha da segunda se deve a ser uma abertura de desenho infantil, e observamos, na primeira parte do trabalho, que poucas crianças escolheram músicas produzidas especialmente para crianças. Já a terceira canção, por mais que pertença a um desenho animado com muita ação, que parece estar mais presente na fala de meninos, é uma música bem calma e lenta, usada nos momentos mais introspectivos da série, o que já tinha sido considerado “chato”.

Na primeira canção, a resposta inicial das crianças foi na forma de uma valorização positiva por parte das meninas, e uma certa rejeição pelos meninos, como uma música a ser apreciada pelo gênero oposto. Algumas crianças reconheceram e aprovaram a segunda canção, porém mais da metade da turma a identificou como sendo de “criancinha” e “chata”. A última, correspondendo nossas expectativas, foi também considerada entediante, por ser muito calma.

O estilo musical escolhido para iniciar o trabalho foi o funk. A proposta foi contar um pouco da história deste estilo musical, mostrar três exemplos característicos, observar a apreciação das crianças e, logo após, trabalhar com arranjos das canções citadas no parágrafo acima, incorporando a elas a batida característica do funk.

Logo após a audição inicial das músicas, conversamos com os alunos novamente sobre o estilo, e mostramos as versões modificadas das músicas. Praticamente todas as crianças demonstraram apreciar estas versões arranjadas, e inclusive disseram ser estas mais interessantes. Apenas dois alunos se mostraram indiferentes quanto às músicas rearranjadas. Tanto os meninos quanto as meninas gostaram de todas as três músicas (inclusive o tema do “Clube das Winx”).

Como última etapa, os bolsistas ID demonstraram, com os sons do corpo (batendo palmas e o pé no chão, alternadamente), uma célula rítmica característica do funk, e propuseram às crianças cantar uma melodia já conhecida, acompanhando-se dos mesmos movimentos, e de certa forma “transformando-a” em um funk. A música escolhida foi o “Hino da Criarte”, que é considerada pela maioria dos meninos como

sendo “chata”, e de “criancinha”. Selecionou-se o refrão e produziu-se uma interpretação do mesmo com a batida do funk. Foi um pouco difícil, para os alunos, tocar a célula rítmica e cantar a música ao mesmo tempo. Em uma experiência futura, seria interessante dividir as crianças em dois grupos, e destinar uma tarefa para cada uma das partes, separadamente, para então juntá-las no momento da execução. Cada bolsista poderia, assim, acompanhar um dos grupos, servindo como referência na interpretação das crianças.

Desdobramentos futuros

Considerando este um primeiro passo para um trabalho que tem como propósito tematizar a diversidade musical, nos apropriamos de Santiago e Ivenicki (2017), que nos acompanhou neste percurso reflexivo, para imaginar um futuro alternativo, que problematize a notória preocupação, absorvida pelas crianças, em rotular canções como sendo “de menino” ou “de menina”. Os autores afirmam que:

a educação musical multicultural não se dá somente com a adição de diferentes musicalidades no repertório das aulas. Obviamente, tal caráter aditivo é um passo inicial, mas este só terá eficácia caso seja acompanhado de reflexões críticas feitas juntamente com os(as) discentes, que busquem fazer com que estes venham a entender a multiplicidade de processos culturais que envolvem a Música, as relações de poder existentes entre as musicalidades e como a Música se concatena com outros aspectos identitários, como raça, sexualidade, gênero e religiosidade. Desse modo, a disciplina de Música poderá colaborar para que toda a escola se torne um local mais justo, democrático e igualitário. (SANTIAGO; IVENICKI, 2017, p. 201)

Retornamos assim à questão inicial, norteadora deste relato, e trazida pelos mesmos autores. Por que a música de preferência das crianças continua de fora da formação do professor de Música? Este processo tem raízes histórias e tem sido

analisado por formadores e pesquisadores da área da educação musical. Para nós, permanece a reflexão, e a necessidade de aprofundamento em literatura específica, sobre diversidade sexual e étnico-racial, entre outras, que já tem um acúmulo bastante significativo, no que se refere a experiências educacionais libertadoras. Da mesma maneira, concordamos com Constantino, que o trabalho com gêneros musicais é importante, “Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? (CONSTANTINO, 2013, p. 2).

Nos rastros da pesquisa do último autor citado, apresenta-se também a possibilidade de realização de uma pesquisa-ação em nosso contexto, embasada em literatura mais específica e consistente. Como professores, devemos estar sensíveis para as manifestações infantis que evocam certas representações sociais que acabam reforçando preconceitos ou estereótipos. A experiência nos pauta também a necessidade de debater com mais ênfase, no âmbito do Pibid, as estratégias para a implementação da Lei Federal 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Considerações finais

No projeto pedagógico “Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um”, identificamos a necessidade de possibilitar às crianças o desenvolvimento da percepção de si mesmas, com suas individualidades, diferenciações culturais, étnico-raciais e de gênero. As intervenções no trabalho com gêneros musicais, realizadas em parceria com o Pibid Música e a professora da turma e supervisora do subprojeto, possibilitaram o fortalecimento dos objetivos da proposta, afirmando a necessidade de reconhecermos que os seres humanos são diferentes em múltiplos aspectos, que a diferença traz riqueza, e que podemos também compartilhar gostos e preferências,

evitando associações estanques ou que reforcem preconceitos contra grupos específicos.

Buscamos fundamentar esta experiência com uma literatura sobre a formação do professor e sobre o trabalho com a apreciação de gêneros musicais na escola, documentando fatos do cotidiano, o planejamento, o desenvolvimento das atividades, e argumentando a importância de se abordar esta temática na educação infantil. Assumimos, contudo, que este trabalho representa uma impressão preliminar de um processo que tem raízes históricas, sociais e culturais muito mais amplas, e que requer um debate com uma literatura mais específica, acerca da diversidade sexual, de educação para as relações étnico-raciais, e outras. Com o aceno da coordenação institucional do Pibid em produzir os anais para o III Seminário Institucional do Pibid Ufes, ilustrando ações realizadas pelos diversos subprojetos, consideramos útil o registro desta experiência. Destacamos também a possibilidade de continuidade deste estudo, em trabalhos futuros no âmbito da própria iniciação à docência e dos estágios supervisionais, bem como na elaboração de um possível trabalho de conclusão de curso.

Por último, em um tal aprofundamento, seria necessário demonstrar que as falas veiculadas pelas crianças constituem-se a parte visível de crenças enraizadas, representações sociais que têm origem em múltiplos discursos que atravessam as famílias, as igrejas, a mídia e a própria escola, entre outras instâncias, e que se materializam inclusive nas preferências manifestadas por certos gêneros musicais, e sobretudo no tipo de resposta à música que se considera adequada ou não. Neste sentido, este estudo, mais que descrever, teria uma intenção provocadora, no sentido de nutrir o planejamento dos bolsistas de reflexão e crítica, e também de ensaiar algumas estratégias para a desejada transformação da realidade. A escola básica do século XXI não deve se furtar a seu papel social de contribuir para que se questionem as representações sociais que delegam aos gêneros papéis estanques, estereotipados e hierarquizados. Deve, sim, criar condições para que a realidade musical dos alunos da educação básica seja reconhecida e também criticamente discutida, para que meninos

possam dançar, meninas tocarem bateria, e celebrarem, com a música, a diversidade humana.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEF, volume 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. *Apreciação de gêneros musicais na escola: possíveis percursos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais...* Natal: Anppom, 2013. 1 p. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/viewFile/2403/371>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?”. *Revista da*

FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr. 2017.

SILVA JUNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.