

Revista

GALO

Arte,
Sociedade
& Cultura

Dossiê:

Formação docente

Aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica



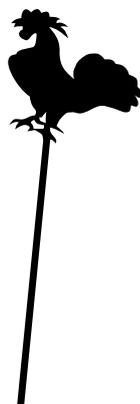
Ano 2, nº 4
jul./dez. 2021
ISSN 2675-7400

Revista GALO

Dossiê:

Formação docente

Aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica



© 2021 by Revista Galo A. S. C.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Ocidente, Parnamirim, RN, Brasil)

REVISTA GALO: ARTE, SOCIEDADE E CULTURA. [Versão Eletrônica] Ano 2, n. 4
(jul./dez. de 2021). Parnamirim-RN.

Periódico semestral.

Dossiê: Formação docente: aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica.

/ Organização de: Márcia Maria Alves de Assis ; Mariza Silva de Araújo ; Maria Aliete Cavalcante Bormann; Inete Porpino de Paiva . – 2021.

286 f. : il. color.

ISSN: 2675-7400

Periódico científico – jul./dez. de 2021.

Editor responsável: Prof. Me. Francisco Isaac Dantas de Oliveira.

1. EDUCAÇÃO BÁSICA 2. RIO GRANDE DO NORTE 3. PEDAGOGIA 4. PESQUISA
5. ENSINO I. Oliveira, Francisco Isaac Dantas de II. Título.

CDD 370

Esta revista e os artigos nela encontrados são disponibilizados sob os termos da licença Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0) da Creative Commons. Que pode ser baixada em https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR.



Sumário

Editorial	v
I Dossiê: Formação docente: <i>aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica</i>	1
Leitura literária e o leitor na era digital	3
O olhar da gestão frente à importância da leitura compreensiva nos anos finais do ensino fundamental	17
Contribuições do Software GeoGebra para o ensino aprendizagem de função polinomial do 2º grau	39
Matemática na arte: <i>Uma proposta interdisciplinar para o ensino de geometria</i>	57
O material dourado como recurso didático no ensino do algoritmo da subtração: <i>Uma experiência em sala de aula</i>	77
A utilização de modelos e analogias como estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de Química	97
Uma reflexão diante do pedagogo empresarial como gestor da ouvidoria	111
Reflexões sobre o fazer pedagógico dos professores do Centro Estadual de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos	125
Currículo na Educação Infantil: <i>desafios encontrados pelos professores</i>	139

A influência do lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil	157
A concepção de pais e responsáveis por crianças de dois e três anos acerca do brincar na Educação Infantil	175
A alfabetização cartográfica nos livros didáticos de Geografia utilizados na Educação de Jovens e Adultos: <i>estudo de caso</i>	189
Educação Ambiental nos livros de Geografia: <i>uma análise temática</i> .	203
A importância do Espaço Escolar para o ensino-aprendizagem a luz de um estudo de caso	217
II Artigos livres	231
Oswaldo Lamartine, um narrador da história natural seridoense . . .	233
III Transcrição de documentos	253
Uma história de vida nos sertões: <i>o testamento de Francisco Xavier da Costa, Capitania do Rio Grande do Norte (1776)</i>	255
Presídio de Açú: <i>entre territorialidades lusitanas e sertões indígenas</i> .	273
Ficha técnica	285

Editorial

O Dossiê destina-se à divulgação e disseminação de estudos oriundos de pesquisas realizadas no programa de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, com foco nas discussões, estudos e pesquisas realizadas em torno das práticas e ensino na Educação Básica.

Assim, *Formação docente: aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica* é uma iniciativa do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão – NEPE, em reunir estudos concluídos nos três últimos anos com temáticas desenvolvidas nos seis cursos de especialização: Gestão de Processos Educacionais; Educação Infantil; Ensino de Língua Portuguesa; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos: saberes e práticas na formação docente; Educação Matemática: teoria e prática no ensino fundamental.

Nossos cursos atendem à uma demanda da formação continuada de professores e gestores da rede pública de ensino da Educação Básica do estado do Rio Grande do Norte. E nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas têm como foco discutir problemas relacionados à gestão escolar, à formação de professores, ao ensino, à aprendizagem e às políticas públicas de promoção à educação.

O dossiê *Formação docente: aproximações entre a pesquisa e o ensino na educação básica* está composto por 14 capítulos. O primeiro capítulo, “*Leitura literária e o leitor na era digital*” de autoria de Delcimar Francisco de Medeiros e Arandi Róbson Martins Câmara, traz reflexões sobre a leitura literária nos ambientes tecnológicos da informação e as práticas de leitura na formação do leitor na perspectiva do letramento digital e literário.

No segundo capítulo, “*O olhar da gestão frente à importância da leitura compreensiva nos anos finais do ensino fundamental*” de autoria de José de Arimatéia da Paz Albuquerque e Rozicleide Bezerra de Carvalho, o objetivo foi apresentar de que forma a gestão de uma escola pública compreende a importância da leitura compreensiva como responsabilidade das áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.

O terceiro capítulo, “*Contribuições do software GeoGebra para o ensino aprendizagem de função polinomial do 2º grau*” de Sarah Mara Silva Leôncio e Maria José Lima dos Santos, discute as potencialidades do software GeoGebra como recurso de ensino e aprendizagem na construção de gráficos da função polinomial do 2º grau e a compreensão dos conceitos matemáticos de forma motivadora, criativa e dinâmica.

O quarto capítulo, “*Matemática na arte: uma proposta interdisciplinar para o ensino de geometria*” dos autores Charles Ricardo Lemos de Melo e Wguineuma Pereira Avelino Cardoso, apresenta uma reflexão de como a Arte pode contri-

buir no ensino e aprendizagem da Geometria numa proposta interdisciplinar de ensino que utiliza imagens de telas de pintura a óleo como veículo de investigação dos elementos geométricos presentes nestas.

O quinto capítulo, *“O material dourado como recurso didático no ensino do algoritmo da subtração: uma experiência em sala de aula”* de autoria de Verônica Umbelino Souza de Carvalho e Anilda Pereira da Silva Guimarães, contribui para os debates sobre a importância dos materiais manipuláveis, em particular o Material Dourado, para uma melhor compreensão nos aspectos ensino/aprendizagem da Matemática. De modo a facilitar a compreensão do desagrupamento na subtração e relações numéricas abstratas.

No sexto capítulo, *“A utilização de modelos e analogias como estratégias de ensino e aprendizagem nas aulas de química”* as autoras Keila Barbosa da Fonseca e Lorena Gadelha de Freitas Brito refletem sobre uma proposta didática com uso de modelos e analogias como estratégias de ensino podem contribuir com a aprendizagem em diversos aspectos, proporcionando em sala de aula momentos de reflexão, discussão e participação sobre os fenômenos que compõem a natureza.

O sétimo capítulo, *“Uma reflexão diante do pedagogo empresarial como gestor da ouvidoria”* de autoria de Tâmara Maria Soares de Medeiros de Cavalcanti e Ilsa Fernandes de Queiróz, discute sobre a atuação do Pedagogo em um ambiente empresarial na gestão da Ouvidoria de uma Instituição Financeira Pública. Apresenta os resultados de uma pesquisa de campo por meio de observação nos canais de comunicação da ouvidoria, aponta a importância da presença do pedagogo contribuindo para um trabalho mais humanizado, com possibilidades de análises mais seguras, buscando colocar à disposição do cidadão um serviço de qualidade.

No oitavo capítulo, *“Reflexões sobre o fazer pedagógico dos professores do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos”* das autoras Roseane Idalino da Silva e Mariza Silva de Araújo, aponta para um fazer pedagógico que busca atender a uma dimensão do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando desenvolver um trabalho que pense na perspectiva da formação humana integral, contribuindo significativamente nesse processo com ações de reflexão e vivências diferenciadas no espaço escolar.

No nono capítulo, *“Currículo na Educação Infantil: desafios encontrados pelos professores”* as autoras Josefa Maria de Medeiros e Antônia Zélia de Assis Dantas, discutem referenciais bibliográficos e apresentam resultados de uma pesquisa de Campo, que procuram conhecer os principais desafios encontrados quanto à elaboração de currículos no seu nível de concretização da sala de aula. Os estudos realizados apontam a necessidade de dar voz às crianças nessa construção e a necessidade de repensar as posturas dos professores.

O décimo primeiro capítulo *“A influência do lúdico no processo de aprendi-*

zagem na educação infantil” de Conceição de Maria Gomes da Silva e Nednaldo Dantas dos Santos, objetiva expor um estudo sobre a influência de atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança que se encontra na Educação Infantil. Conforme o discurso das crianças envolvidas no estudo, as atividades proporcionam satisfação e alegria no processo de aprendizagem.

O décimo segundo capítulo *“A concepção de pais e responsáveis por crianças de dois e três anos acerca do brincar na educação infantil”* das autoras Erineide Andrea Machado Dantas da Silva e Tereza Cristina Bernardo da Câmara, revela os resultados de uma pesquisa em que os pais e responsáveis por crianças demonstram entender e valorizar a vivência das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, o que surpreende essas pesquisadoras, visto que na prática cotidiana da escola esses mesmos pais muitas vezes tratam das questões pedagógicas e avaliam o brincar como mero passatempo.

O décimo terceiro capítulo *“Educação Ambiental nos livros de geografia: uma análise temática”* de Josemar Souza de Lima e Dayanne Chianca de Moura traz um levantamento envolvendo uma amostragem de nove volumes de livros didáticos de geografia do PNL D, triênio 2018–2020 cujo objetivo foi analisar quanto e como é abordada a temática ambiental. O estudo pôde apresentar um panorama das questões ambientais em uma disciplina que a priori está diretamente interligada com o meio ambiente em suas várias vertentes de estudo e discussões.

O décimo quarto capítulo *“A importância do espaço escolar para o ensino-aprendizagem a luz de um estudo de caso”* de autoria de Ângela Maria Paulo e José Avelino da Hora Neto, apresenta um estudo de caso em que analisa as noções sobre o conceito de espaço físico escolar e como se percebe esse espaço e a influência exercida por ele na cultura organizacional, na gestão escolar e no ambiente escolar.

As organizadoras e autores(as) reconhecem a importância da multiplicidade de olhares em torno das pesquisas realizadas favorecendo a ampliação das discussões e reflexões em torno das temáticas apresentadas nos estudos. Boa leitura!

Natal, dezembro de 2021.

Dossiê

FORMAÇÃO DOCENTE

Aproximações entre a pesquisa e o ensino na
educação básica

LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR NA ERA DIGITAL

Delcimar Francisco de Medeiros¹
Arandi Róbson Martins Câmara²

RESUMO: No contexto da cultura digital, esta pesquisa teve como objetivo investigar a leitura literária nos ambientes tecnológicos da informação e as práticas de leitura na formação do leitor na perspectiva do letramento digital e literário. Para tanto, o campo teórico foi o dos estudos da cibercultura aplicados à literatura. Outrossim, a metodologia utilizada foi a bibliográfica, que objetivou conhecer as diferentes contribuições sobre a leitura na era tecnológica. Para isso, na fundamentação teórica, observaram-se as mudanças dos hábitos de leitura dos leitores e os efeitos das tecnologias para a literatura (ONG, 1996; LÉVY, 1999; MARCUSCHI, 2001), a literatura na era digital (XAVIER, 2009; ALMEIDA, 2005), e as novas práticas de leitura e o perfil do novo leitor literário (PRENSKY, 2001; SANTAELLA, 2004). Foi possível concluir que, no conjunto da observação, o pleno desenvolvimento de um leitor crítico e imersivo, no que tange aos conjuntos do letramento digital e literário, só podem de ser edificadas perante o entrelaçamento por parte dos potenciais de dispositivos móveis e de objetos técnicos mais adequados, como leitores digitais, considerando uma imersão efetiva e consciente na cultura digital e na cibercultura, sem os quais os procedimentos do leitor crítico e do leitor imersivo se tornam precisos.

Palavras-chave: Leitura literária. Cibercultura. Cultura digital. Leitor crítico. Leitor imersivo.

Como referenciar?
MEDEIROS, D. F. d.;
CÂMARA, A. R. M. Leitura
literária e o leitor na era
digital. *Revista Galo*, n. 4,
p. 3-16, 12 dez. 2021

LITERARY READING AND THE READER IN THE DIGITAL AGE

ABSTRACT: In the context of digital culture, this research investigates literary reading in information technology environments, and reading practices in reader formation from the perspective of digital and traditional literacy. For that, the theoretical field was studies of cyberculture applied to literature. Moreover, the methodology used was the bibliographical one, which aimed to know the different contributions on reading in the Information Era. For this, in the theoretical fundamentals, we observed the changes in

¹Professor licenciado em Letras (UFRN), especialista em Literatura (UnP), especialista em Língua Portuguesa pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, professor nas redes pública e particular de ensino em Natal-RN. E-mail: dfmedeiros2013@gmail.com.

²Graduado em Letras (UNP). Mestre em Estudos da Linguagem (UFRN). Doutorando em Educação (UFRN). Professor de Língua Portuguesa no IFESP. ID Lattes: 6358.7595.5311.1379. ORCID: 0000-0002-2019-256X. E-mail: arandi@ifesp.edu.br.

readers' reading habits and the effects of technologies on literature (ONG, 1996; LÉVY, 1999; MARCUSCHI, 2001), literature in the digital age (XAVIER, 2009; ALMEIDA, 2005), and the new reading practices and new literary readers profile (PRENSKY, 2001; SANTAELLA, 2004). It was possible to conclude that, in the whole observation, the full development of a critical and immersive reader, as far as the digital and traditional literacy ensembles are concerned, can only be built up in the interweaving by the potential of mobile devices and technical objects as digital readers, considering an effective and conscious immersion in digital culture and cyberculture, without which the procedures of the critical reader and the immersive reader become accurate.

Keywords: Literary reading. Cyberculture. Digital culture. Critical reader. Immersive reader.

Introdução

O nosso trabalho é uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo investigar as possibilidades de associação entre as tecnologias digitais e a literatura e suas práticas de leitura, tema no qual se circunstancia a pesquisa de que tratamos aqui. Desse modo, busca-se entender as novas práticas de leitura e o papel do leitor na era digital.

O objeto deste estudo é evidenciar o surgimento de uma nova forma de ler que está ambientada na tecnologia. Diante do que foi lido e pesquisado, percebemos que surgiram vários tipos de ferramentas de leitura, uma vez que o hábito dos novos leitores é bem diferente dos leitores tradicionais.

Neste trabalho, ainda podemos observar as transformações que ascenderam com o surgimento da literatura cibernética: a configuração, a forma de escrever do autor e o leitor. Outrossim, a delineação do ciberespaço, uma ambiência virtual em que autor e leitor se misturam.

Em cada página que aqui escrevemos, percebemos que existem muitos questionamentos sobre a nova forma de ver o livro na era digital, assim como a maneira de ler em plataformas cibernéticas. Diante disto, as várias análises feitas diante do que foi estudado tenta responder às indagações: como é possível apresentar as transformações dos textos antigos em formatos digitais? Será possível fazer indagações assim que pensamos na virtualização do livro e que o leitor virtual já é uma realidade?

Supomos que a realidade literária terá no futuro um desenho bem diferente do contexto atual, ou seja, o livro será eletrônico, conseqüentemente o leitor se situará em um ambiente de leitura cibernético e virtual.

Para abranger melhor o tema em questão, descobrimos caminhos para responder às indagações na pesquisa, apoiamo-nos em alguns teóricos como Ong

(1996), Marcuschi (2001), Santaella (2004), Gomes (2009), Lévy (1996, 1999), Ramos (2015), Xavier (2009), Palfrey e Gasser (2011), dentre outros, que por meio de textos e de ponderações, permitiram a investigação, assim como a compreensão do mundo literário nos ambientes virtuais.

A fim de nos atentarmos às particularidades da literatura do futuro, procuramos compor este trabalho em quatro partes: a primeira apresenta os principais elementos da literatura na era digital, confirmando de que maneira os textos são reconfigurados pelo emprego do suporte eletrônico; a segunda parte anuncia a cibercultura, a virtualização do ambiente de leitura na contemporaneidade, os cibertextos, focalizando, sobretudo, a adaptação da página impressa para a tela do computador; na terceira, expõem-se exemplos de hipertextos, o texto digital e o contexto, os quais privilegiam a interação e as distintas condições de cooperação do leitor e a quarta analisa o leitor no mundo digital: um novo leitor e finalizando o artigo, o texto traz as considerações finais.

A literatura na era digital

Ano a ano, a literatura digital ganha espaço e se torna inquietação para acadêmicos e professores, ansiosos por apresentar algo novo a seus alunos. Frequentemente, contudo, diante de algo sem parâmetros análogos na história da literatura, a apreciação dá lugar ao encantamento e sobram adjetivos para essa literatura multimídia produzida com o subsídio das novas tecnologias de comunicação, destacando-se o caráter "interativo" desse novo gênero. Alfredo Carneiro (2011) argumenta que as novas tendências na literatura surgiram a fim de que ela se torne coletiva e afirma ainda que os textos clássicos expostos na internet podem ser lidos, apagados ou até transferidos.

Acreditamos que o mundo sempre viveu a cultura do livro físico desde que ele surgiu. De tal modo no mundo contemporâneo ainda é comum comprar livros, recebê-los como presentes ou presentear-los com dedicatória de familiares e de amigos. Quando lemos a pesquisa de Alfredo Carneiro, observamos que ele assim menciona:

Existem claras vantagens na digitalização. Praticamente uma biblioteca inteira cabe em um pen-drive e novas tecnologias tem surgido tentando dar ao leitor a comodidade do livro, como os *e-readers* e os tablets. Se podemos baixar de graça o livro *O Estrangeiro* de Albert Camus e ler em nosso *e-reader*, provavelmente não iremos em uma livraria para comprá-lo (CARNEIRO, 2011, p. 1).

Dessa forma, constatamos que a literatura sempre teve uma ligação com recursos tecnológicos. Diante disto, exemplifica-se a poesia oral que nas suas

origens necessitava de uma estrutura baseada na repetição, com o objetivo não somente estético, como também nas práticas de memorização que facilitavam a compreensão.

Em seu livro *Oralidade e Cultura*, Walter Ong (1996) afirma que a escrita é uma tecnologia disponível para a literatura e sua comunicação. Entendemos que ele considera, assim, que um dos papéis da literacia atual passa por reconstruir a consciência humana primitiva, não letrada.

Nesse campo da comunicação literária, Martínez Arnaldos (1990) acrescenta que a tecnologia teve uma acentuada relevância para que os textos literários atingissem um público mais diversificado, não só pela superação dos limites espaço-tempo, bem como pela retirada de obstáculos e de dificuldades na aquisição das obras literárias. Enfatiza, ainda, que muitos livros que já estão esgotados, dificilmente encontrados em livrarias e editoras, só podem ser lidos porque estão em bibliotecas e repertórios virtuais.

Além dele, Albaladejo afirma que “o papel das novas tecnologias da ciência digital ou da informática contribuiu decisivamente para a divulgação da literatura, como também contribuiu para a divulgação dos discursos retóricos” (ALBALADEJO, 2001, p. 9–18).

Isso tudo nos fez refletir sobre as várias indagações relacionadas à literatura digital, visto que o nosso planeta respira o futuro tecnológico. Diante dessa realidade, os dispositivos de leitura já estão acessíveis a fim de que qualquer pessoa possa fazer downloads de livros e de revistas baixados da internet por meio de aplicativos. Diante disso, pudemos analisar essa situação, porque essa mudança força as editoras a produzirem versões requintadas de *best-sellers*, de manuais, de revistas em quadrinhos e de livros de literatura infanto-juvenil com a utilização de áudios, imagens e interatividade. Isso tem uma finalidade, a de se expandir a competência de absorção e compreensão de uma maneira que não seria admissível apenas com o texto impresso.

Sabemos que o livro físico³ nunca deixará de existir, apenas perderá a primazia, já que o livro digital⁴ terá uma maior preferência por parte das gerações vindouras de leitores. Embora isso seja evidente, asseguramos que haverá um público fiel ao livro impresso. Essas pessoas ainda gostam de manusear as páginas, sentir o cheiro do papel e de sua tinta mais que o uso dos dispositivos eletrônicos.

³Um objeto portátil, que é composto por *páginas* encadernadas. Além disso, contém *textos* impressos, *imagens* na formação de uma publicação em unidades (ou que foi concebido como tal), sendo parte principal de um trabalho literário, científico ou outro, formando um volume.

⁴Arquivo que funciona no seu computador, tablet ou celular e que pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou um texto original publicado apenas na forma digital.

Para entender melhor esse contexto da ambiência virtual, recorreremos às explicações do Lévy (1999). Segundo ele, os recursos tecnológicos poderão ser mais práticos na criação de textos literários do que qualquer outra convencional. Pudemos observar que, em suas análises, ele afirma ser a plataforma digital uma ferramenta de uma fecundidade propriamente cultural, quer dizer, do surgimento de novos gêneros relacionados à interatividade.

Para tanto, foi necessário entender o conceito de literatura digital⁵ (ou eletrônica, conforme o termo é empregado em língua inglesa). Ela nasceu no ambiente digital, como um componente digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (na maioria das vezes) lido em uma tela eletrônica. Na era tecnológica na modernidade, noto que a interrelação das tecnologias computacionais com a literatura avança. Isso adquiriu uma extensão mensurável (em todos os sentidos) muito expressiva, dando possibilidades ao leitor da utilização de novas ferramentas digitais que lhe deram acesso à leitura de jornais, revistas, livros etc. por meios das telas de telefones celulares, *desktops*, *laptops*, *tablets*, *iPad*, *e-readers* e de outras multimídias. Ademais, essa acessibilidade a blogs e a sites de literatura tornou-se produtiva, uma vez que muitos escritores divulgam seus textos nesses ambientes virtuais. Essa situação nos leva a crer que muitos autores utilizam a internet para produzir seus livros. Para isso, criam blogs pessoais onde o leitor interage com a sua obra, podendo mesmo opinar diretamente no processo de criação da história, tornando-se, assim, um coautor⁶.

O novo ambiente de leitura virtual

É possível entender a era digital na realidade atual a partir da cibercultura. Ela é a cultura que surgiu, apareceu para o mundo e ainda permanecerá por um futuro longínquo, a partir do uso da internet e de outros recursos cibernéticos através da comunicação virtual, da indústria do entretenimento e do comércio eletrônico, no qual se configura o presente. Isso se confirma a partir do momento que começamos a observar a diversidade de vídeos no Youtube, além da prática de baixar filmes on-line antes de assistir no cinema. Assim, o mundo cibernético avança também no campo da criação literária: a nova tendência pode ser reconhecida como literatura digital, literatura eletrônica ou ciberné-

⁵É explorar de forma possível ferramentas que surgiram com o desenvolvimento de tecnologias visuais e sonoras, como o vídeo, o computador e a edição eletrônica de textos. O principal incremento para esse tipo de literatura é a substituição do texto impresso pelo texto em tela, trazendo para a literatura as possibilidades de animação, relacionadas com o cinema e o vídeo. Ocorre, assim, uma integração entre elementos verbais, sonoros e visuais.

⁶Tem como relevante sentido da transformação e redimensionamento do espaço da recepção como espaço de interação e transformação, modificando os papéis de emissores e receptores para uma dinâmica relacional, de coautores/criadores.

tica. Além disso, esses diferentes instrumentos designam a elaboração de obras literárias que são escritas e lidas dentro de um formato digital.

Bem claramente, deduzimos o que seja ciberliteratura também designada literatura algorítmica, generativa ou virtual. Denominam-se aqueles textos literários cuja elaboração baseia-se em procedimentos informáticos: combinatórios, multimidiáticos ou interativos. Nela, faz-se o uso das potencialidades do computador como instrumento criativo que propicia o desenvolvimento de estruturas textuais, em estado virtual, atualizando-as até ao infinito.

Dessa maneira, procuramos compreender de tal modo que a literatura hoje, diversamente do passado, é muito mais aberta às pessoas visto que ela se encontra acessível no quase infinito espaço cibernético. Na internet, geralmente podemos encontrar milhões de livros que estão disponíveis aos seus leitores virtuais, compreendendo desde os autores desconhecidos aos mais renomados. Ainda admite que os leitores virtuais leiam obras que frequentemente já não se encontram nas prateleiras das livrarias porque estão esgotadas nas editoras.

Para tanto, o certo é que consideramos que a literatura tenha adotado uma nova aparência. Diante da disparidade de ferramentas digitais que estão aparecendo em passo acelerado, há um procedimento eficaz de interação e concessão em que se insere a criação literária.

Consequentemente, o que entendemos do espaço virtual da ciberliteratura versa em oferecer as possibilidades para manipular a linguagem verbal, admitindo a utilização de recursos de imagens e de sons que nela podem ser inseridos. À vista disso, nesse ambiente cibernético defronto com novas ferramentas para textos, que me proporcionam o surgimento de um novo leitor e de uma nova linguagem.

O hipertexto, o texto e as novas abordagens da leitura literária

Fizemos uma aprofundada leitura sobre as ponderações de Marcuschi quando em suas palavras se refere ao hipertexto⁷. Ele ilustra essa nova estrutura textual como sendo dois caminhos. Isso concede ao leitor a entrada a um número de modo indefinido de outros textos a partir de seleções locais e contínuas no tempo de execução de uma determinada tarefa independente da carga do sistema. Ainda menciona que “permite ao leitor definir interativamente o fluxo de

⁷Forma de apresentação de informações em uma ferramenta eletrônica de tela, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado, provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento; hiperímia. Ainda, é o termo que remete a um texto ao qual se adicionam outros conjuntos de informação no formato de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se faz por meio de referências exclusivas, no meio digital denominadas *hiperligações*.

sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor” (MARCUSCHI, 2001, p. 86). Para ele, o hipertexto se apresenta como um procedimento de escrever e ler de forma eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, assim sendo, se realiza em um novo ambiente de escrita.

No nosso entender, o hipertexto está associado à pós-modernidade na elaboração de novas narrativas direcionadas ao gosto textual do leitor ou estético do autor. Links e ícones, imagens e efeitos sonoros compõem a interatividade do texto midiático, e o leitor, igualmente, pode escolher o caminho a seguir, dependendo da sua intenção ou alvo, clicando nos hiperlinks que o redirecionarão a alguma página de sua escolha.

Esse tipo de leitura se insere também no contexto da nova leitura literária. Mas como diferenciar um hipertexto de um texto impresso tradicional? Primeiro, a questão não linear que não segue uma regra de começo, meio e fim, e pode ser compreendida, lida, feito em qualquer uma de suas estruturas e/ou momentos, ou seja, não há uma resolução ou caminho predefinido a ser adotado. O autor elege o decurso que será seguido, por outro lado, eu, como leitor, navegarei por vários caminhos requeridos no hipertexto sem a ressalva de uma sequência linear.

No hipertexto, o arranjo do texto não está amarrado em um eixo centralizado que apoia um conjunto que segue uma hierarquia estabelecida de conhecimentos secundários; assim estabelece que eu possa escolher e solicitar, também, quando decida tanto a ordem de acesso aos díspares segmentos disponibilizados no hipertexto, quanto o eixo coesivo que afere uma definição completa ao texto lido. Segundo, no texto de natureza convencional, há a predominância da linearidade, sequência lógica, por exemplo, que é um predicado das línguas maternas.

Há muito o leitor tradicional coexiste com um tipo de livro que amplia as ideias em forma linear, em um plano de perfil mental que se associam. Sob outra perspectiva, os leitores pensam conforme construções que ora podem ser lineares, ora não-lineares, porém agem ao mesmo tempo. A escrita não-sequencial do hipertexto admite imaginar um conhecimento que enlaça e profere elementos de natureza diversificada simultaneamente.

Outro ponto importante, que pude observar, foi a questão intertextual, visto que o hipertexto é um texto múltiplice, que funde e se junta a inúmeros textos. Esses textos que são acessíveis de forma simultânea a um simples toque. Para isso, os links possibilitam uma viagem por múltiplos textos, cujo ajuntamento é determinado pelos programadores por meio de uma palavra. Nisso, o link é uma ponte, um encontro entre produções textuais diferenciadas que propicia o fim das rigorosas fronteiras entre os textos. Assim, os autores dos hipertextos facilitam a leitura/navegação e atraem o leitor para construção ativa do seu

próprio caminho.

Nesse sentido, o autor argumenta que:

É muito difícil pensar na produção de um texto totalmente inédito, criado a partir do nada. É como se todo texto fosse um hipertexto que possui links explícitos e implícitos com outros. E isso não acontece apenas na modalidade escrita da língua, mas também na oralidade. O fenômeno de intertextualidade pode se dar entre diferentes tipos de textos de uma mesma linguagem (um artigo e uma poesia, por exemplo) e entre textos de diferentes linguagens (um romance e um filme, por exemplo) (NICOLA, 2011, p. 11).

Desse modo Xavier (2009) também explica:

Logo, não seria exagero afirmar que o hipertexto invadiu irreversivelmente a nossa vida. Na Era do Hipertexto, quem resistir a viver sem ele “já era”, ou pelo menos, terá dificuldades de inserção social e profissional. [...] Temos que o conhecê-lo cada vez mais para tirar-lhe o máximo do seu potencial comunicativo, socializador, educacional e humano que espera por nossa exploração. É necessário começarmos a dominá-lo, pois o hipertexto é um ponto de partida sem porto de chegada; quanto mais tentamos atravessar suas camadas, mas ele se nos mostra como um novelo infinitamente desdobrável. O desafio está lançado. (XAVIER, 2009, p. 17).

Diante do que foi pesquisado sobre a literatura digital e a relação texto e hipertexto, Corrêa (2006) em seu artigo analisa as relações autor/texto/leitor. Ela nos oportuniza entender que essas relações sofreram amplas alterações no decorrer do tempo. Isso teve como consequência as mudanças sociais, históricas e tecnológicas. Acreditamos que, diante do que é apresentado pela autora, muito há de se discutir e descobrir sobre o trinômio autor/texto/leitor na era da informática. Para ela, os estudos ainda principiam enquanto buscam teorias que embasem, sobretudo, as análises intrínsecas ao hipertexto e em discussões a respeito desses três principais elementos do fazer literário.

A leitura literária e o novo leitor

Nos últimos tempos, contemplamos a disseminação da internet, uma vez que todo tipo de texto escrito passou a ser mais acessível a um maior número de pessoas. Isso permite que pessoas usem seus computadores, tablets ou celulares em conexões à rede mundial e tenham acesso aos mais variáveis gêneros textuais.

Em seus textos, Ramos (2015) evidencia que a atual Sociedade do Conhecimento é caracterizada por uma mudança constante, fruto de uma revolução tecnológica sem precedentes. Essa situação veio mudar a forma como as pessoas vivem, trabalham, estudam e se divertem. Nisso a promoção da leitura continua a ser vista como um investimento no capital humano.

Nesse caso, é importante que se façam leitores capazes de interagirem com a leitura e de terem um posicionamento crítico diante do mundo em que vivem. Isso sugere, porém, que esse novo leitor esteja consciente de que a promoção da leitura se enquadre num certo contexto temporal e cultural que determina o tipo de leitor que é necessário cultivar. Ramos (2015) acrescenta que estamos vivendo um novo modelo de cultura, da impressa para a virtual. Nisso, segundo ela, o texto passa a ser observado como uma unidade de comunicação com diferentes formas de expressão, que ainda nos parece de certa forma, insensato limitar o acesso à leitura prazerosa ao suporte impresso ou exclusivamente ao formato literário. Desse modo, não podemos desconhecer o domínio que as tecnologias desempenham sobre o atual leitor, um leitor virtual.

Essa nova perspectiva nos leva assim a cultivar os novos gêneros literários que apareceram com a informática, tais quais a poesia eletrônica, narrativas hipertextuais, experiências textuais combinatórias e inúmeros outros. Como exemplo, temos o poema eletrônico que é um procedimento literário atual, que sua produção e ampla divulgação estão sujeitas ao aparato do computador e da internet.

Eco destacou a seguinte afirmação:

É verdade que os objetos literários são imateriais apenas pela metade, pois encarnam-se em veículos que, de hábito, são de papel. Mas houve um tempo em que se incorporavam na voz de quem recordava uma tradição oral ou mesmo em pedra e hoje discutimos sobre o futuro do e-book, que permitiriam ler seja uma coletânea de piadas, seja a Divina Comédia em uma tela de cristal líquido. [...] Pertencço, naturalmente, àqueles que, um romance ou um poema, preferem lê-lo em um volume de papel, do qual haverei de recordar até mesmo até mesmo as orelhas e o peso. Dizem, porém, que existe uma geração de hackers que, nunca tendo lido um livro na vida, com o e-book conheceram e provaram agora, pela primeira vez, o Dom Quixote. Quanto proveito para suas mentes e quanta perda para sua vista. Se as gerações futuras chegarem a ter uma boa relação (psicológica ou física) com e-book, o poder de Dom Quixote não mudará. (ECO, 2003, p. 9–10).

Isso é uma das vantagens que se vê nos novos dispositivos eletrônicos, tais

como smartphones e tablets, que são utilizados também para leitura, justamente a possibilidade de realização de diversas tarefas ao mesmo tempo através de um número incontável de aplicativos. Além do mais, o computador apresenta-se como atrativo em alguns aspectos, especialmente para o jovem leitor de hoje que apresenta um aspecto diferenciado do leitor de antigamente

De tal modo, podemos contemplar a tecnologia da computação que veio colaborar para ampliar os estágios de leitura. Até adota um desempenho destacado na formação de sujeitos que têm habilidades com a leitura na tela. Essa sensação do novo os deixa cativados pela nova roupagem literária.

A verdade é que mundo está vivendo uma revolução. Esta que pode ser chamada de Revolução Digital, porque abrange níveis tão intensos e vastos da sociedade do nosso planeta que quem sabe nunca se tenha uma compreensão real da grandeza destas mudanças. Tudo isso acontece numa Era em que a humanidade está atingindo um novo plano de evolução cognitiva. E nas crianças e nos jovens digitais isso fica mais evidenciado.

Prensky (2001) publicou no seu artigo "Nativos Digitais, Imigrantes Digitais", que nos explica esses termos como uma maneira de entender as profundas diferenças entre os jovens de hoje e muitos de seus antepassados. Escreveu ainda que, embora muitos tenham encontrado os termos úteis, à medida que a humanidade avança no século, quando tudo crescerá na era da tecnologia digital, a distinção entre nativos digitais e os imigrantes digitais tornar-se-á menos relevante. Claramente, enquanto a sociedade trabalha para criar e melhorar o futuro, precisa imaginar um novo conjunto de distinções. Sugeriu, também que, todos pensem em termos de sabedoria digital.

Além disto, Gomes (2009) nos explica em seu artigo que os nativos digitais são pessoas que nasceram na era cibernética, num mundo globalizado, caracterizados por terem nascido e crescido com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Exemplifica que as pessoas, que nasceram entre 1965 e 1981, pertencem à geração X, considerados imigrantes digitais. Nos ambientes virtuais, se socializam, se anunciam de forma criativa e compartilham pensamentos e novidades. Os autores Palfrey e Gasser (2011, p. 13), "caracterizam os colonizadores digitais como pessoas mais velhas, as quais estão desde o início da era digital, mas cresceram em um mundo analógico". Para eles, essas pessoas colaboram para o desenvolvimento tecnológico e continuam conectadas e sofisticadas no uso das tecnologias, porém baseados nas formas tradicionais e analógicas da interação.

Do mesmo modo, surgiu a geração *Millenium*, os nascidos posteriormente a 1980 até a década de 1990. De mais a mais, emerge a geração na segunda metade da década de 1990 até a contemporaneidade. Esses Nativos digitais vivem a explosão das redes sociais e o compartilhamento de ideias, gostos e produtos, manuseando computadores, celulares e notebooks.

Portanto, para nós, é nesse panorama que vão desenvolver-se as gerações que viverão até o final do século 21. Eles nasceram numa realidade intercedida pelas tecnologias digitais, que admitem acesso abundoso à informação, comunicação e lazer a qualquer tempo e em qualquer lugar. Não reconhecem outros parâmetros e não compreendem restrições, na escola, em casa ou em qualquer outro lugar, ao manuseio dos smartphones e outras parafernâlias digitais que promovem suas vidas.

Depois de exaustivas reflexões sobre leitura na era cibernética, chegamos à conclusão que é necessário desfrutar do ato de ler, seja como for. Para tanto, Santaella (2004) apresenta três tipos de leitores: o meditativo, o fragmentado e o imersivo. Diante do assunto discutido até então, escolhi o leitor imersivo que está a todo tempo preparado para coletar e ler novas informações. Ele traça seu próprio caminho em navegações alineares ou multilineares, pois navega por várias dimensões de assuntos por meio dos nós que as une, que pode ter uma leitura que não tem fim. Ainda encruza os dados com outros textos, os compara e gera um terceiro ou um quarto conteúdo.

Como também, quando caracteriza o navegador imersivo, em três níveis diferentes de raciocínio: o adutivo, o indutivo e o dedutivo, Santaella explica a aptidão da mente humana que consegue delinear caminhos, bastante percorridos pela arte do imaginário. Ela ilustra que a hipertextualidade conformou um estilo novo de leitura que é de fato uma escritura, pois as consistências vão sendo associadas pelo leitor-produtor.

Na realidade atual, todos convivem com a insurreição tecnológica moderna, que transformou o cotidiano das pessoas, e intervém absolutamente na sociedade como um todo. A era digital “transformou os setores da vida individual e da sociedade ao ponto em que ampliou, principalmente, através das redes virtuais o acesso à informação” (GUZZI, 2010, p. 26).

Enfim, mesmo que o tema da literatura digital seja simplesmente novo no nosso meio social, alguns conceitos já se tornam bastante óbvios, como diferenciar o livro eletrônico do livro físico que é digitalizado para as plataformas virtuais.

Ademais, o tempo sempre sofrerá mutações, conseguinte a sociedade muda, mesmo assim ainda acreditamos que enquanto existir quem rabisque poemas, utilizando-se de signos e quem os leia, existirá literatura. Não importa de que forma, seja num pedaço de papel como antigamente, grafitado num muro de uma rua, pintado numa parede de uma escola ou nas parafernâlias eletrônicas, num ciberespaço.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos averiguar as possibilidades de leitura na era digital. Como também os novos hábitos de leitura a partir de uma literatura ambientada em plataformas cibernéticas. Realizamos, também, de tal modo um breve levantamento sobre a literatura contemporânea nos quais a presença do universo digital apareça, seja como tema, seja como recurso formal.

Constatamos ainda que a internet, com seu alto poder de difusão entre as pessoas, faz parte da vida do adolescente, independente da finalidade do seu uso: chats, correio eletrônico e pesquisas. Como foi pesquisado, percebemos com evidência que os adolescentes a utilizam tanto para o lazer como para o estudo.

Diante do que foi pesquisado, notamos ser essencial sobreviver a aspectos deterministas tanto na leitura quanto na teorização sobre obras literárias digitais e outras mostras literárias no ciberespaço. O pesquisador britânico David Buckingham (2010) chamou atenção para o caso de que, com excessos teóricos que versam sobre letramento digital, atualmente ressaltam a necessidade de aprendizagem de um conjunto ínfimo de competências. Estas que certificam o usuário a operar com eficácia diversos softwares ou a cumprir tarefas básicas de recuperação de informações. Como alternativa a esse tipo de letramento digital funcional, o autor sugere um letramento digital crítico, que deverá auxiliar o leitor a se investigar não apenas pelo manuseio, mas também pelas fontes do conhecimento disponível, pelos interesses de seus elaboradores e pelos formatos como ela representa o mundo. Para Buckingham, é importante indagar como esses incrementos tecnológicos estão incluídos a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Levando-se em consideração esses aspectos, é presumível ponderar que, se possa pensar no aparecimento incipiente de um novo grupo de leitor literário, o ciberleitor: uma analogia ainda em desenvolvimento, contudo que assinala para descrições inexistentes (ou existentes em uma intensidade diferente) na identidade do leitor em base impresso, tais como a interatividade, a sequência não linear, a descentralização, a performatividade, entre outras.

Em um nível cultural mais vasto, em contrapartida, quem sabe esteja cahlhando um enfraquecimento da hierarquia entre a compreensão do autor como possuidor legitimado do conhecimento e do leitor como um aprendiz. Ademais, parece haver ainda a solução ou o destroncamento de identidades intermediárias, como do crítico e do editor, entre outros.

De outra forma, mesmo que seja também muito cedo para considerar a abarcamento dessas modificações em um nível amplo, a leitura literária em ambiente virtual pode originar conduções importantes quanto ao modo como se define a identidade do leitor, permitindo a emergência de uma nova identidade,

imersiva. “Conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Referências

- ALBALADEJO, T. Retórica, tecnologias, receptores. **Logo. Revista de Retórica y Teoría de 1ª Comunicación**, v. 1, n. 1, p. 9–18, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010.
- CARNEIRO, A. **O valor da literatura na era digital**. [S.l.: s.n.], mar. 2011. Disponível em: <<https://www.netmundi.org/cibercultura/2011/o-valor-da-literatura-na-era-digital/>>.
- CORRÊA, R. H. M. A. Literatura, texto e hipertexto. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, v. 8, p. 30–43, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2006v8p30>.
- ECO, U. **Sobre a Literatura**. Tradução: Eliane Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.
- GOMES, L. F. Nativos Digitais: quem são e o que querem (parte 1). **Universo Jurídico**, Juiz de Fora, v. 11, 2009.
- GUZZI, D. **Web e participação: a democracia no século XXI**. São Paulo: Ed. Senac, 2010.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- _____. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 79–111, 2001.
- MARTÍNEZ ARNALDOS, M. **Lenguaje, texto y mass-media: aproximación a una encrucijada**. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.
- NICOLA, J. d. **Painel da literatura em língua portuguesa: Brasil, Portugal, África**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- ONG, W. J. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

RAMOS, R. **Fazer leitores na era digital**: o contributo da biblioteca escolar. Lisboa: Biblioteca RBE, 2015.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

O OLHAR DA GESTÃO FRENTE À IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMPREENSIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*José de Arimatéia da Paz Albuquerque¹
Rozicleide Bezerra de Carvalho²*

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa consistiu em investigar como a gestão de uma Escola Pública Estadual do Município de São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte, compreende a importância da leitura compreensiva como responsabilidade das áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental. Para embasar a pesquisa, foram consideradas as ideias de Leffa (1996); Geraldi (1991); Rojas Quintanar et al. (2009); Lenner (2002); Brasil (2013, 2017); Solé (1998); Bagno, Stubbs e Gagné (2002), entre outros. Os resultados mostram que os sujeitos da pesquisa compreendem que a leitura compreensiva deve se constituir como compromisso de todas as áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Leitura Compreensiva. Anos Finais. Ensino Fundamental. Áreas de Conhecimento. Escola Pública Estadual.

Como referenciar?
ALBUQUERQUE,
J. d. A. d. P.;
CARVALHO, R. B. d. O
olhar da gestão frente à
importância da leitura
compreensiva nos anos
finais do ensino
fundamental. **Revista
Galo**, n. 4, p. 17–37, 12 dez.
2021

OPINIÓN DE LA DIRECCIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA INTEGRAL EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue investigar cómo la gestión de una escuela pública estatal en el municipio de São Gonçalo do Amarante, en Rio Grande do Norte, entiende la importancia de la lectura integral como responsabilidad de las áreas de conocimiento en el años de escuela primaria. Para apoyar la investigación, se consideraron las ideas de Leffa (1996); Geraldi (1991); Rojas Quintanar y col. (2009); Lenner (2002); Brasil (2013, 2017); Solé (1998); Bagno, Stubbs y Gagné (2002), entre

¹Especialista em Gestão de Processos Educacionais do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. Professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual do RN. E-mail: pazcomamor193@gmail.com.

²Doutora em Educação (UFRN). Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFRN). Licenciada em Ciências Biológicas. Bacharel em Zoologia (UEB). Esp. em Psicopedagogia (UNP). Prof^a formadora do IFESP. ID Lattes: 1050.4821.8347.3864. ORCID: 0000-0003-0856-3601. E-mail: rozi@ifesp.edu.br.

otros. Los resultados muestran que los sujetos de investigación entienden que la lectura integral debe ser un compromiso de todas las áreas del conocimiento.

Palabras clave: Lectura comprensiva. Últimos años. Enseñanza fundamental. Áreas de conocimiento. Escuela pública estatal.

Introdução

Esta seção tem o objetivo de apresentar a concepção de leitura compreensiva assumida pela maioria de autores da linguística e de tecer uma breve discussão acerca da importância da leitura compreensiva como compromisso de todas as áreas de conhecimento e o olhar da gestão frente essa perspectiva.

A leitura compreensiva é considerada, pela maioria dos autores que pesquisam esse objeto de estudo, como um processo de significação no qual participam o sujeito e o objeto da leitura (LEFFA, 1996; VAN DIJK, 1997). Especificamente, pode-se dizer que a leitura é um processo comunicativo que envolve um leitor interpretando as intenções comunicativas de um escritor, registradas em um texto.

Na visão de Jou e Sperb (2003), na leitura compreensiva devem ser evidenciados dois aspectos importantes na atividade do leitor frente ao texto. Por um lado, a interação do leitor com o texto, a qual ocorre mediante a construção das macroestruturas e, por outro, a interação do leitor com sua cognição, que ocorre por meio da utilização dos processos metacognitivos (consciência do próprio processo cognoscitivo).

Segundo os autores, considera-se que essas duas variáveis estão presentes nos leitores eficientes. Quanto ao primeiro aspecto, a interação do leitor com o texto, torna-se imprescindível analisar, nessa interlocução, a estrutura textual. O texto formal, presente na ação de ler, tem características linguísticas próprias. Tais características constituem as estruturas que determinam a coerência textual, ou seja, a micro, macro e a superestrutura.

Diferentes autores pesquisam a influência das estruturas textuais na compreensão da leitura (Alliende & Condemarín, 1987; Koch & Travaglia, 1990; van Dijk & Kintsch, 1983; van Dijk, 1997). Segundo van Dijk (1997),

As microestruturas, ou estruturas superficiais, são as proposições individuais e suas relações tornam possível iniciar a compreensão do texto; a macroestrutura é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto, portanto, de natureza semântica que permite capturar o enredo do mesmo; a superestrutura é também uma estrutura global e possibilita identificar os ti-

pos de textos, como narrativos, argumentativos, etc. (JOU; SPERB, 2003, p. 15).

O processo de leitura tem sido continuamente fonte de preocupação docente, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – DCNG (BRASIL, 2013), explicita-se que a leitura deve se constituir como uma das dimensões presentes em todos os componentes curriculares da Educação Básica. Estudos têm mostrado, também tenho observado, na minha experiência como professor (autor desse texto) de Língua Portuguesa da Educação Básica, que estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental tem chegado sem ainda saber ler, seja em relação ao conhecimento das letras do alfabeto ou mesmo não ser proficiente em leitura, no que diz respeito às competências comunicativa e discursiva.

Rojas Quintanar et al. (2009) escrevem que são múltiplas e frequentes as pesquisas que têm como objetivo dar respostas a perguntas corriqueiras que fazemos a nós mesmos em relação à quando iniciar o processo e que metodologias podemos assumir para orientar o ensino-aprendizagem da leitura. São poucos os estudos sobre as dificuldades que encontram os estudantes nesse processo.

São diversas as situações-problema que se evidenciam durante o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar em nosso país. Cada vez é mais frequente, no Rio Grande do Norte, em especial, na escola onde leciono, estudantes com dificuldade na leitura e, como consequência, se expressa na escrita. Sendo assim, Bonilla Sánchez (2012) enuncia que para abordar o estudo, no que se refere à aprendizagem escolar, faz-se necessário resolver a situação relacionada com sua origem ou natureza.

A escola que foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa com a equipe gestora, observa-se dificuldades dos estudantes na habilidade de ler de modo compreensivo.

Como professor de Língua Portuguesa da referida escola, após alertar a equipe gestora sobre tal situação, ela se expressou acerca das dificuldades dos estudantes, nos anos finais do Ensino Fundamental, em compreender a importância dessa habilidade/atividade em todas as áreas do conhecimento. Em seus discursos, afirmam que se trata de um conteúdo de aprendizagem inerente ao componente curricular Língua Portuguesa, discurso observado nas pesquisas de Leffa (1996); Geraldini (1991).

Diante desse contexto, enuncia-se o problema de pesquisa: Que compreensão tem a equipe gestora da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante-RN, em relação à importância da leitura compreensiva nas áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental?

O objeto de estudo dessa pesquisa é a importância da leitura compreensiva como prioridade e estratégia didático-pedagógica em todas as áreas de conhe-

cimento dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante-RN, na visão dos gestores dessa instituição.

O objetivo geral desse trabalho foi o de conhecer como a equipe gestora da Escola Pública Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante-RN – compreende a importância da leitura compreensiva nas áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a sugerir uma proposta de formação continuada para gestores e professores da referida escola sobre a imprescindibilidade de se trabalhar leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar concepções dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger sobre a importância da leitura compreensiva como compromisso de todas as áreas de conhecimento e como estratégia didático-pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental;
2. Identificar na BNCC (BRASIL, 2017) a presença da leitura compreensiva como compromisso de todas as áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental;
3. Conhecer a avaliação dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante-RN, acerca da importância do desenvolvimento de um projeto sobre leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental;
4. Conhecer a opinião dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante-RN, acerca de uma formação continuada sobre leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento.

Leitura compreensiva: responsabilidade de todas as áreas de conhecimento

Nessa seção, o objetivo é apresentar reflexões sobre a importância da leitura compreensiva como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento na Educação Básica, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo Leffa (1996), a leitura é um processo complexo que envolve fatores diversos. Para ler e compreender um texto, o leitor se utiliza de variados sub-processos, desde o nível inconsciente do processamento gráfico até o nível altamente consciente da atenção, exigida em atividades como a metacompreensão.

O leitor necessita também orquestrar todos esses subprocessos adequadamente, propiciando uma troca constante de informação entre os níveis, a fim de que diferentes subprocessos possam ser incluídos no processo maior da compreensão.

A leitura compreensiva é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, portanto, deve se materializar nas salas de aula dos diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Em todos os componentes curriculares os estudantes produzem textos, assim, a leitura está presente, seja de maneira implícita ou explícita, na sala de aula.

Ler se constitui como habilidade e competência geral na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que marca uma função essencial – “talvez a única função – da escolaridade obrigatória.” (LENNER, 2002, p. 17). Nesse sentido, redefinir o sentido dessa função – explica, portanto, o significado que se pode atribuir hoje a esses termos tão arraigados a instituição escolar – é uma tarefa incontestável. (LENNER, 2002, p. 17).

É relevante se pensar em como a leitura compreensiva pode transformar nossos hábitos institucionais de ensinar a ler de modo compreensivo para aprender a interpretar o mundo dos objetos, bem como saber ler e aprender.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) expressam que leitura e escrita (embora, esta última não seja objeto dessa pesquisa, mas essas duas habilidades formam uma unidade) são áreas de especialização de grande abrangência, cada qual com uma ampla literatura específica. Para os autores, há uma ambiguidade básica com o termo ler, bem como defendem que a leitura raramente é ensinada depois dos anos iniciais do Ensino Fundamental; “e se leitura significa uma interpretação-compreensão que vai além do superficial, portanto, ela praticamente, na maioria das vezes, não é ensinada”. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 128)

Segundo Neves et al. (2003, p. 11), ler e escrever é compromisso de todas as áreas de conhecimento, portanto, não se trata apenas de ser conhecimento profissional do professor de Língua Portuguesa. Ler compreensivamente implica saber inferir, interpretar, argumentar, explicar a realidade, entre outras habilidades que devem ser entendidas e que são comuns a todos os componentes curriculares, seja na Educação Básica ou Ensino Superior. Portanto, a leitura compreensiva é condição necessária para escrita proficiente.

Guedes e Souza (2011) escrevem:

A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto em história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsa-

bilidade da escola. O processo da leitura envolve diversos aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido. Para ele, o resultado do encontro entre leitor e texto não pode ser descrito, portanto, a partir de um único enfoque. “Uma descrição completa do processo da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 1).

Historicamente, no entanto, o estudo da compreensão de leitura tem se caracterizado pela predominância de um ou outro extremo do processo, enfatizando ora o texto ora o leitor, como fator essencial da compreensão. Cada um desses enfoques pressupõe uma explicação diferente para os fatores que intervem na compreensão. Quando se privilegia o texto, por exemplo, pressupõe-se que a melhoria na compreensão depende de qualidades intrínsecas do texto e que, na medida em que se modificam essas qualidades, está se modificando os níveis de compreensão do leitor. Quando se privilegia o leitor, pressupõe-se que a compreensão do texto aumenta, na medida em que se desenvolvem no leitor as habilidades gerais da leitura (LEFFA, 1996, p. 1-2).

Compreender a concepção de leitura compreensiva na perspectiva de habilidade é considerar a formação ou desenvolvimento dessa, mediante os passos para saber ler de modo compreensivo, portanto, com domínio e consciência, como defende Talízina (1988).

Reconhecer a importância da leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento é concebê-la como atividade social e conhecimento profissional inerente a qualquer profissão. Atividade compreendida na perspectiva de interação conforme Vygotsky (2005) e na perspectiva de Leontiev (2011) como uma unidade molar, não aditiva, prática, psíquica e valorativa que orienta o sujeito em direção a um ou mais objetivos, portanto, essencial para o desenvolvimento dos sujeitos, por ser essencial para esses estabelecerem relação com os objetos de conhecimento de modo consciente.

Geraldi (1991, p. 20) explicita que quanto à linguagem e sua constituição: “Trata-se de pensar a atividade linguística não só a partir das ações que se fazem com a linguagem, mas de pensá-la também a partir das ações que se fazem sobre a linguagem e das ações da linguagem” como por exemplo, a leitura compreensiva.

Compreende-se nesse trabalho que a leitura compreensiva se constitui como conhecimento e uma das estratégias didático-pedagógicas de suma relevância e compromisso de todas as áreas de conhecimento da Educação Básica, que pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes nos diferentes componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gestão democrática: diferentes concepções

Esta seção tem o objetivo de apresentar diferentes concepções acerca de gestão democrática. São diferentes autores que discutem sobre esse objeto de conhecimento, os quais, entre eles, podemos citar Mendonça (2000); Drabach e Mousquer (2009); Lück (2007), entre outros.

Para Mendonça (2000, Apud DRABACH e MOUSQUER, 2009), a gestão democrática está relacionada a uma determinada abordagem da administração da educação, resultante do enfoque construído nas últimas décadas, em contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos. Na visão deste autor, a gestão pode ser entendida no seu sentido amplo como

Um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas perspectivas de implementações e procedimentos avaliativos” (2000, Apud DRABACH e MOUSQUER, p. 69, 2009).

Neste sentido, pode-se apreender que o autor entende a gestão como uma forma de administração e que, portanto, esta última é mais ampla. Ainda de acordo com Drabach e Mousquer (2009), outros autores, como é o caso de Lück (2007), embora reconhecendo a prioridade da mudança não só de nomes, mas, preferencialmente, de concepção, preferem demarcar uma distinção entre os termos (administração e gestão) como forma de ressignificar esta prática. A referida autora defende o conceito de gestão escolar como mais apropriado para as demandas do processo educativo atual, por entender que,

A intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista de que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos (LÜCK, 2007, p. 47).

O conceito Gestão Democrática parece apontar para a consolidação da democracia, no Brasil. Surge como uma prática social que vem permeando todas

as áreas da sociedade; é como se estivéssemos convocando as pessoas a serem cidadãs, a praticarem a democracia, porque somente com as pessoas participando da vida da “pólis” é possível exercer a cidadania e praticar a política: alternativa à tirania e à barbárie.

Cabral Neto (2010), no texto “Mudanças Socioeconômicas e Políticas e suas Repercussões no Campo da Política Educacional” se propõe analisar a relação entre a geopolítica econômica do final do século XX e o seu reflexo na nova configuração da educação no início do século XXI. Nele, é aventado como a economia passou a assumir o controle do estado e a direcionar todas as suas escolhas ao fortalecimento do capital, sobretudo no campo educacional, no qual, além do novo modelo, é implantada também uma nova ideologia. Tais mudanças ocorreram por uma falência do modelo anterior, no qual o estado gerava grandes expectativas para os trabalhadores, além de grande endividamento. Todavia, no intuito de resolver a crise cambial do estado, o capitalismo se apropria da máquina pública, implanta uma nova dinâmica socioeconômica (baseada na meritocracia); de acordo com os interesses do capital.

Essa apropriação do estado pelo capital vai se refletir em todos os aspectos da sociedade porque esse “novo governo” é uma espécie de ditadura — ditadura do capital — que implanta um novo modelo de gestão, “descentralizado, flexível”, que perpassa do individual ao poder central, tendo como principais repercussões na educação: autonomia na forma de gestão, automatismo do indivíduo (com a supressão das chamadas ciências humanas: filosofia, sociologia, literatura) que agora não precisa mais pensar, porque estará ocupado; terá que aprender a manusear as novas máquinas, visto que a ênfase será na ciência, aliada de primeira hora do capital.

A “gestão democrática” que o Brasil tenta consolidar está, todavia, ameaçada por interesses antidemocráticos, capitalistas, que colocam o lucro acima de tudo e de todos. Essa democracia cambiante coloca constantemente em xeque nossa capacidade de caminharmos com nossas próprias pernas; tomarmos nossas próprias decisões. Ao longo da história, a democracia brasileira tem apresentado momentos de estabilidades e rupturas, no entanto, em todos os momentos se faz imperativo a participação cidadã como meio de fortalecer a democracia e isso pode ser traduzido a partir da percepção da Gestão Democrática.

Apesar de todos os percalços, a “Gestão Democrática” e a “democracia” brasileira parecem se impor; em um país que tem amadurecido, na perspectiva democrática, ao mesmo tempo em que convive com a desigualdade social, a exclusão e a pobreza extrema. A Gestão Democrática que é praticada da gestão escolar no Brasil prescinde dos princípios democráticos: geralmente, ainda é o gestor quem decide tudo sozinho, sem ouvir, ou comunicar a alguém; não há diálogo ou muito menos transparência.

No entanto, a escola deve construir sua Gestão Democrática em conjunto com os atores sociais que dela fazem parte como pais, alunos, direção, professores, funcionários e demais componentes da comunidade. A escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos (PARENTE; LÜCK, 1999, p. 37).

No texto supracitado, é possível perceber, entre outros fatores, que para se construir a autonomia da escola, é necessário criar uma cultura de democratização das relações entre todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, é preciso gerir bem os recursos públicos e dele prestar contas. Por fim, é preciso que a escola tenha uma visão, um objetivo, um propósito, um projeto político pedagógico. Ela precisa estar de acordo com as demandas reais da comunidade escolar. É relevante especificar quais os objetivos da escola no curto, médio e longo prazo e qual a educação que se deseja para os educandos.

A imprescindibilidade de delegar atividades e trabalhar em equipe parecem ser os pilares de uma gestão aberta e democrática, nos moldes que se prega atualmente. Em significativa parcela de escolas, a centralização de responsabilidades e tarefas, ainda protagonismo das ações, pertence, quase que exclusivamente, à figura do gestor.

A importância do trabalho em equipe para o gestor decorre exatamente de ele saber organizar as diferentes funções no espaço que gerencia, sabendo reagrupá-lo na forma de trabalho em equipe. Essa perspectiva, entre outras coisas, permite a todos a coparticipação nas atividades e o sentimento de pertencimento, portanto, permitindo que a equipe trabalhe em direção aos mesmos objetivos, pois há a possibilidade de cada participante ser um defensor em potencial do projeto em pauta.

Para que a gestão se constitua democrática e participativa, é necessário que haja a representação de todos os atores que participam direta ou indiretamente da escola, como discentes, docentes, funcionários e comunidade. Ainda na perspectiva de gestão participativa, é importante destacar o papel do “conselho escolar” – representante dos membros da comunidade escolar. Essa instância pode fazer uma grande diferença para uma gestão ser bem-sucedida porque, de acordo com o senso comum: “várias cabeças pensam melhor que uma”, ou seja, um conselho escolar eficiente pode trazer muitas sugestões para resolver os problemas da escola, podendo optar pela ideia que mais convergir.

Metodologia da pesquisa

Essa seção tem o objetivo de apresentar a metodologia da pesquisa, considerando seus fundamentos metodológicos, o contexto e os participantes, os procedimentos e percurso metodológico, bem como o tratamento dos dados.

Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativo/qualitativa; em relação aos objetivos é exploratória, descritiva e analítica. Como referencial metodológico foi utilizado Laville e Dionne (1999).

A pesquisa foi realizada com três gestores (vice-diretor e coordenadoras pedagógicas) de uma Escola Pública do Ensino Fundamental do Município de São Gonçalo do Amarante, no Rio Grande do Norte-RN.

O trabalho de pesquisa constitui-se como uma intervenção formativa orientada para uma nova configuração em relação ao olhar da gestão frente à importância da leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento, com um novo enfoque para incorporação dessa habilidade no Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira a subsidiar as áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os instrumentos para coleta de dados foram dois questionários (aplicados no início e final da pesquisa) com perguntas abertas e fechadas e a Brasil (2017).

A organização dos dados se deu em quadros e tabelas, o que propiciou a criação de possibilidades e diversos percursos para posterior análise do material coletado. Laville e Dionne (1999) explicitam que esse momento de planejamento (seleção e organização dos dados) da pesquisa comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação.

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, foram realizados procedimentos de análise qualitativa e quantitativa. Laville e Dionne (1999) expressam que a abordagem qualitativa na análise de dados possibilita perceber as inferências, o sentido que está entre as categorias-chave e a relação entre essas categorias.

Para a produção do questionário aplicado, inicialmente foi elaborado um plano, conforme Quadro 1, sendo esse instrumento devidamente validado. Para organização e análise dos dados obtidos, realizou-se a codificação, cujo objetivo foi respeitar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Como códigos para identificação desses utilizou-se: G1, G2 e G3 = Gestores 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Plano de questionário

Objetivos	Perguntas
<p>Conhecer o perfil socioprofissional da equipe gestora da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN.</p> <p>Identificar as concepções da equipe gestora da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN sobre a importância da leitura compreensiva nas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental.</p>	<p>I. Perfil socioprofissional e o contexto da atividade profissional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Idade: 2. Sexo: <p>II. Experiência na gestão</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Tempo que atua na escola atual como gestor: <p>III. Conhecimento profissional</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Qual a sua compreensão sobre a importância da leitura em todas as áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental? 5. Que possibilidades você observa na leitura, de modo a ser contributiva no aprendizado dos estudantes em todas as áreas do conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental? 6. A gestão desenvolve ou apoia algum projeto de leitura na Escola Estadual Padre José Maria Biezinger? Cite. 7. Como você compreende a implantação de uma proposta sobre leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica em todas as áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante/RN – à equipe gestora dessa instituição.

continua

Quadro 1 – continuação da página anterior

Objetivos	Perguntas
Conhecer a opinião dos gestores da E. E. Pe. José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante/RN – acerca da importância da leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.	8. Qual o seu olhar enquanto gestor frente à importância da leitura em todas as áreas de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger?

Fonte: elaboração do autor, 2019

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 – Percurso metodológico da pesquisa

Etapas	Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
1ª etapa	Identificar concepções dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger sobre a importância da leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.	Questionário 1
2ª etapa	Identificar na BNCC (BRASIL, 2017) a orientação para trabalhar leitura compreensiva nas áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.	BNCC (BRASIL, 2017)
3ª etapa	Conhecer a avaliação dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN acerca da importância do desenvolvimento de um projeto sobre leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental anos finais. Conhecer a opinião dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN acerca de uma formação continuada sobre leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento.	Questionário 2

Fonte: elaboração do autor, 2019

A Tabela 1 expressa o perfil socioprofissional e o contexto da atividade profissional dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil socioprofissional e o contexto da atividade profissional

Codificação	Categorias de análise				
	Idade	Sexo	Experiência na gestão	Tempo atuando na gestão	Pós-graduação
G1	60 anos	M	13 anos	3 anos	Não
G2	50 anos	F	10 anos	10 anos	Não
G3	55 anos	F	6 anos	6 anos	Sim, especialista

Fonte: elaboração do autor, 2019

A primeira etapa teve o objetivo de identificar concepções dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger- São Gonçalo do Amarante/RN - sobre a importância da leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica em todas as áreas de conhecimento. Para esse fim, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Laville e Dionne (1999) explicitam que a utilização desse tipo de instrumento constitui-se como uma das formas mais econômicas de coleta de dados quantitativos. São práticos e permitem que os respondentes fiquem à vontade (sem pressões) e no anonimato. Em relação às desvantagens, pode-se citar, entre outras, o fato de que se as perguntas não estiverem claras, poderá conduzir o respondente a diferentes interpretações, propiciando resultados não confiáveis.

Para análise da BNCC (BRASIL, 2017), que constituiu a segunda etapa, foram estabelecidas duas categorias prévias – leitura e leitura compreensiva.

O objetivo nesta etapa foi identificar se esse documento orientava a utilização da leitura e da leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento, de maneira explícita, tomando como base a análise de conteúdo do tipo fechada, na perspectiva de Laville e Dionne (1999), conforme Quadro 3, que expressa o plano de investigação.

Quadro 3 – Plano de investigação. Categorias de análise em relação às Áreas de conhecimento

Áreas de conhecimento	Categorias de análise	
	Leitura	Leitura compreensiva
Língua portuguesa	Presença explícita	Presença explícita
Ciências humanas e sociais aplicadas	Presença explícita	Presença explícita
Ciências da natureza	Presença implícita	Presença explícita

continua

Quadro 3 – *continuação da página anterior*

Áreas de conhecimento	Categorias de análise	
	Leitura	Leitura compreensiva
Matemática	Presença explícita	Presença explícita
Ensino religioso	Presença implícita	Presença explícita

Fonte: elaboração do autor, 2019

Em relação à terceira etapa, dois objetivos foram estabelecidos: a) conhecer a avaliação dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante/RN – acerca da importância do desenvolvimento de um projeto didático-pedagógico sobre leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica em todas as áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental; b) conhecer a opinião dos gestores acerca de uma formação continuada sobre leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento. O questionário foi o instrumento para obtenção desses dados.

Para responder a esses objetivos, foi organizado um plano de investigação, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Plano de investigação

Objetivos	Perguntas
Conhecer a avaliação dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN acerca da importância do desenvolvimento de um projeto sobre leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental anos finais.	Qual a sua opinião em relação à importância sobre leitura e leitura compreensiva em todas as áreas do conhecimento do ensino fundamental anos finais?
Conhecer a opinião dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN acerca de uma formação continuada sobre leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento.	O que você pensa sobre um projeto de formação continuada (para professores e gestores) sobre leitura e leitura compreensiva?

Fonte: elaboração do autor, 2019

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentaremos os resultados e discussões em relação às informações obtidas nos instrumentos utilizados para obtenção das informações, de acordo com os objetivos específicos, as etapas do percurso metodológico e os instrumentos de coleta de dados utilizados para respondê-los.

Primeira etapa

Essa etapa objetiva identificar concepções dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger sobre a importância da leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica nas áreas de conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos na pesquisa em relação a identificar concepções dos gestores da Escola Estadual Padre José Maria Biezinger/RN sobre a importância da leitura compreensiva como estratégia didático-pedagógica em todas as áreas de conhecimento estão organizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Concepções dos gestores em relação à importância da leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento

Código	Categorias de análise			
	Compreensão sobre a importância da leitura	Opinião sobre a importância da leitura em todas as áreas de conhecimento	Possibilidades da leitura em todas as áreas de conhecimento	Projetos na escola sobre leitura
G1	Tem importância fundamental para que os alunos se desenvolvam em todas as disciplinas. Traz para o aluno: facilidade na escrita, compreensão de problemas matemáticos, entendimento do mundo, entre outros.	É importante para conhecimento prévio dos assuntos estudados, para fixação dos conteúdos e implica numa melhora dos indicadores sociais da comunidade.	Traz desenvolvimento e compreensão dos conteúdos de todas as disciplinas, se constituindo assim, primordial para o desenvolvimento dos estudantes.	Apoio aos professores que trabalham com leitura. Projetos desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa de estímulo à leitura.

continua

Quadro 5 – continuação da página anterior

Código	Categorias de análise			
	Compreensão sobre a importância da leitura	Opinião sobre a importância da leitura em todas as áreas de conhecimento	Possibilidades da leitura em todas as áreas de conhecimento	Projetos na escola sobre leitura
G2	É através da leitura que temos às informações, conhecimento, nos orientamos, nos comunicamos.	Nossos alunos ainda têm muitas dificuldades em leitura, portanto, faz-se necessário intensificar o uso da leitura na escola.	É essencial para compreensão e aquisição dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento.	Apoio aos professores, compra de livros, impressão de textos, incentivo a eventos de produção de textos.
G3	A leitura é uma janela para o mundo. É conhecer outros países, outras culturas. Permite adquirir conhecimento durante a vida inteira.	Todas as disciplinas são fundamentais, mas o aprendizado da nossa língua nos enriquece, valoriza, identifica culturalmente.	A leitura nos possibilita a compreensão em todas as áreas da vida.	Sim. Em parceria com os professores, em harmonia com as demais disciplinas, a escola desenvolve vários projetos de leitura.

Fonte: elaboração do autor, 2019

Embora se observe no discurso dos três gestores, nos resultados coletados no questionário 1, expressos no Quadro 5, que a leitura compreensiva é imprescindível em todas as áreas de conhecimento, porém, constata-se que na escola na qual o estudo foi realizado, não há nenhum projeto voltado para leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento, apenas em Língua Portuguesa, trabalho desenvolvido por um único professor desse componente curricular. Segundo Leffa (1996), é comum na prática e no discurso de educadores que a leitura compreensiva é de responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa.

Segunda etapa

Para análise da BNCC (BRASIL, 2017), que constitui a segunda etapa, foram estabelecidas duas categorias prévias – leitura e leitura compreensiva.

O objetivo nesta etapa foi identificar se esse documento orientava a utilização da leitura e da escrita compreensiva em todas as áreas de conhecimento, de maneira explícita, tomando como base a análise de conteúdo do tipo fechada, na perspectiva de Laville e Dionne (1999), conforme quadro 6 que expressa o plano de investigação em relação às categorias de análise e as Áreas de Conhecimento presentes na BNCC (BRASIL, 2017).

Análise da BNCC

Embora a BNCC reconheça, em todas as áreas de conhecimento, a importância da leitura, esse termo não é citado de forma explícita quando faz referência aos componentes curriculares Ensino Religioso e Ciências da Natureza.

No que se refere à leitura compreensiva, o documento não aborda o termo de maneira explícita, mas, em outras palavras, como compreender, decifrar, depreender, interpretar, analisar, entre outros. Pressupomos que é importante tanto a leitura como a escrita compreensiva no processo de aprendizagem, porque para interpretar, analisar e compreender sentidos e símbolos faz-se necessário a leitura compreensiva, embora possam ser aferidos outros significados a esse termo específico.

Na perspectiva de Leffa (1996, p. 26), “a leitura é um processo complexo que envolve diferentes fatores”. Ainda de acordo com o autor:

Para ler e compreender um texto o leitor usa de muitos sub-processos, variando desde o nível inconsciente do processamento gráfico até ao nível altamente consciente da atenção exigida em tarefas como a monitoração da própria compreensão. (LEFFA, 1996, p. 26).

Terceira etapa

Nesta etapa, analisaremos a opinião do G1 sobre um projeto de leitura e leitura compreensiva nas áreas do conhecimento dos anos finais do ensino fundamental. Ainda, a opinião do mesmo sobre uma formação continuada sobre leitura e leitura compreensiva em todas as áreas do conhecimento para gestores e professores da Escola Biezinger. Os demais gestores não puderam responder a esse instrumento, pois se encontravam de licença durante esta etapa da investigação.

Quadro 6 – Categorias de Análise em relação às concepções dos gestores sobre leitura e leitura compreensiva e sobre um projeto de formação continuada para gestores e professores

Código	Categorias de análise	
		Opinião dos gestores da escola Biezinger sobre um projeto sobre leitura e leitura compreensiva nas áreas do conhecimento do ensino fundamental anos finais.
G1	Considera “um ato de grande importância para o aprendizado do ser humano”. Observa que aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. Entende que facilita nossa comunicação com o mundo.	Pensa que é uma proposta maravilhosa. Defende que “essas informações seriam bem-vindas ao nosso grupo escolar”.
G2	---	---
G3	---	---

Fonte: elaboração do autor, 2019

Acerca da opinião do gestor entrevistado em relação à importância sobre leitura e leitura compreensiva em todas as áreas do conhecimento dos anos finais do ensino fundamental, ele considera “um ato de grande importância para o aprendizado do ser humano”, reconhecendo de maneira enfática o valor da leitura compreensiva.

Quanto à ideia de um projeto de formação continuada para gestores e professores da Escola Biezinger, G1 afirma que é “uma proposta maravilhosa”, e que “essas informações seriam bem-vindas ao nosso grupo escolar”.

Considerações finais

O objetivo geral desse trabalho foi o de investigar como a equipe gestora da Escola Pública Estadual Padre José Maria Biezinger – São Gonçalo do Amarante/RN – compreende a importância da leitura compreensiva nas áreas de conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a sugerir uma proposta de formação continuada para gestores e professores da referida escola sobre a imprescindibilidade de se trabalhar leitura compreensiva em todas as áreas de conhecimento.

Embora nos documentos oficiais da educação brasileira se oriente a necessidade e imprescindibilidade de incluir no currículo da escola a leitura em todas as áreas de conhecimento, de modo que o estudante compreenda o que lê, ainda há a concepção, pela maioria dos educadores que trabalham em sala de aula que esta habilidade ou competência é de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa.

Nos dados obtidos nesta pesquisa, observa-se que embora os gestores tenham expressado que concordam que a leitura compreensiva deva fazer parte da prática docente em todas as áreas, constata-se que não há nenhum projeto que envolva essa habilidade nos diferentes componentes curriculares ou área de conhecimento. Apenas o professor de Língua Portuguesa desenvolve uma proposta nessa perspectiva. Diante dos resultados sobre aprendizagem em leitura no Rio Grande do Norte, que apontam para ineficiência de estudantes nessa habilidade, não há dúvida sobre a necessidade de sua inclusão no currículo escolar.

Os resultados obtidos mostram que os gestores participantes da pesquisa entendem que a leitura compreensiva deve perpassar todas as áreas de conhecimento no currículo da Educação Básica porque tem se apresentado nas salas de aula significativa quantidade de estudantes com dificuldade em compreender o que leem. Espera-se com essa investigação que a comunidade escolar perceba a importância da leitura compreensiva como prática social, portanto, imprescindível no currículo da Educação Básica. Leffa (1996) destaca que em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura.

É importante considerar durante as aulas que fazer perguntas e levar o próprio estudante a questionar sua leitura possibilita o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, além de o próprio gestor questionar suas ações antes, durante e depois da sua realização. Esses saberes devem se constituir como conhecimento profissional inerente não apenas do professor, mas também do gestor, visto que ele está à frente no direcionamento da escola.

É mais do que urgente se pensar em uma política de incentivo mais arrojada para a formação de gestores e de professores, tendo como referência suas necessidades formativas. Mas não apenas centrando-se na formação continuada em serviço, mas também investimento na infraestrutura dos espaços escolares como, por exemplo, acervo da biblioteca atualizado e profissionais com competência para ocupar este espaço.

Referências

- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. Edição: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2017.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.
- FLORES, V. Ensino, escrita, enunciação: uma questão de leitura. In: CAMPOS, S. F.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Ensino da Leitura e da Escrita**. Natal: UFRN, 2004.
- GERALDI, J. W. Linguagem e ação. In: SCOZ, B. J. L. et al. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. P. 19–25.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. d. Não apenas o texto, mas o diálogo é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- JOU, G. I. d.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: um estudo de caso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 13–54, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143–159, 1996.
- LENNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEONTIEV, A. . La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. In: ROJAS, L. Q.; SOLOVIERA, Y. (Org.). **las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2011.
- NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- ROJAS QUINTANAR, L. et al. **Dificuldades em el proceso lectorescritor**. México: Trillas, 2009.

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

TALÍZINA, N. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. Havana: Ministerio de Educación Superior (Cuba), 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Havana: Pueblo y Educación, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DO SOFTWARE GEOGEBRA¹ PARA O ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO POLINOMIAL DO 2º GRAU

*Sarah Mara Silva Leôncio²
Maria José Lima dos Santos³*

RESUMO: O presente artigo aborda uma pesquisa de caráter investigativo que teve como objetivo analisar as potencialidades do software GeoGebra como recurso de ensino e aprendizagem de quando se é estudado a construção de gráfico da função polinomial do 2º grau. A pesquisa realizada se justifica pelo fato de que o conceito de função polinomial se faz presente tanto no cotidiano dos discentes como em fenômenos associados a outras ciências. Por meio deste trabalho, observamos a importância do uso de recursos digitais para a compreensão dos conceitos matemáticos de forma motivadora, criativa e dinâmica.

Como referenciar?
LEÔNCIO, S. M. S.;
SANTOS, M. J. L. d.
Contribuições do Software
Geogebra para o ensino
aprendizagem de função
polinomial do 2º grau.
Revista Galo, n. 4, p.
39–56, 12 dez. 2021

Palavras-chave: Gráficos. Função polinomial do 2º grau. GeoGebra.

GEOGEBRA CONTRIBUTIONS FOR TEACHING-LEARNING OF QUADRATIC FUNCTIONS

ABSTRACT: This article addresses an investigative research that aimed to analyze the potential of the GeoGebra software as a teaching and learning resource when studying the construction of graphs of second-degree polynomial functions. The research carried out is justified by the fact that the concept of polynomial function is present both in students' daily lives and in phenomena associated to other sciences. Through this work, we observe the importance of using digital resources to understand mathematical concepts in a motivating, creative and dynamic way.

Keywords: Graphs. Second-degree polynomial function. GeoGebra.

¹GeoGebra é marca registrada do GeoGebra Institute ou GeoGebra, Inc.

²Licenciada e Bacharela em Matemática, Mestra em Ensino de Ciências Naturais pela UFRN e Especialização em Educação Matemática pelo IFESP. Professora na rede Estadual do RN e Município de Parnamirim. ID Lattes: 6902.2994.4515.2240. E-mail: legalmentemorena@hotmail.com.

³Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestra em Sistemas e Computação e Especialização em Engenharia de Sistemas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. MBA em Administração Pública e Especialista em Educação a Distância. Professora formadora no Instituto de Educação Superior Kennedy (IFESP – SEEC). ID Lattes: 6234.8999.1285.9489. E-mail: mjlima@ifesp.edu.br.

Introdução

Atualmente, um dos grandes obstáculos a ser enfrentado pelos professores de qualquer área do conhecimento é saber motivar os discentes, criar neles o gosto e a curiosidade para aprender. No componente curricular Matemática não é diferente, e em virtude disso, pesquisadores da Educação Matemática apresentam novas metodologias a fim de contribuir para o ensino e aprendizagem dos discentes. Entre estas metodologias podemos apresentar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) que vêm assumindo grande valia no meio educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, orienta em uma de suas competências a utilização das tecnologias digitais “para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados”. (BRASIL, 2016, p. 267). Diante disso, o uso das NTICs na educação, além de possibilitar o ensino da Matemática mais prazeroso e divertido, contribui para elevar a sua qualidade da aprendizagem. Mas, para que isso seja efetivado, há a necessidade de que os professores tenham domínio e conhecimento destes recursos. Além disso, como enfatiza Carneiro e Passos (2014, p. 102) “O papel do professor nesse ambiente é de fundamental importância, porque somente a introdução dos computadores nas escolas não provoca mudanças nas práticas docentes enraizadas e no processo de ensino e de aprendizagem”

Desta forma, compreendemos que para que haja efetiva aprendizagem, necessitamos não somente dos recursos tecnológicos, mas de uma formação qualificada e continuada dos docentes que atuam nas escolas. Também há a necessidade de uma reflexão quanto ao uso destes recursos, pois de acordo com Carneiro e Passos (2014, p. 105), estes recursos devem possibilitar o interesse dos discentes pelas aulas e conseqüentemente motivá-los, modernizando o ambiente de sala de aula, facilitando a realização de tarefas, além de criar novas dinâmicas educativas.

Entre os recursos que o professor de matemática pode trabalhar na sala de aula, podemos citar: jogos online, softwares como o Poly, GeoGebra, Cabri, planilhas no Excel, Redes Sociais etc. Assim, diante desta apresentação, surgiram as seguintes questões: Por que utilizar recursos tecnológicos nas aulas de matemática? Que potencialidades o uso do software GeoGebra possibilita ao ensino-aprendizagem de Função Polinomial do 2º grau? Aulas utilizando recursos tecnológicos motivam os discentes para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos? Quais vantagens o software GeoGebra possibilita aos professores de matemática?

Para responder estes questionamentos, o presente trabalho tem o propósito de investigar as potencialidades do software GeoGebra como recurso de ensino

e aprendizagem quando se trata da construção de gráficos da Função Polinomial do 2º grau. Desta forma, para alcançar este objetivo, visamos investigar o grau de envolvimento dos discentes quando aplicamos atividade com o uso do software de geometria dinâmica.

Referencial teórico

O século XXI é marcado por uma sociedade em que o fluxo de informação é abundante, de fácil acesso e que está em constante transformação. Em parte devemos essa situação ao fato de que a sociedade atual está submersa nas tecnologias da informação, que têm assumido uma relevância dentro do cenário educacional, em particular no processo de ensino-aprendizagem. Diante disto, e por meio de políticas públicas voltadas para a educação, houve a necessidade de se investir em recursos tecnológicos que contribuíssem tanto para o ensino e aprendizagem dos discentes, como também auxiliassem os professores durante suas aulas.

Entre estas políticas públicas podemos citar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), cuja finalidade é informatizar as escolas públicas de todo o país, seja rede estadual ou municipal, por meio da criação de laboratórios de informática. Estes laboratórios possibilitam aos professores, em particular os de matemática, uma proposta metodológica inovadora, como expressa Rocha, Poffal e Meneghetti (2015, p. 20):

Nas últimas décadas, o ensino da Matemática no Brasil vem apresentando progressos importantes com propostas de novas metodologias como a utilização de jogos educativos, materiais concretos, pesquisas que visam relacionar a matemática com o cotidiano dos alunos, além de softwares especialmente desenvolvidos para este fim.

Nesta perspectiva, por meio destes recursos, o aprender matemático torna-se mais atrativo e motivador aos discentes. Os próprios PCNs (BRASIL, 2006b) afirmam que:

No uso de tecnologias para o aprendizado da Matemática, a escolha de um programa torna-se um fator que determina a qualidade do aprendizado. É com a utilização de programas que oferecem recursos para a exploração de conceitos e ideias matemáticas que está se fazendo um interessante uso de tecnologia para o ensino da matemática (BRASIL, 2006b, p. 89).

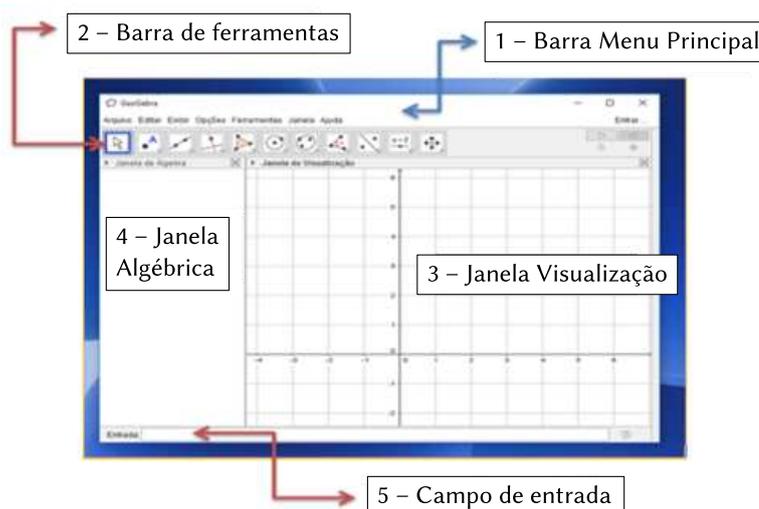
Entre os recursos metodológicos citados acima, os softwares têm contribuído de forma significativa para o ensino e aprendizagem dos alunos do século XXI. Os estudos e pesquisas no campo da Educação Matemática revelam que há diversos softwares que direcionam o ensino e a aprendizagem da Matemática no campo da geometria ou álgebra, dentre eles podemos citar: Cabri, Poly, GeoGebra, Maple, Sage, Matlab, entre outros.

A exemplo destes, temos o software de geometria dinâmica GeoGebra, que foi criado pelo professor Markus Hohenwarter, da Universidade de Salzburg, com a finalidade de dinamizar o estudo da Matemática. O GeoGebra permite trabalharmos Geometria, Álgebra, Cálculo e Estatística em um mesmo ambiente interativo. Além disso, vale salientar que:

O software apresenta três diferentes janelas: gráfica, algébrica ou numérica, e a folha de cálculo. Elas permitem que os objetos matemáticos sejam vistos em três diferentes representações: graficamente (pontos, gráficos de funções), algebricamente (coordenadas de pontos, equações) e nas células da folha de cálculo (LOPES; OLIVEIRA; AMORIM, 2013, p. 7020).

Assim, por meio destas janelas de visualizações (Figura 1) podemos observar as representações dos objetos matemáticos tanto na forma geométrica como algébrica, além de possibilitar representações em forma de animações.

Figura 1 – GeoGebra



Fonte: Acervo da autora (2018).

Atualmente, são várias as pesquisas voltadas para investigar as contribuições que o software GeoGebra tem possibilitado tanto no ensino básico como no superior. Entre os pesquisadores podemos citar Reis e Ozdemir (2010), Shadaan e Eu (2013), Borba e Penteado (2007). Estes defendem que o uso deste software durante as aulas de Matemática permite aos estudantes investigar, experimentar situações, conjecturar, usar sua criatividade além de motivá-los a aprender novos conceitos Matemáticos de forma dinâmica e interativa, de modo que:

O software matemático GeoGebra pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, conduzindo os estudantes por caminhos investigativos. Portanto, consideramos que o computador pode viabilizar a exploração de atividades diversas que podem ser bem enriquecedoras, por oferecer condições as múltiplas representações facilitando as conversões entre essas, onde permite a interatividade entre os objetos matemáticos e a visualização dos conceitos, possibilitando, assim, a formulação de conjecturas (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 201).

Além disso, Reis e Ozdemir (2010, p. 571, tradução nossa) observam o porquê de usar recursos como o GeoGebra nas aulas de matemática:

A matemática é vista como uma disciplina difícil pelos estudantes durante a vida educacional e seus modelos educacionais são amplamente discutidos (*apud* Altun, 2008). Uma das razões dessas dificuldades são os conceitos abstratos que constituem essa disciplina. A fim de superar essas dificuldades, o uso da visualização ajuda a envolver os alunos, a chamar atenção deles, demonstra como a matemática é relevante para a vida deles e explica como os conceitos matemáticos funcionam (*apud* Murphy, 2009). Desta forma, o resultado das ferramentas da tecnologia da informação no exercício da matemática é contextualizado.

Diante das abordagens teóricas até agora apresentadas, o presente trabalho objetiva analisar as contribuições que este software pode trazer para o ensino e aprendizagem de funções, em particular, as Função Polinomial do 2º grau, já que o estudo de funções é um dos temas muito importantes a ser abordado durante o Ensino Médio e que está totalmente relacionado com o cotidiano dos discentes. Além disso, vale salientar que trabalhar este conteúdo apenas utilizando os recursos e métodos convencionais que associam as aulas expositivas com quadro e giz, limita a compreensão de conceitos e a visualização dos objetos Matemáticos.

Discussão e métodos

Apresentamos nesta sessão uma experiência vivenciada durante as aulas de matemática no Laboratório de Informática da Escola Estadual Edgar Barbosa (Figura 2), em específico, nas cinco turmas de 1^{as} séries do Ensino Médio, no qual utilizamos como recurso tecnológico o software GeoGebra para auxiliar nas construções dos gráficos das Funções Polinomiais do 2^o grau.

Figura 2 – Escola Estadual Edgar Barbosa



Fonte: Repositório Digital do PIBID.

Atualmente o laboratório de informática da escola (Figura 3) é constituído por uma sala climatizada contendo 16 (dezesesseis) notebooks, uma bancada de mármore, cadeiras, lousa interativa e um multimídia. Este espaço é frequentemente utilizado pelos professores da escola para ministrar aulas interativas nas áreas de Biologia, Química, Física, Educação Física e Matemática, como também, para que os discentes possam realizar pesquisas.

Figura 3 – Laboratório



Fonte: Acervo da autora (2018).

Iniciamos, a princípio, apresentando aos discentes o software GeoGebra, que foi utilizado como recurso metodológico para construção de gráficos de fun-

ções. Durante este momento, os discentes tiveram a oportunidade de manuseá-lo e conhecer as ferramentas disponíveis no software, para em seguida trabalharmos os gráficos vistos em sala de aula. Portanto, ao iniciarmos nossa pesquisa, usamos como estratégia, as aulas expositivas na sala de aula com construção de gráficos feitos pelos alunos e, em seguida, aulas no laboratório, utilizando as atividades de Função Polinomial do 2º grau. Tomamos como base as atividades propostas no livro didático adotado pela escola, Dante (2016) e Balestri (2016) porque estes já trazem atividades que já sugerem e orientam o uso do GeoGebra como ferramenta para estudo da construção, comportamento e análise de gráficos.

Assim, durante este período foi introduzida a definição de Função Polinomial do 2º grau presente no livro didático: “Uma função $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ chama-se função quadrática quando existem números reais a , b e c , com $a \neq 0$, tal que f leva x em $ax^2 + bx + c$, para todos $x \in \mathbb{R}$.” (DANTE, 2016, p. 102).

Para familiarizar os discentes com a função, foi apresentado um exercício com várias Funções do 2º grau cuja finalidade era identificar os parâmetros a , b e c . Em seguida, orientamos e ensinamos aos discentes a fazer o cálculo da imagem da função para os valores atribuídos à variável x . Dando continuidade ao estudo, foram abordados os conceitos de raízes da função e pontos de interseção, bem como a resolução de problemas envolvendo Função Polinomial do 2º grau, até darmos início ao estudo dos seus gráficos.

Com a desenvoltura do processo, trabalhamos em três momentos distintos a construção dos gráficos da função polinomial. A saber, no primeiro momento introduzimos gráfico de função por meio das tabelas, isto é, dados os valores da abscissa os discentes determinavam a imagem da função e, em seguida, apresentariam as coordenadas do ponto no plano cartesiano para poderem formar o gráfico da função polinomial do 2º grau. O segundo momento, após termos trabalhado os conceitos de parâmetros, discriminante, ponto máximo e mínimo, vértice do gráfico, concavidade da parábola, passamos a trabalhar com os discentes a construção dos gráficos utilizando estes conceitos. No último momento, com os discentes já familiarizados com as ferramentas do GeoGebra, demos início ao estudo dos gráficos de Função Polinomial do 2º grau, agora com um olhar investigativo.

Os três momentos possibilitaram uma investigação da relação entre o pensamento geométrico e algébrico feita pelos discentes. No primeiro momento em que abordados a construção dos gráficos por meio das tabelas, os discentes observaram que os gráficos estavam limitados a quantidade de pontos apresentados e que este processo, dependendo da quantidade de pontos ou do campo de visão do gráfico, limita a visualização do comportamento geométrico da função.

Já o segundo momento possibilitou aos discentes visualizarem o comportamento geométrico do gráfico da função de uma maneira mais ampla, já que este

procedimento exigiu dos discentes o conhecimento de vários conceitos presentes no estudo do gráfico da Função Polinomial do 2º grau. Entretanto, para a diversidade de comportamentos de gráficos e o curto período de tempo presente na sala de aula ou até mesmo erros algébricos apresentados pelos alunos torna este método limitado. Todavia, a conexão dos métodos empregados nos três momentos tornou o ambiente de aprendizagem enriquecedor, conforme foi observado durante esta investigação em sala de aula. A seguir descrevemos os três momentos e as atividades desenvolvidas com os discentes:

1º momento Nesta perspectiva, iniciamos nosso percurso apresentando aos discentes algumas Funções Polinomiais do 2º grau e que a partir delas, eles poderiam atribuir valores para abcissa e determinar suas respectivas ordenadas, conseqüentemente, as coordenadas dos pontos. Posteriormente, teriam o papel de identificar no plano cartesiano os pontos e em seguida traçar o gráfico. A atividade apresentada continha as seguintes funções:

- $f(x) = x^2 - 7x + 10$
- $f(x) = x^2 - 6x + 9$
- $f(x) = x^2 - 2x + 2$
- $f(x) = -x^2 + 2x + 3$

Cujos respectivos gráficos apresentariam comportamentos conforme observamos nas Figura 4:

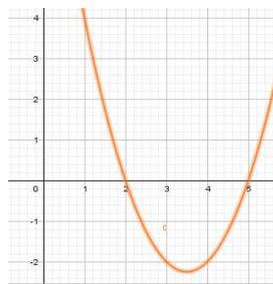
Estas funções foram escolhidas intencionalmente com aparentes comportamentos distintos, com a finalidade que os discentes fizessem a construção dos gráficos, observando e comparando o comportamento da parábola em cada situação representada.

Assim, para a construção dos gráficos, os alunos foram orientados a preencher uma tabela que continha os valores de x , mas que deveriam ser calculados os valores da imagem, isto é, $f(x)$. Ao formar as coordenadas dos pontos, eles poderiam traçar o gráfico (fazer a representação gráfica) de cada função dada. Este gráfico era formado por nove pontos, como podemos observar na Figura 5.

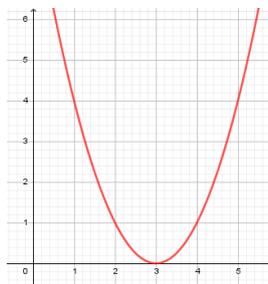
As Figuras 5 e 6 representam os cálculos e a representação gráfica apresentados pelos alunos.

Nos cálculos realizados, observamos situações diversas de confusão em relação à identificação das coordenadas, por exemplo, trocavam a ordem do x por y , erros cometidos no cálculo da imagem prejudicavam a construção do gráfico, e isso foi notável para construção do gráfico da função $f(x) = -x^2 + 2x + 3$, cuja

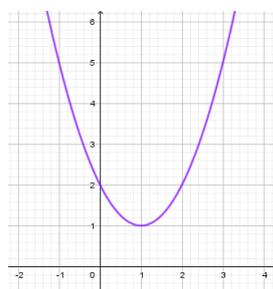
Figura 4 – Gráficos das funções



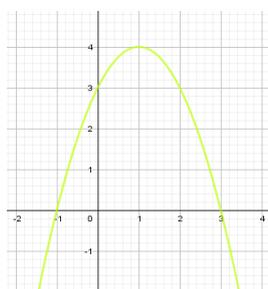
(a) $f(x) = x^2 - 7x + 10$



(b) $f(x) = x^2 - 6x + 9$



(c) $f(x) = x^2 - 2x + 2$



(d) $f(x) = -x^2 + 2x + 3$

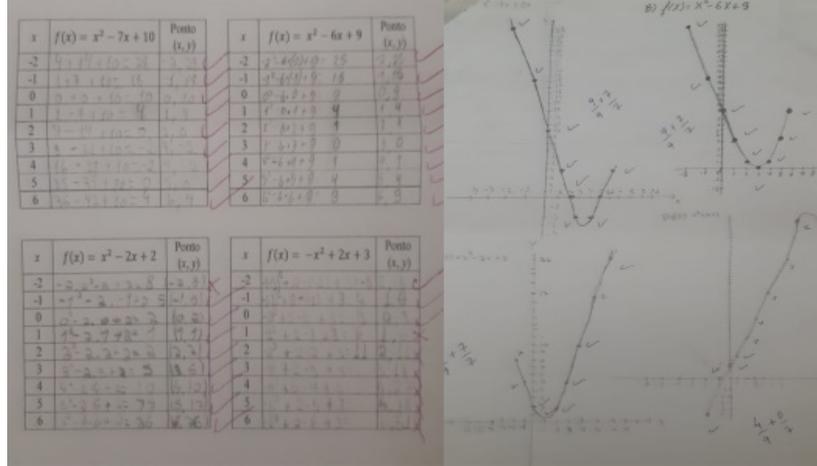
Fonte: *Printscreen* dos gráficos no GeoGebra.

concauidade da parábola é voltada para baixo, mas a maioria dos alunos esboçaram a concauidade voltada para cima, desconsiderando a regra para o cálculo da potência.

Ao analisar este primeiro momento, observamos que neste caso o método não traz resultados satisfatórios para o estudo do comportamento do gráfico de uma Função do 2º grau, pois existem erros recorrentes da aritmética resultantes de operações matemáticas quando se há necessidade da análise de sinal, valores da imagem, troca dos valores da abscissa com ordenadas, identificação do ponto no plano cartesiano resultam no erro da construção dos gráficos, pois neste momento supomos que os discentes não tinham conhecimento dos conceitos referentes aos parâmetros, concauidade, vértice e ponto de máximo e mínimo, conseqüentemente, não possuem a sensibilidade de julgar o gráfico elaborado pelas coordenadas atribuídas por eles.

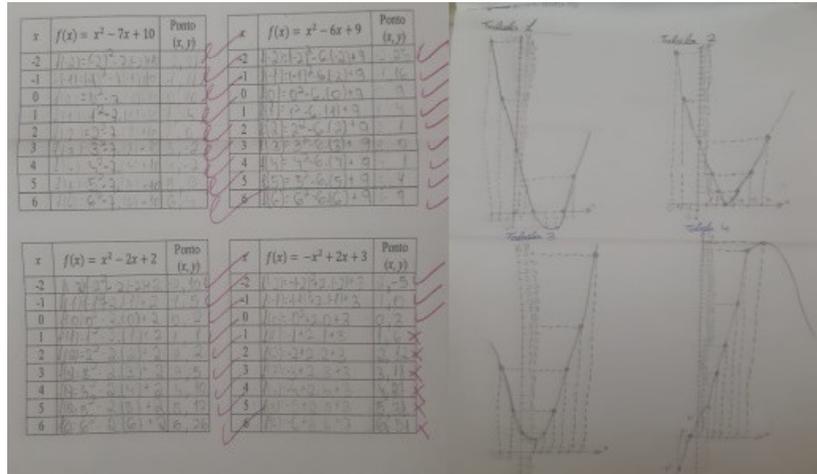
Além disso, o aluno limita a construção dos gráficos apenas aos pontos dados, prejudicando a visualização do comportamento do gráfico, a saber, visualizar vértice, raízes e interseção com eixo y . Apesar disso, os discentes argumentam preferir construir os gráficos utilizando tabela, porque acham menos

Figura 5 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 6 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

trabalhoso em relação aos cálculos presentes no segundo momento, como veremos a seguir.

2º momento No segundo momento, após apresentarmos aos discentes o gráfico de uma Função Polinomial do 2º grau, trabalhamos com eles os conceitos de parâmetro, raízes da função, os valores do discriminante, eixo de simetria,

vértice e valores de máximo e mínimo, propusemos aos alunos atividades que eles pudessem construir os gráficos desta função usando estes conceitos.

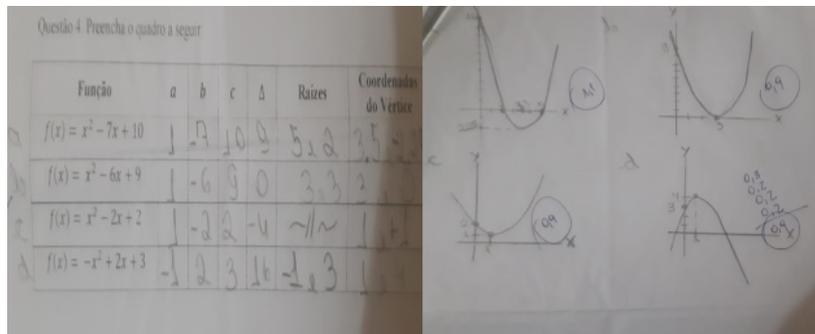
Desta forma, ao falar de parâmetro, os discentes deveriam estar cientes que o parâmetro a identifica se a concavidade da parábola estará voltada para cima ou para baixo, como também fala sobre a abertura da parábola, o parâmetro b indica se a parábola irá interceptar o eixo y na parte crescente ou decrescente e o parâmetro c expressa o valor em que a parábola irá interceptar o eixo y . Em relação ao discriminante, para $\Delta > 0$, a função apresentará duas raízes reais e distintas, ou seja, o gráfico interceptará o eixo x em dois pontos de coordenadas $(x_1, 0)$ e $(x_2, 0)$; para $\Delta = 0$ a função terá duas raízes reais e iguais, ou seja, o gráfico da função intercepta o eixo x em um único ponto; e para $\Delta < 0$, a função não apresenta raízes reais, isto é, o gráfico não irá interceptar o eixo das abscissas. Assim, para construir e analisar o comportamento do gráfico da função do 2º grau, os discentes deveriam ter conhecimento de todos estes conceitos.

Quando questionados em relação à atividade anterior, esta, na visão da grande maioria dos discentes é mais trabalhosa, pois requer que os estudantes usem todo embasamento teórico para a construção dos gráficos, conforme foi ensinado na sala de aula. Este embasamento teórico requer que os alunos saibam quando a concavidade da parábola está voltada para cima ou para baixo, se o gráfico da função irá interceptar o eixo da abscissa e em quais valores, os valores de máximo e mínimo da função. Enfim, estes cálculos contribuem para que o gráfico seja visualizado de uma maneira mais detalhada e de forma geral, contribuindo assim, para o sucesso na hora da elaboração dos gráficos.

Nesta atividade, os alunos identificaram onde o gráfico interceptaria o eixo x e o eixo y , se a parábola estava voltada para cima ou para baixo, identificaram o eixo de simetria e os pontos máximo ou mínimo, resultando assim, em uma visão detalhada do comportamento do gráfico. Este método, apesar de ser trabalhoso, possibilita uma compreensão do comportamento do gráfico tornando menores os erros na hora de apresentar o gráfico, além de permitir ao aluno julgar a construção do gráfico por meio dos conceitos apresentados, como pode ser observado nas Figuras 7 e 8.

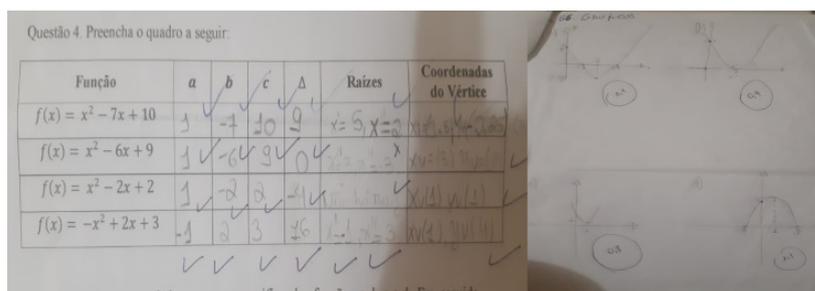
Entretanto, apesar destes dois momentos apresentarem sua importância para o ensino e aprendizagem acerca do comportamento dos gráficos, eles requerem tanto do professor quanto dos alunos um maior tempo para que o estudo seja realizado. Há a necessidade da construção de vários gráficos para compreender o papel de cada conteúdo abordado, isto é, para um aluno compreender que o parâmetro a identifica que a concavidade da parábola será voltada para cima ou para baixo, que os valores numéricos deste parâmetro influenciarão na abertura da parábola, necessitasse de atividades que requeiram a construção de vários gráficos para que eles possam assimilar a influência do parâmetro no

Figura 7 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 8 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

comportamento do gráfico.

Assim, modificando os valores dos parâmetros a , b e c , observamos que teremos uma determinada função polinomial do 2º grau que corresponderá a um determinado gráfico. Para observarmos o comportamento de diferentes funções há a necessidade de construir diferentes gráficos e analisar a influência do discriminante, dos valores dos parâmetros e raízes. Todavia, há um programa a ser seguido durante todo o ano letivo, assim, os docentes acabam limitando as variedades de exemplos que poderiam ser apresentados, tornando o trabalho do professor limitado a apresentar poucas funções.

Em oposição aos métodos de ensino expositivo, a saber, aqueles em que o professor e os discentes ficam limitados ao: quadro, projetores multimídia, aos livros e atividades didáticas; softwares como o GeoGebra abrangem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, já que este ambiente interativo favorece o trabalho do professor na hora de ministrar os conteúdos relacionados a gráficos de função e possibilita a construção, a análise do comportamento dos gráficos

e a compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

3º momento O terceiro momento foi caracterizado por trabalharmos com os alunos a construção dos gráficos da Função Polinomial do 2º grau por meio do software GeoGebra. Inicialmente, os alunos conheceram o laboratório de informática da escola (Figura 9) onde apresentamos o software, sua barra de ferramentas, comandos de entrada, as janelas algébrica, geométrica e os comandos que usaríamos para o estudo das funções. Assim, esta aula ficou voltada para que os discentes conhecessem e manipulassem as ferramentas do software GeoGebra.

Figura 9 – Atividade

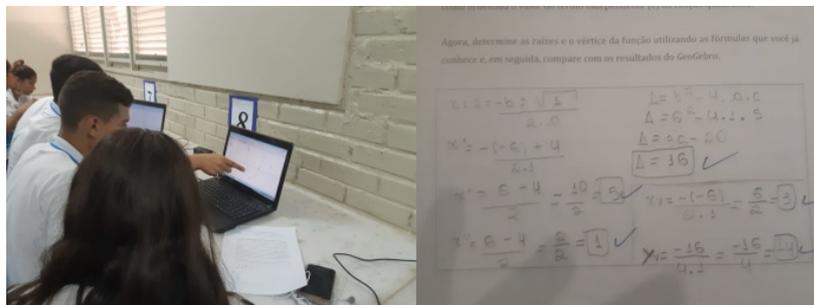


Fonte: Acervo da autora (2018).

Finalizada esta etapa, aplicamos atividades que abordavam a construção de gráficos usando o software GeoGebra. Iniciamos por uma atividade em que os alunos, utilizando o comando de entrada, digitavam a expressão algébrica da Função Polinomial do 2º grau e o software apresentava o desenho da parábola na janela geométrica, apresentava as raízes, o ponto de interseção com eixo y e o ponto que representava o vértice da parábola. Além disso, estes dados poderiam ser conferidos pelos discentes na janela algébrica. Feito isto, os discentes manualmente conferiram os dados apresentados pelo software utilizando os conceitos estudados em sala de aula (Figura 10).

A segunda atividade usando o GeoGebra (Figura 11) constituía-se em uma sequência de passos a ser realizada no software. Neste momento, foi utilizado o comando controle deslizante (ferramenta do GeoGebra que permite inserir uma variável que pode ser alterada utilizando o mouse) para representar os parâmetros a , b e c na função $f(x) = ax^2 + bx + c$ e que possibilitou aos discentes manipulá-los de tal forma que poderiam visualizar os efeitos dos valores dos parâmetros sobre o gráfico da função.

Figura 10 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

Figura 11 – Atividade



Fonte: Acervo da autora (2018).

Este momento possibilitou aos discentes, em um curto período de tempo, uma maior variedade de gráficos, contribuiu para que eles compreendessem os conceitos apresentados em sala de aula, como por exemplo, que a abertura e sentido da concavidade de uma parábola dependem dos valores do parâmetro a , que a interseção da parábola no eixo y será no ramo crescente se valor do parâmetro b for positivo e será no ramo decrescente se o valor de b for negativo, e o parâmetro c corresponde ao valor em que a parábola intersecta o eixo y . Possibilitou a visualização de gráficos no centro do eixo do plano cartesiano e também gráficos distantes deste eixo, permitindo visualizar pontos de intersecção, vértice e concavidade, além de identificar domínio e imagem deste tipo de função.

Enfim, as aulas ministradas no laboratório utilizando como recurso metodológico o software GeoGebra possibilitaram, tanto ao professor como aos discentes, várias oportunidades, pois usando este ambiente interativo, os discentes puderam fazer o estudo dos gráficos de forma dinâmica, possibilitando assim, plotar os gráficos de diferentes funções em um mesmo ambiente interativo,

comparar e analisar o comportamento dos diversos gráficos em curto período de tempo. Desta forma, o uso deste software torna o ambiente de sala de aula motivador e enriquecedor.

Assim, ao solicitarmos para que os alunos descrevessem a importância do uso do software GeoGebra para o ensino aprendizagem da Matemática, destacamos três respostas entre tantas outras similares:

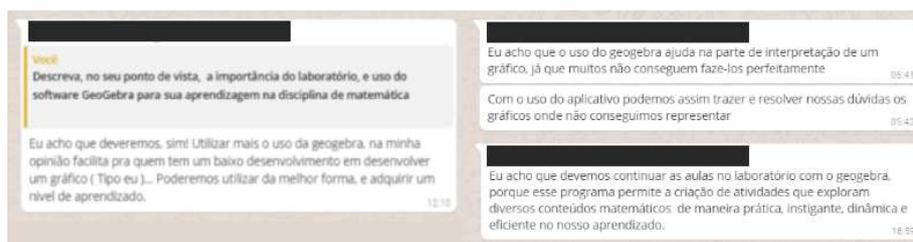
Aluno A: “Utilizar mais o uso do GeoGebra, na minha opinião facilita para quem tem um baixo desenvolvimento em desenvolver um gráfico (tipos eu)... Podemos utilizar da melhor forma e adquirir um nível de aprendizado.”

Aluno B: “Eu acho que devemos continuar as aulas no laboratório com o GeoGebra, porque esse programa permite a criação de atividades que exploram diversos conteúdos matemáticos de maneira prática, instigante, dinâmica e eficiente no nosso aprendizado.”

Aluno C: “Eu acho que o uso do GeoGebra ajuda na parte da interpretação de um gráfico, já que muitos não conseguem fazê-los perfeitamente. Com o uso do aplicativo podemos assim trazer e resolver nossas dúvidas os gráficos onde não conseguimos representar.”

Estas falas foram extraídas de uma enquete feita no grupo do WhatsApp da turma, conforme representadas na Figura 12.

Figura 12 – Relatos do grupo do WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2018).

Entretanto, vale salientar que, assim como nos momentos anteriores, o uso desta ferramenta possui suas limitações, pontos negativos. Entre estes pontos, temos a própria estrutura do laboratório, pois são poucos os computadores para a quantidade de alunos por turma. Apesar de vivermos num ambiente em que a tecnologia se faz presente, ainda encontramos discentes que possuem dificuldades em manusear um computador. Em relação ao software, alguns estudantes

argumentaram não saber manipular o GeoGebra e ter que ficar sempre pedindo ajuda da professora. Mas, tais limitações não superaram a importância que este recurso traz para o ensino e aprendizagem de funções, pois manipular, visualizar, comparar e investigar possibilita o desenvolvimento de habilidades ao aluno tais como: a curiosidade, sensibilidade e autonomia.

Considerações finais

Aprender é um processo árduo que requer do sujeito interesse, força de vontade, motivação e curiosidade. Porém, nem sempre escolhemos aprender o que desejamos, mas somos levados a conhecer o que é necessário para nos tornarmos cidadãos críticos e conhecedores do mundo em que vivemos. Assim, nem tudo que aprendemos é porque queremos, mas porque se faz necessário.

Desta forma, a escola possui o papel de mediar o conhecimento gerado pela humanidade e os valores aplicados na sociedade. Isso provoca um choque no sujeito que está aprendendo, que se questiona: “onde usarei isto na minha vida?”. Que importância terá para este sujeito aprender a construir ou interpretar um gráfico? Como um professor de matemática poderá motivar estes discentes tornando sua aula mais atrativa? O mais importante ainda é: Como levá-lo a compreender, de forma significativa, aquilo que se é ensinado? São questões que são frequentemente levantadas pelos educadores e sujeitos da aprendizagem.

Foi com a intenção de motivar a aprendizagem de forma significativa que este trabalho analisou as contribuições que o software GeoGebra poderia trazer para o ensino e aprendizagem de funções do 2º grau por meio de atividades realizadas no laboratório da escola e na sala de aula. Assim, para atribuímos a importância deste recurso metodológico para a sala de aula, optamos por trabalhar com os discentes três modos para o estudo do gráfico da função polinomial do 2º grau, a fim de compararmos os processos apresentados e acompanhar a desenvoltura dos alunos em relação a cada momento.

Compreendemos que cada momento teve sua importância, mas também as limitações no ensino-aprendizagem de funções polinomiais do 2º grau. Porém, o uso de recurso metodológico, como o software GeoGebra contribui de forma significativa para entender os conceitos relacionados à construção dos gráficos de uma função, em particular, as funções polinomiais do 2º grau. Isto porque o ambiente interativo do software possibilita verificar diferentes gráficos em mesmo sistema de eixo, o comportamento da função em relação aos seus parâmetros, identificar os conceitos de função abordados em sala de aula, além de, simplificar o tempo de abordagem do conteúdo. As aulas tornam-se atrativas, despertando nos discentes, a curiosidade, senso investigativo e desejo em aprender.

O uso deste recurso, em comparação com os momentos anteriores, foi bem-visto pelos discentes que argumentaram estar mais instigados, possibilitando aprender matemática de uma forma diferente, a tecnologia foi usada para algo produtivo, os discentes puderam interagir entre si por ser algo novo e diferente. Contribuiu para que a professora apresentasse o conteúdo de uma forma interativa inovadora.

Enfim, apesar das limitações detectadas durante o uso do GeoGebra nas atividades propostas, avaliamos que foi de fundamental importância compreender as estruturas das funções e observar que cada função possui um gráfico, suas características e comportamento que ficam mais interessantes de serem estudadas em um ambiente interativo.

Referências

- ARAÚJO, W. A. d.; SILVA, V. A. O GeoGebra: uma experimentação na análise dos coeficientes de uma função afim. **Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 17, n. 17, 2015.
- BALESTRI, R. **Matemática: interação e tecnologia**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.
- BORBA, M. d. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC-Brasil, 2016.
- _____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC-Brasil, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC-Brasil, 2006.
- CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades. **Reveduc**, São Carlos, v. 8, n. 2, 2014.
- DANTE, L. R. **Matemática: Contexto e Aplicações**. São Paulo: Ática, 2016.
- ESCOLA Estadual Edgar Barbosa. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <<http://www2.pibid.ufrn.br/subprojeto/biologia/pagina.php?c=2&a=escolas>>. Acesso em: 3 dez. 2017.
- LOPES, M. M.; OLIVEIRA, D. P. A.; AMORIM, F. V. O uso do Software GeoGebra como recurso didático na sala de aula de Matemática. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 7., 2013, Montevideo. **Anais**. Montevideo: [s.n.], 2013. P. 7017–7024.

REIS, Z. A.; OZDEMIR, S. Using Geogebra as an information technology tool: parabola teaching. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 9, p. 565–572, 2010.

ROCHA, L. A. d. S.; POFFAL, C. A.; MENEGHETTI, C. M. S. A Utilização de Softwares no Ensino de Funções Quadráticas. **Ciências e Natureza**, Santa Maria, v. 37, n. 3, 2015.

SHADAAN, P.; EU, L. K. Effectiveness of Using Geogebra on Students' Understanding in Learning Circles. **Journal of Educacional technology**, País Malaysian, v. 1, n. 4, p. 1–11, 2013.

MATEMÁTICA NA ARTE

Uma proposta interdisciplinar para o ensino de geometria

Charles Ricardo Lemos de Melo¹

Wguineuma Pereira Avelino Cardoso²

RESUMO: Este artigo aborda uma pesquisa que teve como objetivo investigar como a Arte pode contribuir no ensino e aprendizagem da Geometria. Elaboramos uma proposta interdisciplinar de ensino que utiliza imagens de telas de pintura a óleo como veículo de investigação dos elementos geométricos presentes nestas. Utilizamos telas de autoria do professor investigador da pesquisa e algumas composições dos artistas Mondrian e Kandinsky. A pesquisa experimental foi desenvolvida em uma escola pública, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Verificamos uma maior participação por parte dos alunos em sala e, ainda, uma atitude mais reflexiva e significativa, durante as discussões referentes aos conteúdos geométricos.

Palavras-chave: Artes Visuais. Formas Geométricas. Ensino.

Como referenciar?
MELO, C. R. L. d.;
CARDOSO, W. P. A.
Matemática na arte: uma
proposta interdisciplinar
para o ensino de geometria.
Revista Galo, n. 4, p.
57–75, 12 dez. 2021

MATHEMATICS IN ART

An interdisciplinary proposal for geometry teaching

ABSTRACT: This article addresses a research that aimed to investigate how Art can contribute to the teaching and learning of Geometry. We developed an interdisciplinary teaching proposal that uses images from oil painting canvases as a vehicle for investigating the geometric elements present in them. We used canvases authored by the research professor and some compositions by artists Mondrian and Kandinsky. The experimental research was carried out in a public school, with students from the 6th year of elementary school. We verified a greater participation by the students in the

¹Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Engenharia Civil pela UFRN. Especialista em Avaliação e Perícia de Engenharia pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Difusão Cultural das faculdades Oswaldo Cruz. Professor da rede estadual do RN. E-mail: charlesrlemos@hotmail.com.

²Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Pedagogia pela UFRN. Especialização na área da Matemática para o Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy. Mestrado na área de Ensino e Ciências pela UFRN. Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pelo PPGECEM (UFRN). ID Lattes: 3384.1278.8608.5225. ORCID: 0000-0002-5587-5766. E-mail: wguineuma@ifesp.edu.br.

classroom and, also, a more reflective and significant attitude during the discussions regarding geometric contents.

Keywords: Visual arts. Geometric shapes. Teaching.

Introdução

O ser humano está inserido em um mundo cercado de formas, sejam elas regulares ou irregulares, e é na Geometria que está organizada o conhecimento para entender esse espaço físico cercado de modelos geométricos no qual vivemos. Por isso, nos motivamos como docente, a tentar estimular o aluno a apropriar-se dos conhecimentos advindos da Geometria de modo a propiciar o seu desenvolvimento cognitivo na área da Matemática além de contribuir para obtenção de uma efetiva relação dessa área do conhecimento com o mundo que o cerca.

Em nossa prática docente, na disciplina de Matemática, com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pudemos observar por diversas vezes, que os alunos podem apresentar algumas dificuldades em aprender Geometria. E essas dificuldades muitas vezes advêm de dois fatores: O primeiro é que uma boa parte dos professores privam os alunos da aprendizagem de Geometria, na medida em que selecionam os conteúdos que serão estudados em sala de aula. O outro fator a ser considerado, diz respeito a forma que alguns discentes ministram os conceitos geométricos em sala. Sobre isso alguns autores enfatizam que:

Os conceitos são ideias a serem construídas pelo aluno. Esta construção exige o trabalho de mediadores (professores, colegas materiais instrucionais, entre outros) que contribuam para atribuições de significado aos fenômenos estudados, no caso associados às formas, ao espaço ou suas representações. (RÊGO; RÊGO; VIEIRA, 2012, p. 7).

Assim, é necessário que os conteúdos geométricos sejam apresentados de uma forma mais significativa para os estudantes, uma sugestão seria associar a Geometria a outras áreas de conhecimento.

Utilizando como pressuposto que o ensino da Matemática tenha uma relevância considerável para o processo de formação social e cultural dos indivíduos, a presente pesquisa tem como intuito buscar outras formas de ensino e aprendizagem da Matemática aliada a outras áreas do conhecimento, de modo que seja proporcionado aos alunos um aprendizado que o estimule a raciocinar sobre a Geometria presente no seu cotidiano.

Diante disso, temos vários questionamentos vivenciados em nossa prática: De que forma poderíamos associar a Matemática do cotidiano aos nossos alunos? O que fazer para apresentar o conteúdo de Geometria, em especial, o estudo das principais figuras planas de uma forma prazerosa, amena e interessante, sem que se perdesse de vista o seu rigor, no que diz respeito aos conceitos matemáticos? Como utilizar outras áreas do conhecimento no ensino de Matemática?

A partir do que foi posto, propomos agregar o ensino da Geometria, no que diz respeito aos conceitos de figuras planas, à Arte e, no caso particular a pintura, tentando integrá-los, de um modo harmonioso e atrativo para os discentes, além de oportunizar a inserção de elementos artísticos ao longo do processo, propiciando uma conexão da disciplina de Matemática com a Arte, em especial às Artes Visuais, de modo a contribuir para uma efetiva apropriação, pelos alunos, dos conceitos geométricos apresentados em sala, além de tornar as aulas de Geometria mais dinâmicas imbricadas de significados.

Assim, nosso objetivo é investigar como a Arte pode contribuir no processo ensino-aprendizagem da Geometria em duas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental. Além disso, buscamos identificar as potencialidades e limitações no ensino de Geometria aliado à Arte; elaboramos e aplicamos algumas atividades didáticas, e por fim planejamos e desenvolvemos aulas, em uma escola pública do Rio grande do Norte (RN), nas quais utilizamos a Arte como caminho para o ensino e aprendizagem de Geometria. E, uma de nossas referências para essa investigação foi à interdisciplinaridade de Fazenda (2011), que tem como princípio reconhecer as limitações nas aprendizagens fragmentadas (FAZENDA, 2011). E depois, por meio dos experimentos e das atividades realizadas, fizemos nossas observações de campo, que segundo, Laville e Diones (1999):

[...] revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: e observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço a observação Laville e Diones (1999, p. 177).

Dessa forma, a observação das experiências desenvolvidas em campo, permitiu um olhar para nosso objeto de pesquisa. Assim, descrevemos nossas observações neste artigo que está dividido em quatro partes, na primeira, temos uma breve introdução apontando a importância e as dificuldades no ensino de Geometria como também nosso objetivo de pesquisa. A segunda é composta por uma discussão sobre a interdisciplinaridade, que foi nosso principal referencial teórico, e as conexões entre a Arte e a Matemática e na terceira, colocamos

nossa abordagem metodológica de pesquisa e os caminhos que tomamos para realizar a atividade de campo. Por último, as considerações finais, que apontam os resultados da pesquisa e nossas conclusões.

A interdisciplinaridade no ensino da matemática: a arte como aliada no estudo da geometria

A prática da interdisciplinaridade na Educação não deve ser vista de um modo simplista e utilizada pelo professor apenas como uma forma de integração entre áreas do conhecimento. Uma atitude interdisciplinar do docente exige, antes de tudo, que a sua prática cotidiana seja por ele amplamente investigada. Segundo, (FAZENDA, 2011), é importante buscar uma integração de conhecimentos de modo eficiente, com o objetivo de proporcionar questionamentos nos quais propicie a transformação da realidade. Ela ainda nos diz que a:

[...] integração em relação à interdisciplinaridade, conclui-se em favor da necessidade da integração como momento, como possibilidade de atingir uma “interação”, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender (FAZENDA, 2011, p. 84).

Essa mudança de atitude se inicia pelo professor, que ao perceber o desinteresse do aluno em aulas dadas de forma tradicional, dogmática e sem sentido, procura novos caminhos metodológicos. Professores em sua prática docente sentem bastante dificuldades em ministrar os conteúdos geométricos de uma forma contextualizada. A interdisciplinaridade pode ser uma forma de construir os saberes e superar os diversos problemas vivenciados no processo ensino e aprendizagem da Matemática, em especial da Geometria, tornando o ensino prazeroso e a aprendizagem mais interessante para os alunos.

Evidenciando a importância da interdisciplinaridade, Alves (2008) afirma:

Assim, vemos a interdisciplinaridade como uma "nova" atitude frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Ainda que seja uma busca utópica da totalidade, é o desejo de um ensino que considere a emoção tanto quanto a razão. (ALVES, 2008, p. 100).

Destacando também a inter-relação entre a Matemática e Arte, Albuquerque (2017) declara:

Assim, a matemática e a arte, em suas diversas expressões, guardam uma relação muito próxima, quer seja na arquitetura de Oscar Niemeyer, quer seja nas telas de Tarsila do Amaral, nas construções de Leonardo Da Vinci, nas simetrias de M. C. Escher, no artesanato dos filés alagoanos, nos desenhos estampados nas cerâmicas indígenas, para onde olhamos vemos essa proximidade. A beleza com a qual as duas dialogam é enorme. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 46).

O papel do professor é procurar desvendar meios viáveis de apresentar os conteúdos de modo que propicie aos seus alunos uma efetiva apropriação das informações e, assim, os tornem plenamente capazes de formar o conhecimento necessário para suas interações com o mundo real.

Temos o sentimento de que o ensino da Geometria demanda a utilização de uma diferenciada prática pedagógica, uma vez que este conhecimento da Matemática propicia a integração dos conceitos geométricos a um trabalho mais concreto e dinâmico. Os métodos de ensino precisam oportunizar os alunos a perceberem a Geometria como uma ferramenta útil no relacionamento de cada indivíduo com o mundo. Contiero e Gravina (2011) fazem alusão a uma forma equivocada de apresentação dos conteúdos da Geometria nos livros didáticos cuja essência está na repetição de conceitos e propriedades em detrimento de se desenvolver aspectos cognitivos dos alunos, em especial, a capacidade de abstração.

O estudo da Geometria escolar tem foco na apresentação de conceitos e propriedades geométricas, sem que haja maiores preocupações com o desenvolvimento do raciocínio geométrico. Os livros apresentam uma coleção de definições e as propriedades são tomadas como “fatos”, sem que haja uma maior explicação (CONTIERO; GRAVINA, 2011, p. 2).

Percebe-se que a metodologia na qual a Geometria vem sendo trabalhada no ensino da Educação Básica, acaba não permitindo que os alunos desenvolvam, satisfatoriamente, a habilidade de construção de novos conceitos matemáticos, dificultando, assim, a promoção de uma aprendizagem significativa.

Destacamos também, sobre a interdisciplinaridade, a declaração presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), afirmando que:

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer

heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. Se alguns procedimentos artísticos podem parecer profecias na perspectiva científica, também é verdade que a foto do cogumelo resultante da explosão nuclear também explica, de um modo diferente da Física, o significado da bomba atômica. (BRASIL, 2000, p. 75).

Pereira (2016) destaca o fato de que, apesar de parecer abstrato uma integração entre a Arte e Geometria, há diversos exemplos do uso de conceitos geométricos por muitos profissionais das artes quando do desenvolvimento de suas formas de expressão visual.

Associar Arte e Geometria pode parecer um tanto abstrato e sem uma referência concreta. Contudo, a própria história da humanidade apresenta diversos momentos em que artistas se utilizaram da Geometria para expressar-se artisticamente. (PEREIRA, 2016, p. 28).

E ainda seguindo nesta linha de pensamento, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] É fundamental que os estudos do espaço e forma sejam explorados a partir de objetos do mundo físico, de obras de arte, pinturas, desenhos, esculturas e artesanato, de modo que permita ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 51).

Temos o entendimento de que a utilização das ideias referidas acima pode favorecer uma abordagem bastante “fértil” nas práticas pedagógicas nos diversos níveis de ensino, além de proporcionar meios pelos quais se conquiste a superação do aspecto fragmentado de produção do conhecimento geométrico, em que são realizados cálculos a partir das propriedades apresentadas em sala de aula, sem que se faça o uso de abstrações, como também, sem oportunizar a prática da utilização do manuseio de objetos presentes na vida cotidiana dos aprendizes.

Lauro (2008), ressaltando a importância da Geometria para o homem no seu cotidiano, afirma que:

Os objetos do mundo físico possuem alguma forma e tamanho ou ocupam alguma posição no espaço. Assim, as formas ou padrões geométricos constituem os modelos mais elementares para muitos tipos de fenômenos da nossa vida cotidiana, tais como medir (as

dimensões de um apartamento); examinar formas (a forma de um favo de mel, das moléculas de um cristal, das células, de algumas conchas do mar ou das pétalas de uma flor), comparar tamanhos (a água deste copo cabe naquela xícara?), analisar posições (A rua A é perpendicular ou paralela à rua B), representar e construir (a planta e a maquete de uma casa). A geometria é a ferramenta que o ser humano criou para estudar essas entre outras questões. (LAURO, 2008, p. 178).

Pereira (2016) comenta a respeito da importância do uso da intuição tanto para aquele que exercita a Arte quanto para quem trabalha com a Matemática.

Quando um artista exercita a imaginação, ele realiza combinações de imagens, visualiza e representa o mundo. Para isto, necessita compreender o espaço e a forma das coisas que o rodeiam. Na Arte e na Matemática, o uso da intuição sempre foi imprescindível para a realização de descobertas. Ambos, Matemática e Arte, apresentam em suas especificidades contribuições: uma a beleza estética da representação, a outra a beleza estética do raciocínio. (PEREIRA, 2016, p. 33–34).

A Geometria na Arte pode ser facilmente constatada em diversos trabalhos artísticos, especialmente na pintura, em que verificamos elementos geométricos dos mais variados tamanhos e formas em muitas obras de pintores reconhecidos.

Podemos citar alguns artistas, das Artes Plásticas que suas obras retratam imagens geométricas, e estas podem ser usadas como exemplos do uso criativo e harmonioso dessa interação entre as duas áreas do conhecimento, as Artes e a Matemática, entre eles identificamos Piet Mondrian, Wassily Kandinsky, Paul Klee e M.C. Escher. (WIKIART, 2019).

Todos eles realizaram composições artísticas onde a presença de elementos geométricos interagindo com cores e formas é facilmente percebida pelo eventual observador. Este fato evidencia certo grau de conhecimento de Geometria por parte desses artistas, ainda que em certos casos isso fosse um tanto quanto intuitivo. É relevante destacar que tais pintores foram capazes de utilizar esses saberes como suporte para elaboração de trabalhos artísticos que personificaram o pensar interdisciplinar de cada um deles.

Apontando algumas possibilidades da utilização de elementos matemáticos como forma de expressão da Arte e que foram usados por artistas como Kandinsky, Mondrian e Klee, apresentamos a seguinte declaração de Araújo (2008):

Para estabelecer a convergência nos ensinamentos dessas duas áreas de conhecimento destaca-se o Movimento Modernista e com ele os pintores Kandinsky (1925), Mondrian (1937), Klee (1979), que expressaram a linguagem da arte por meio de elementos matemáticos (ARAÚJO, 2008, p. 61).

Focando as atenções no ensino da Geometria e repensando nossa prática pedagógica objetivando a conquista de novas ações que viabilizem a criação de novas situações que promovam uma efetiva aprendizagem, realizamos esta pesquisa que se orienta pelo desejo de criar um ambiente de sala de aula no qual a Geometria esteja associada à Arte.

Nesse sentido, construímos uma proposta de trabalho favorável à aprendizagem dos alunos e que contribua para potencializar a apropriação de conceitos geométricos referentes ao estudo das principais figuras planas, além de viabilizar o surgimento de um ambiente rico e motivador, o qual seja capaz de frutificar diálogos e descobertas que possam levar os alunos a transcenderem o formalismo da apresentação dos conteúdos matemáticos, como também impulsionar a capacidade de construção de um conhecimento em que, a intuição, o senso crítico, a percepção e a imaginação se façam plenamente presentes e favoreçam a integração dos saberes matemáticos com os demais conhecimentos.

Portanto, fizemos e aplicamos uma proposta didática com a Geometria aliada à Arte, e utilizamos composições de artistas renomados como também de telas produzidas pelo próprio pesquisador. Assim, foram trabalhados os conceitos e propriedades das principais figuras planas, promovendo discussões a respeito de como a Matemática favoreceu no processo da criação artística de muitos daqueles considerados como grandes nomes das artes.

Sistematização do percurso

Esta pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual se buscou a obtenção de dados descritivos em campo pelo pesquisador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve atender algumas características, entre elas, a investigação é descritiva, pois os dados recolhidos serão apresentados sob a forma de palavras, não utilizando base numérica; O foco da pesquisa será o processo, ou seja, como e por que as coisas acontecem; Os dados foram analisados de forma indutiva, ou seja, construídas a partir do exame de cada atividade realizada, tendo interesse no significado das visões de mundo de cada participante do processo a fim de se verificar como eles as interpretam (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, para analisar os procedimentos da pesquisa fizemos estudos bibliográficos sobre a interdisciplinaridade no Ensino da Matemática. À integração

e interdisciplinaridade no ensino brasileiro; o uso da Arte aliada ao ensino de Matemática. Sendo nossos referenciais, Fazenda (2011) e Araújo (2008), entre outros.

Iniciamos com a composição de sete quadros³, sendo que em seis deles utilizamos a técnica em “óleo sobre tela” (utiliza tinta a óleo e pincel) e um executado com lápis de cor. Intitulamos todas as telas de “figuras planas”, conforme estão retratadas na Figura 1. As sete composições foram idealizadas e estruturadas sob a perspectiva de contextualizar as aulas de Geometria com a Arte de uma forma integrada, oportunizando aos alunos momentos de discussão sobre a importância do conhecimento geométrico, ainda que de forma superficial, no cotidiano de diversos tipos de profissionais, especialmente aqueles que lidam com artes visuais, bem como na vida diária de um cidadão comum e, também, apresentar a Matemática como uma possível aliada das várias áreas do conhecimento.

Figura 1 – Figuras planas



Fonte: Elaborado pelo autor.

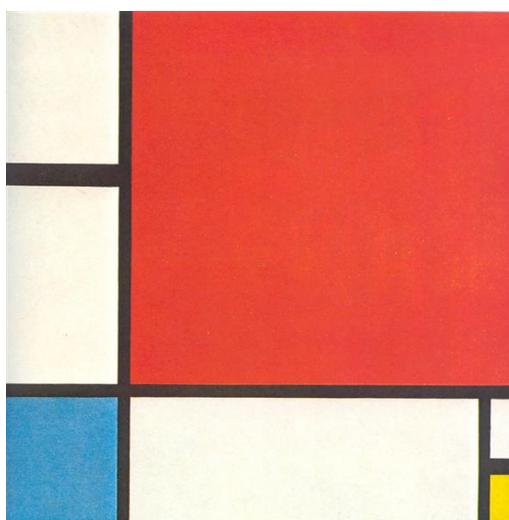
Vale ressaltar também que esta pesquisa foi realizada em uma Escola Pública da Rede Estadual do RN, em oito encontros vivenciais com duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Para esses encontros chamamos de “momentos”. Durante os encontros utilizamos como instrumento de coleta de dados, o diário de campo, para anotar nossas observações e as atividades práticas realizadas pelos alunos. A descrição de cada um desses “momentos” foi realizada em ordem cronológica para proporcionar uma melhor visão da pesquisa.

No primeiro momento apresentamos fotografias ampliadas de pinturas de autoria dos artistas Mondrian e Kandinsky conhecidos internacionalmente por utilizarem, em diversas de suas composições, elementos geométricos das mais

³Os sete quadros são uma criação do autor da pesquisa.

variadas formas, conforme apresentadas nas Figuras 2, 3, 4 e 4. O nosso intuito foi tentar instigar o interesse dos alunos pelas figuras geométricas identificadas nas obras e, a partir de então, iniciar uma primeira discussão sobre como a Matemática interage com outras áreas do conhecimento, especialmente com a Arte. Neste momento discorreremos sobre os conceitos elementares da Geometria, sobre figuras planas e suas principais propriedades. Percebemos que os estudantes tinham dificuldades em distinguir o círculo da circunferência, como também, em relação à ideia de raio e diâmetro.

Figura 2 – Piet Mondrian, *Composição II em Vermelho, Azul e Amarelo*.

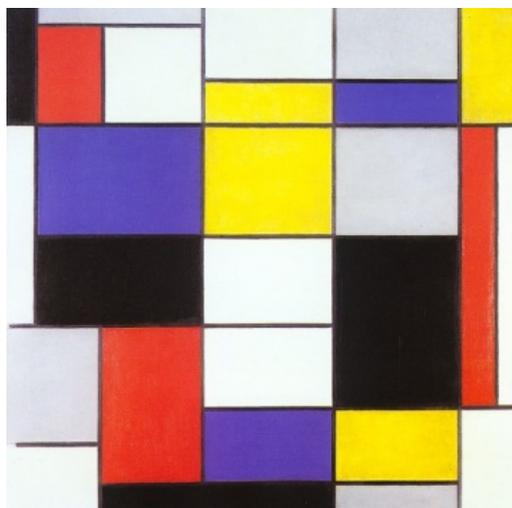


Fonte: <http://cultura.culturamix.com/arte/obras-de-piet-mondrian>

No segundo momento iniciamos a aula expositiva com uma breve retomada. Nesta atividade objetivamos estimular a percepção visual por meio de cores e formas, bem como desenvolver o raciocínio a partir da prática da comparação, análise, identificação e a classificação das figuras planas presentes na tela em questão.

Apresentamos aqui as transcrições de alguns comentários dos alunos durante a realização da prática: “Eu nunca fiz tarefas de matemática utilizando telas de pintura ou figuras e, pensei que isso seria difícil”; “Não consigo formar novas figuras geométricas, pois elas já estavam todas formadas”; “Professor, não estou conseguindo mais me lembrar dos quadriláteros que estudamos na aula passada”; “Vai ser difícil, pois não sou artista”.

Dessa forma, na continuidade das atividades, realizamos algumas perguntas pertinentes ao conteúdo de Geometria, para gerar um debate, e assim surgirem as problemáticas a serem investigadas, entre elas, temos: O que é um quadrilá-

Figura 3 – Piet Mondrian, *Composition A*.

Fonte: <http://cultura.culturamix.com/arte/obras-de-piet-mondrian>

tero? Quais os quadriláteros por nós estudados? O que diferencia um quadrado de um retângulo? Como são classificados os triângulos quanto aos lados? E, após essa breve discussão, novas dúvidas foram geradas e outras minimizadas, e aquela hesitação inicial diante da tarefa apresentada deu lugar à autoconfiança, que proporcionou uma mudança de atitude na qual propiciou a retomada da atividade proposta, como bem mostra a Figura 6.

O terceiro momento foi iniciado com um debate objetivando desenvolver a capacidade de observação e comparação entre os objetos e formas presentes no cotidiano dos alunos, mostrando a intensa presença da Matemática no mundo em que vivemos bem como, o quanto a Geometria apresenta-se envolvida ao nosso entorno, assim como despertar nos alunos o senso crítico para refletirem sobre como os artistas plásticos poderiam se beneficiar dos conhecimentos geométricos quando do desempenho de suas atividades profissionais.

Em seguida, apresentamos a atividade que teria como base as seis telas pintadas a óleo e elaboradas pelo pesquisador. Nessa atividade pedimos que os grupos identificassem as figuras planas presente nas obras e medissem o seu perímetro, como exemplificado na Figura 7.

No quarto momento continuamos o estudo apresentando os conceitos de ângulos internos e de como medi-los por meio de um transferidor, bem como aferir dimensões utilizando régua, trena e fita métrica. Além de ensiná-los como proceder para executar os cálculos de área e de perímetro das principais figuras planas estudadas. Vale salientar que neste encontro utilizamos novamente as

Figura 4 – Wassily Kandinsky, *Arch and Point*.

Fonte: <https://www.todocadros.es/pintores-famosos/kandinsky/>

composições de Mondrian e Kandinsky com o propósito de justificar a importância dos conhecimentos geométricos para o processo criativo de tais pintores, além de proporcionar um momento de reflexão a respeito de como a Arte pode interagir com a Matemática e, no caso particular, com a Geometria.

Como essa forma de desenvolver os conteúdos causou um pouco de estranheza aos discentes, eles conseguiram assimilar bem nossa proposta e percebemos que nas turmas investigadas, no que se refere à desenvoltura apresentada ao longo das discussões, consideramos que o resultado foi bastante satisfatório, visto que emergiram consideráveis reflexões ao longo do debate. E esse fato deve ser levado em consideração, uma vez que estávamos lidando com alunos do 6º ano, recém-chegados às séries do Ensino Fundamental, anos finais, que tem uma estrutura de tempo e espaço diferente dos anos iniciais.

Quanto ao desempenho dos investigados durante a realização das atividades, constatamos que a proposta propiciou o desenvolvimento satisfatório da compreensão acerca das figuras geométricas e de suas aplicações no cotidiano das pessoas. Salientamos que, quanto à aferição de medidas de ângulos por meio do uso do transferidor, verificamos certa dificuldade que poderia ser justificada pelo fato de os alunos desconhecerem, até aquele momento, o referido instrumento de medida, bem como utilizá-lo.

No quinto momento, após a realização de algumas atividades práticas de verificação de medidas, utilizando-se de fita métrica, transferidor, trena e ré-

Figura 5 – Wassily Kandinsky, *On the points*.

Fonte: <https://www.todocadros.es/pintores-famosos/kandinsky/>

Figura 6 – Aluno durante a prática da primeira atividade



Fonte: Elaborado pelo autor

gua. Solicitamos que utilizassem o espaço da sala de aula e dos objetos, além das obras para realizar novas medições e fazer o cálculo de áreas, perímetro e ângulos.

Percebemos uma boa evolução no que diz respeito à interação e ao senso de cooperação dos alunos, visto que a resistência de alguns alunos de interagir com a sua equipe durante execução da atividade havia diminuído sensivelmente. Constatamos também, que a dificuldade apresentada, em momentos anteriores,

Figura 7 – Alunos durante a prática da segunda atividade



Fonte: Elaborado pelo autor

para se verificar a medida de um ângulo interno de uma figura plana, utilizando o transferidor, já não existia. A Figura 8 nos dá uma breve noção do exposto anteriormente.

Figura 8 – Alunos durante a prática da terceira atividade



Fonte: Elaborado pelo autor

No sexto momento abrimos espaço aos alunos para que eles avaliassem a atividade realizada na aula anterior. A discussão foi bastante interessante, pois os investigados tiveram oportunidade de refletir sobre a importância de conhecer os conceitos geométricos referentes às figuras planas e, também, de como a utilização desse conhecimento poderia ser útil para a realização de diversas atividades do nosso dia a dia. Tudo isso, despertou o interesse dos alunos em tentar relacionar aqueles conteúdos estudados com a realidade de cada um.

Apresentamos aqui seis comentários proferidos pelos alunos: “Foi bom aprender como se medir usando a fita métrica e a trena”; “Saber calcular área e perímetro é importante para um engenheiro”; “Foi legal aprender como se usa um transferidor”; “Gostei muito de trabalhar usando uma fita métrica”; “Algumas coisas que a gente tem em casa podem ser medidas com uma trena”; “Saber

usar uma trena é muito importante quando se quer verificar as medidas de um terreno ou de uma parede”.

A discussão realizada propiciou a retomada dos conteúdos apresentados ao longo dos encontros anteriores proporcionando o aprofundamento do debate em torno da aplicação dos conhecimentos de Geometria no dia a dia das pessoas bem como na área profissional, além disso, viabilizou um momento para que todos os participantes do estudo estabelecessem conexões entre os conteúdos apresentados em sala e os diversos ramos do conhecimento.

Por meio dessa ação os alunos observados tiveram a oportunidade de perceber a Geometria como uma ferramenta presente além dos muros da escola. Outro ponto a ser destacado desse momento diz respeito à possibilidade dada aos alunos de vislumbrarem o relevante papel que a Geometria desempenha na vida cotidiana do ser humano podendo ser considerada como ferramenta fundamental no processo de interação do indivíduo com o seu meio. Vale salientar que os conhecimentos inerentes à Geometria, além de constituírem a parte intuitiva da disciplina de Matemática, eles estão intimamente ligados à realidade das pessoas.

Após a realização do debate, propusemos uma rápida atividade prática de medição, como retratada na Figura 9. Nessa atividade todos os grupos deveriam medir as dimensões da janela e da porta existentes na sala de aula usando como ferramenta de aferição uma trena ou uma fita métrica e, em seguida, realizariam o cálculo do perímetro e da área das referidas esquadrias.

Figura 9 – Alunos durante a prática no sexto momento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa atividade foi interessante, uma vez que os grupos tiveram a oportunidade de verificar que, devido a pequenas diferenças no que diz respeito ao trabalho de aferição das dimensões da janela e da porta, os valores calculados para o perímetro e para a área não foram exatamente iguais entre os respectivos

grupos, apresentavam algumas diferenças de aproximadamente entre um centímetro a dois centímetros, mas nada que preocupasse tanto, pois entendemos que nossos instrumentos de medidas são rudimentares e o seu manuseio pode levar a pequenas diferenças de medidas.

Mas, isso nos deu a oportunidade de evidenciar para os alunos participantes da investigação da importância de executar uma aferição cuidadosa, uma vez que, ao aferirmos erroneamente uma determinada medida, iremos comprometer os resultados finais do nosso trabalho, e pode também nos levar a perda de materiais, caso fizéssemos uma maquete para representar nossos estudos de sala de aula.

Já no sétimo momento, tínhamos por objetivo estimular o viés artístico de cada um dos alunos, pois na referida atividade, constava uma questão que solicitava a composição de um desenho no qual o tema seria figuras planas. E ainda, solicitamos que observassem os ambientes fora da escola e anotassem os objetos identificados e associados com as figuras geométricas.

De início, realizamos uma discussão a respeito da presença de elementos geométricos no nosso cotidiano. Listamos, a critério de elucidação positiva dos momentos vivenciados ao longo do processo, oito comentários dos alunos: “Eu vejo figuras planas em muitos prédios”; “A geometria está presente em praças e calçadas da cidade”; “As portas, janelas e portões das casas têm forma de retângulos e quadrados que são figuras planas”; “Têm muitas figuras geométricas em minha casa”; “Muitas coisas que encontramos na rua, possuem as formas geométricas que aprendemos aqui nessas aulas”; “As formas geométricas estão presentes nos azulejos das paredes da cozinha de minha casa”; “As placas de trânsito têm as formas de triângulo, de quadrado e de círculo”; “Muitos artistas utilizam os conhecimentos de Geometria para fazer suas telas”.

E, no nosso oitavo momento foi realizado um debate rico pela troca de experiências vivenciadas e de reflexão a respeito das novas descobertas. Eis aqui em destaque oito comentários proferidos pelos alunos: “Essa última atividade foi boa porque a gente viu as figuras planas em muitos prédios”; “Achei legal essa atividade porque aprendemos a fazer desenhos, usando muitas figuras planas do jeito que os artistas famosos fazem”; “Gostei dessa atividade porque aprendi sobre a importância das figuras planas para os engenheiros”; “As figuras planas estão em muitos objetos de nossas casas”; “Gostei de saber como é importante usar corretamente uma trena”; “Estudar figuras planas foi importante porque a Geometria está presente na nossa vida”; “Esta atividade foi legal porque vimos na prática como os artistas podem utilizar os conhecimentos de geometria para realizar as suas obras”; “Gostei de saber que até nas Artes têm Matemática”.

Realizamos uma culminância das atividades desenvolvidas, assim oportunizamos os grupos a apresentarem as suas composições, colocamos a representação de algumas delas na Figura 10.

Figura 10 – Composições elaboradas por três dos grupos participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerações finais

A análise do processo desenvolvido evidenciou como a Arte pode contribuir no ensino e aprendizagem de Geometria. Uma vez que a utilização de pinturas em sala foi satisfatória, visto que o procedimento promoveu o interesse do aluno pela discussão em torno da importância dos conhecimentos geométricos para outras áreas do conhecimento. Percebemos também que, a utilização de telas de pintores renomados nas aulas, proporcionou ao aluno uma modificação do seu olhar no que diz respeito à importância da Geometria para o desempenho de muitas atividades do nosso cotidiano, tais como: a aferição de medidas de dimensão, o cálculo de áreas e de perímetros, dentre outros saberes.

Com esta proposta, também foi dada a oportunidade de se discutir, por exemplo, como o conhecimento geométrico pode ser útil para um artista durante o processo de composição de uma obra, propiciando assim, um pensar sobre a Geometria como algo de grande utilidade presente na nossa vida.

Os resultados advindos desta pesquisa mostram que, ao longo de todo o processo, os alunos apresentaram alterações, tanto no interesse quanto na participação, pois foi percebida uma mudança positiva de atitude, principalmente, daqueles que apresentavam um comportamento menos participativo em nossas aulas. Isso, pois, durante as atividades os alunos manifestaram seus questionamentos, ideias e reflexões a respeito das possibilidades de utilização dos conceitos geométricos referentes às figuras planas no nosso cotidiano.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à Arte como facilitadora do processo ensino e aprendizagem, visto que, devido ao seu viés estético e lúdico o recurso da Arte mostrou-se como valioso elemento para o ensino da Geometria como também para a construção do saber de cada um dos envolvidos no processo, pois ao dar oportunidade de manusearem diferentes instrumentos de medidas, propiciou a construção de um ambiente de discussão no qual contribuiu tanto para a ampliação dos conhecimentos quanto para desenvolvimento

da habilidade de expressar opinião, ou seja, de argumentação, como também desenvolveu, em cada um dos envolvidos, as habilidades artísticas, visto que uma das atividades propostas aos investigados era a criação de uma obra a ser realizada em grupo e cujo tema girava em torno das figuras geométricas estudadas durante o processo.

Não identificamos limitações para a utilização da Arte como caminho para o ensino e aprendizagem da Matemática. Percebemos que as aprendizagens apresentaram bons resultados, quanto a assimilação dos conteúdos, e apontamos que isso aconteceu devido a forma com que foram desenvolvidas as atividades, por meio da experimentação, e utilizando a observação e o contato com as formas geométricas, além de poderem ter tido a oportunidades de utilizar alguns instrumentos medidos tanto para verificar as figuras dos quadros como para se inspirarem e produzirem suas pinturas autorais.

Esperamos que esse artigo sirva de inspiração para todos aqueles profissionais que trabalham com educação de jovens em um contexto similar ao investigado nessa pesquisa e que desejam utilizar a Arte como uma possível aliada ao ensino da Matemática, em especial, ao Ensino da Geometria, pois, mesmo que não sejamos profundos conhecedores dessa área de conhecimento, todos nós temos plenas condições de propiciar algo de relevância que nos possibilite viabilizar relações significantes entre a área da Arte e da Matemática, e que sejam capazes de contribuir na apropriação de novos conceitos e demandas surgidas durante o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, e em especial, a Geometria.

Referências

ALBUQUERQUE, E. S. d. C. Geometria e Arte: Uma proposta metodológica para o ensino de geometria no sexto ano. Maceió, 2017.

ALVES, A. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, D. C. A. d. **Ponto, Linha e Forma: Interdisciplinaridade entre Matemática e Arte.** 2008. Dissertação (mestrado em artes) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC, 2000.

CONTIERO, L. d. O.; GRAVINA, M. A. Modelagem com o Geogebra: uma possibilidade para a educação interdisciplinar? **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 9, n. 1, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

LAURO, M. M. Discutindo o ensino de geometria: uma proposta para o ensino dos poliedros regulares. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 177–188, 2008.

LAVILLE, C.; DIONES, J. **A Construção do Saber**: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PEREIRA, P. R. R. **Arte e Geometria**: Emoção versus razão uma experiência de aprendizagem no ensino fundamental. 2016. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em artes visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RÊGO, R. G. d.; RÊGO, R. M. d.; VIEIRA, K. M. **Laboratório de ensino de Geometria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

WIKIART. **Enciclopédia de Artes Visuais**. Disponível em:
<<https://www.wikiart.org/pt/popular-artists/text-list>>.
Acesso em: 19 ago. 2019.

O MATERIAL DOURADO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DO ALGORITMO DA SUBTRAÇÃO

Uma experiência em sala de aula

THE GOLDEN MATERIAL AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE SUBTRACTION ALGORITHM TEACHING

A classroom experience

*Verônica Umbelino Souza de Carvalho*¹

*Anilda Pereira da Silva Guimarães*²

RESUMO: A questão que norteia este estudo é uma experiência realizada com a utilização do Material Dourado como facilitador da compreensão da subtração com reserva, numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Santa Cruz/RN. Esse trabalho foi motivado por tanto presenciar nas reuniões pedagógicas, a angústia de alguns professores relatando as dificuldades que seus alunos apresentam para compreender o algoritmo da subtração, em especial, a subtração com reserva. A pesquisa foi desenvolvida com base na pesquisa ação, onde buscamos aplicar algumas atividades de intervenção didática. O referencial teórico em que se baseou esse estudo aborda a importância dos materiais manipuláveis, em particular o Material Dourado, para uma melhor compreensão nos aspectos ensino/aprendizagem da Matemática. Assim, recorreremos a Nacarato (2005), Berton e Itacarambi (2009), Lorenzato (2006), Centurión (1995), dentre outros, por reconhecerem a importância do uso do material concreto como um recurso didático facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Podemos concluir que o uso do Material Dourado no ensino da matemática, além de facilitar a compreensão do desagrupamento na subtração, dá às relações numéricas abstratas uma imagem mais concreta, facilitando a compreensão, o desenvolvimento do raciocínio lógico, tornando o aprendizado bem mais agradável, pois é dada ao aluno a oportunidade de construir seus conhecimentos de uma forma mais interativa, dinâmica e prazerosa.

Palavras-chave: Material Dourado. Algoritmo da subtração. Aprendizagem.

¹ *Minicurrículo e contato não disponibilizados pela autora.*

² Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1981). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1987). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é professora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. ID Lattes: 9681.3290.9483.0259.

Como referenciar?
CARVALHO, V. U. S. d.;
GUIMARÃES, A. P. d. S. O
material dourado como
recurso didático no ensino
do algoritmo da subtração:
uma experiência em sala de
aula. **Revista Galo**, n. 4, p.
77–95, 12 dez. 2021

ABSTRACT: The issue that guides this paper is an experience carried out with the use of the golden material as a facilitator to understand the subtraction with reserve in a 4th grade classroom from the elementary school in a public state school located in Santa Cruz/RN region. This paper has been motivated after attending during pedagogical meeting the anguish of some teachers who reported the difficulties their students had in order to understand the subtraction algorithm. In particular, the subtraction with reserve. The research was developed based on the action research, where we sought to apply some didactic intervention activities. The theoretical reference in which this paper was based on approaches the importance of manipulable materials, in particular, the golden material, for a better comprehension related to the teaching learning of mathematics. Thus, we had as support Nacarato (2005), Berton and Itacarambi (2009), Lorenzato (2006), Centurión (1995), among others, since they recognize the importance of the use of a solid material as a didactic resource on the teaching and learning process. We can conclude that the use of the golden material in the mathematics teaching, in addition to make the comprehension/understanding of the subtraction ungrouping easier. By giving the abstracts numerical relation a more concrete image, facilitating the understanding, logical thinking development, making the learning enjoyable, since it gives the students the opportunity to build their knowledge in a more interactive, dynamic and enjoyable way.

Keywords: Golden Material. Subtraction Algorithm. Learning.

Introdução

A Matemática é uma disciplina que está presente em todos os níveis da educação, e é considerada pela maioria das instituições escolares a disciplina que causa o maior índice de reprovação e, conseqüentemente, o desinteresse por parte dos educandos por essa área do conhecimento. Para agravar ainda mais essa situação, a prática educativa no ensino da Matemática muitas vezes é realizada na sala de aula de forma abstrata e descontextualizada da realidade do educando, visto que geralmente o professor adota procedimentos, tais como: expor e/ou explicar o conteúdo; passar uma lista de exercícios; e fazer a correção destes. Sobre isso, Lorenzato afirma: Palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticas ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar. [...] o fazer é mais forte que o ver ou ouvir [...] (LORENZATO, 2006, p. 17–18).

Sabe-se que a Matemática se constitui em um saber que está presente nas ações do dia a dia, por isso uma inquietação/indagação motivou a pesquisa: por que um saber tão presente nas decisões do cotidiano é objeto de retenção na escola? Intervir nessa realidade de modo a encontrar novas formas de abordagem no processo ensino-aprendizagem da Matemática tornou-se um desafio.

Certamente, são inúmeras as dificuldades encontradas no ensino e aprendizagem desta disciplina, mas aqui o objetivo consiste em analisar como o Material Dourado pode contribuir para a aprendizagem da subtração com reserva numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Os procedimentos metodológicos necessários à realização deste trabalho foram realizados na perspectiva da pesquisa ação, trabalhando a matemática de maneira construtiva e significativa através de uma sequência de atividades com o uso do Material Dourado. Esse material pode ser encontrado na maioria das escolas públicas do Brasil, porém, muitas vezes fica obsoleto em algum espaço escolar porque a maioria dos professores não sabe utilizá-lo, ou não acredita que o uso deste material, mediado pelo professor, possa contribuir significativamente para a aprendizagem. Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 4º ano – turno vespertino – da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, localizada no município de Santa Cruz/RN.

O referencial teórico que embasa esta pesquisa aponta a importância dos materiais manipuláveis, em particular o Material Dourado, para uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos ligados às operações fundamentais e a sua relação no aspecto ensino/aprendizagem da Matemática. Assim, recorre-se a Nacarato (2005), Berton e Itacarambi (2009), Centurión (1995) e Lorenzato (2006), entre outros. Busca-se através destes teóricos fundamentar a relevância de trabalhar com material concreto para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático da criança.

Os problemas de aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental tratados neste trabalho dizem respeito aos fatores que contribuem para que a Matemática seja vista como uma disciplina cansativa e com maior índice de reprovação. Tornar suas aulas mais lúdicas, com atividades que disponibilizem o uso de materiais concretos, apresentando questões que partam da realidade do aluno foi a proposta utilizada nessa pesquisa para se chegar a um resultado mais satisfatório.

Entende-se que cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades que levem a uma aprendizagem significativa. Para que isso ocorra é necessário que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, compreendendo o aluno como alguém que pode sentir prazer em aprender e não como um mero executor de tarefas.

Ensinar exige reflexões para que se contribua significativamente na formação de cidadãos que atendam as demandas do século XXI. Nessa perspectiva, desencadeou-se esse estudo, tendo como foco o uso do Material Dourado no ensino de facilitar a aprendizagem da subtração com reserva através do uso desse material.

Para melhor compreensão, organiza-se este trabalho em cinco seções: A primeira, a introdução, onde situam-se o tema, o objetivo e a metodologia uti-

lizada. A segunda seção traz um resgate teórico a respeito do uso do Material Dourado como recurso didático. A terceira discorre sobre o algoritmo da subtração. A quarta seção enfoca a experiência vivenciada na turma do 4º ano, relatando cada encontro realizado e, por fim, a quinta tece as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

Material dourado: o que dizem alguns teóricos

Berton e Itacarambi (2009) afirmam que Montessori criou o Material Dourado para trabalhar aritmética com as crianças que apresentavam distúrbios de aprendizagem. O nome dourado se deve à versão original que era feita com contas douradas. Quando foi industrializado, esse material passou a ser feito de madeira, mantendo o nome original. O material é constituído por cubinhos, barras, placas e o cubo, apresentando as regras de agrupamento na base 10. A manipulação e uso desse recurso podem ajudar na compreensão das operações fundamentais, reforçando a noção de troca no sistema posicional.

O Material Dourado propicia aos alunos descobrirem as relações entre as peças que o compõe, a saber: uma barra tem dez cubinhos, uma placa tem dez barras e o cubo tem dez placas. Isso é constituído para representar um sistema de agrupamento, associando o modelo didático com o conceito matemático.

No princípio, esse material foi criado com o intuito de auxiliar nas atividades que propiciassem o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e, conseqüentemente, em métodos para efetuar as operações fundamentais. Hoje pode ser utilizado para o estudo de frações, conceituação e cálculo de áreas e volumes, trabalho com números decimais, raiz quadrada entre outros. Nesta pesquisa utilizou-se o Material Dourado para se trabalhar a subtração com reserva, objeto desse estudo. Atualmente, o material é apresentado conforme a Figura 1.

Figura 1 – Material Dourado



Fonte: Arquivo pessoal.

O Material Dourado é um recurso didático riquíssimo, pois além de ser muito versátil ele tem como base ideológica primordial a educação sensorial da criança, a qual pode ser elencada, segundo (DALTOÉ; STRELOW, s.d., p. 2) da seguinte forma:

1. desenvolve na criança a independência, a confiança em si mesma, a concentração, a coordenação e a ordem;
2. gera e desenvolve experiências concretas estruturadas para conduzir, gradualmente, a abstrações cada vez maiores;
3. faz a criança, por ela mesma, perceber os possíveis erros que comete ao realizar uma determinada ação com o material;
4. trabalha com os sentidos da criança.

Em outras palavras o Material Dourado desenvolve o raciocínio do aluno, estimula o pensamento lógico-matemático e faz com que o educando aprenda com prazer, assim, as informações que obtém não esquece tão facilmente. Por ser um material de fácil manipulação, o Material Dourado fornece condições para que o aluno absorva com mais facilidade a proposta de ensino-aprendizagem que o professor apresenta. Isso nos faz reportar novamente a Daltoé & Strelow, quando enfoca que: O material dourado destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem de sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. (DALTOÉ; STRELOW, s.d., p. 3).

O uso desse material é importante porque ao manusear as peças o aluno passa do abstrato para o concreto, facilitando a compreensão, o desenvolvimento do raciocínio lógico, o que torna o aprendizado bem mais agradável e sólido. Com sua utilização em sala de aula, os alunos dos anos/séries iniciais do ensino fundamental conseguem entender melhor a subtração com reserva. Considera-se, pois, que esses alunos ainda têm certa dificuldade de entender a transição do abstrato para o concreto, assim, o uso desse material possibilita uma aprendizagem mais significativa e eficaz.

Os PCN de Matemática afirmam que: “Os [...] recursos didáticos como livros, vídeos, televisão, rádio, calculadora, computadores, jogos e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 57).

Contudo, estes recursos precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão. Isso significa que o ensino de Matemática com materiais manipulativos não deve se reduzir a uma transposição meramente qualitativa. O aluno precisa ser capaz de estabelecer semelhanças e

diferenças, perceber regularidades e singularidades, estabelecer relações com outros conhecimentos e com a vida cotidiana e compreender as representações simbólicas da Matemática.

Nesse sentido, é de suma importância ressaltar que o ensino e a aprendizagem com material concreto é o início de um processo de construção de conhecimentos, pois segundo Lorenzato (2006, p. 20), “O concreto palpável possibilita apenas o primeiro conhecimento, isto é, o concreto é necessário para a aprendizagem inicial, embora não seja suficiente para que aconteça a abstração matemática”.

Assim, o professor não deve utilizar o Material Dourado como único recurso para trabalhar um conteúdo, ele precisa ter o cuidado de estimular reflexões e discussões para que o aprendizado se dê por completo.

Vale salientar que esses materiais não devem ser vistos apenas como “brincadeira”, até podem ser considerados como tal, apenas pelos alunos, mas para os docentes são uma ferramenta importante, com objetivos definidos, como por exemplo, utilizar como instrumento para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, tornando suas aulas mais interessantes, atrativas, participativas e principalmente significativas, pois ao fazer o uso do concreto os alunos estarão aprendendo através do que estão vivenciando, ou seja, da ação. Entretanto, Nacarato (2005, p. 5) nos lembra que: “Nenhum material didático – manipulável ou de outra natureza – constitui a salvação para a melhoria do ensino de Matemática. Sua eficácia ou não dependerá da forma como ele for utilizado”.

No ensino tradicional³, as crianças acabam “dominando” os algoritmos a partir de treinos cansativos, mas sem conseguirem compreender o que fazem. Com o Material Dourado a situação é outra: as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável.

Piaget nos esclarece que: Os jogos e os materiais manipuláveis não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar (PIAGET 1989, p. 5).

³No ensino tradicional, a aprendizagem do aluno era considerada passiva, consistindo basicamente em memorização de regras e fórmulas. Para a maioria dos professores desta escola o uso de materiais ou objetos era considerado pura perda de tempo, uma atividade que perturbava o silêncio ou a disciplina da classe. Os poucos que os aceitavam e utilizavam o faziam de maneira puramente demonstrativa, servindo apenas de auxiliar à exposição, à visualização e à memorização do aluno. Exemplos disso são: o flanelógrafo, as réplicas grandes em madeira de figuras geométricas, desenhos ou cartazes fixados nas paredes.

Esta pesquisa nos fez perceber que os materiais manipulativos se constituem em formas interessantes de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Foi com esta preocupação que se desenvolveu este trabalho.

Algoritmo da subtração

É importante lembrar que o termo algoritmo é definido por Centurión (1995, p. 150) como “uma sequência de etapas, que fazem parte de uma instrução exata a ser seguida”.

Assim, para resolver subtrações com reserva, quando um ou mais algarismos do minuendo é menor que o do subtraendo, há dois métodos: um, mais antigo: Método da Compensação, que consiste em adicionar quantidades iguais no minuendo e no subtraendo. Utilizava-se, então, o Teorema da Invariância do Resto, ou seja, numa subtração, se adicionarmos o mesmo número ao minuendo e ao subtraendo a diferença não se altera. Essa ideia pode ser sintetizada assim: na subtração de dois números, sempre que ambos são acrescidos da mesma quantidade, a diferença entre eles permanece inalterada.

Em outras palavras o aumento do primeiro número é compensado pelo aumento do segundo número. Daí o nome propriedade da compensação. Assim, por exemplo, a diferença entre 374 e 158 é igual à diferença entre 384 e 168, pois ambos os números foram aumentados em uma dezena. Veja:

<i>C</i>	<i>D</i>	<i>U</i>
3	7	4
-1	5	8
2	1	6
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 40px; margin-right: 10px;"></div> <div style="text-align: center;"> <p>Aumentando uma dezena no minuendo e no subtraendo</p> </div> </div>		
<i>C</i>	<i>D</i>	<i>U</i>
3	8	4
-1	6	8
2	1	6

Na subtração por compensação quando adicionamos uma dezena (ou seja, 10 unidades) no minuendo, na ordem das unidades, temos que adicionar uma

dezena na ordem das dezenas, no subtraendo. É como no exemplo abaixo, ao adicionar 10 unidades ao minuendo temos que adicionar 1 dezena (que é o mesmo que 10 unidades) ao subtraendo para que o resultado não se altere.

Desse modo, para realizar a subtração $384 - 168$ pensa-se da seguinte forma: Como de 4 não podemos tirar 8, dizemos 8 para 14, e vai 1 (este 1 é a dezena que compensamos no subtraendo por termos adicionado uma dezena no minuendo).

<i>C</i>	<i>D</i>	<i>U</i>
3	8	4^{+10}
-1	6^{+1}	8
2	1	6

Como se pôde verificar, $384 - 168$ é igual a 216. Esse método da compensação baseia-se em técnicas não muito elementares que carregam em si o caráter de “decorar”, ou automação. Já o método da decomposição que envolve a troca é feito através da decomposição do minuendo a partir do desagrupamento (e reagrupamento).

Esse método requer compreensão de características do sistema de numeração decimal (SND), em especial a noção de valor posicional e agrupamentos na base 10. Pode ser representado concretamente com Material Dourado e é o que mais se encontra nas propostas metodológicas de livros didáticos atuais. Ou seja, o método que predomina no ensino atualmente, consiste na decomposição do minuendo e supõe uma compreensão clara dos valores relativos dos algarismos e do Sistema de Numeração Decimal de modo geral.

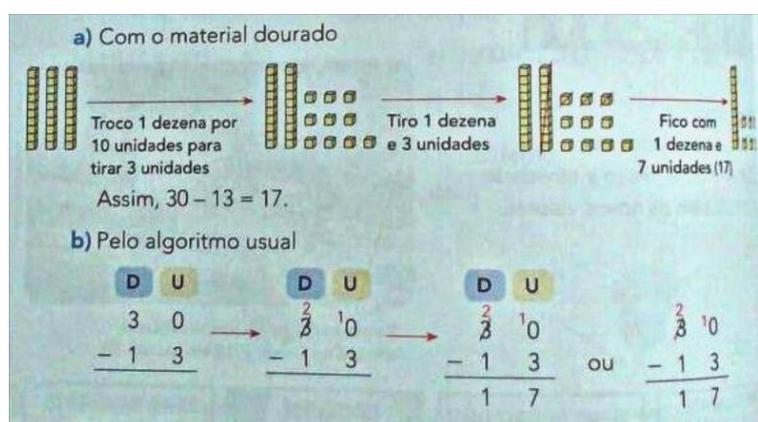
A opção atual pela decomposição, certamente deve-se ao fato dessa técnica ser mais facilmente concretizável para as crianças, tornando possível a compreensão dessa de modo mais eficiente no ensino e na aprendizagem da Matemática. Na Subtração por decomposição (representada abaixo) pensa-se da seguinte forma: como de 4 não se pode tirar 8, troca-se uma dezena por 10 unidades e adiciona-se às unidades (ficando 14); assim, ficam 7 dezenas na ordem das dezenas e 14 unidades na ordem das unidades. Depois se diz 14 tirando 8 e coloca-se o 6 na ordem das unidades; 7 dezenas menos 6 dezenas, colocando-se o 1 na ordem das dezenas e, por fim, 3 centenas menos 1 centena igual a duas centenas, resultando o 2 na ordem das centenas. Veja:

<i>C</i>	<i>D</i>	<i>U</i>
	7	14^{10+4}
3	8	4
-1	6	8
2	1	6

Com a utilização do Material Dourado a subtração fica mais fácil de ser compreendida. Ela deve ser vista como a operação inversa da adição. O Material Dourado favorece a realização de atividades com vários graus de complexidade. O exemplo a seguir apresenta um cálculo de subtração em que é necessário que se faça a transformação de dezena em unidade para que seja possível efetuar o cálculo.

Dessa forma, a criança compreenderá o sentido do “empresta um”. A Figura 2 mostra o cálculo de subtração a ser desenvolvido.

Figura 2 – Cálculo da subtração com material dourado e pelo algoritmo usual



Fonte: Dante (2015, p. 126).

Assim, o “pegar emprestado” ganha significado para o aluno que passa a entender que há um desagrupamento, uma “transformação” de 1 (um) elemento em 10 (dez), de um grupo abaixo dele. Aqui se utiliza a expressão “fazer troca” ao invés de “pedir emprestado”, pois essa última sugere uma devolução. Quem pediu emprestado tem que devolver.

Relato da experiência

Nesta seção relata-se a experiência de intervenção realizada numa turma do 4º ano – turno vespertino – da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques, localizada no município de Santa Cruz/RN cujo objetivo era analisar as contribuições do uso do Material Dourado na compreensão do algoritmo da subtração com reserva.

A Escola em questão atende cerca de 780 (setecentos e oitenta) alunos do Ensino Fundamental e EJA, distribuídos nos três turnos e conta com 17 (dezesete) funcionários e 30 (trinta) professores graduados na área em que atuam. A

estrutura física da escola conta com 10 (dez) salas de aula, quadra esportiva (sem cobertura), secretaria, direção, auditório, sala dos professores, cozinha, refeitório, sala de multimídia, biblioteca e laboratório de informática. Também possui um acervo de materiais didáticos adequados e necessários para o desenvolvimento das aulas, como: televisão, aparelho de som, datashow, notebook, caixas amplificadas, microfones, jogos pedagógicos, entre outros.

Quanto aos participantes da pesquisa, foram 14 (catorze) alunos, dos quais 6 (seis) eram do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino. Todos numa faixa etária entre 10 a 12 anos.

Inicialmente, realizou-se reunião com a direção e a coordenação da Escola com o objetivo de apresentar o tema do trabalho: O Material Dourado como recurso didático no ensino do algoritmo da subtração com reserva, bem como pedir permissão para desenvolvê-lo na supracitada instituição. Após, foi apresentada a professora do 4º ano – vespertino –, da turma onde seriam realizadas as atividades referentes ao trabalho de pesquisa. Com ótima acolhida, ela falou sobre a turma nos vários aspectos do ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito às dificuldades dos alunos no algoritmo da subtração, objeto da pesquisa.

Ao se indagar sobre o Material Dourado a professora respondeu que já havia utilizado na sala de aula, mas apenas como demonstração, não realizando nenhuma atividade em que os alunos tivessem a oportunidade de manusear o material. A partir dessas informações percebeu-se que seria viável trabalhar nesta turma o tema em estudo, mediante o perfil traçado preliminarmente pela docente a respeito dos alunos com dificuldades na aprendizagem da subtração com reserva e o fato de a professora não ter utilizado nenhum material manipulável para trabalhar tal conteúdo.

De acordo com Lorenzato (2006), há uma diferença pedagógica entre uma aula em que o professor apresenta o assunto ilustrando-o com material didático manipulável e uma aula em que os alunos manuseiam o material. Segundo este autor:

O material didático manipulável é o mesmo nas duas situações de ensino, mas os resultados no segundo tipo de aula “serão mais benéficos à formação dos alunos, porque, de posse do material didático manipulável, as observações e reflexões deles são mais profícuas, uma vez que poderão, em ritmos próprios, realizar suas descobertas e, mais facilmente, memorizar os resultados obtidos durante suas atividades (LORENZATO, 2006, p. 27).

Dentre os diversos materiais didáticos manipuláveis disponíveis, optou-se pelo Material Dourado por diversos motivos. Primeiramente, porque esse ma-

terial prioriza a educação sensorial da criança e destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem de sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. Depois, pelas características de material versátil, prático e visual que permite trabalhar a subtração com reserva de uma forma mais fácil de ser entendida e aceita, acreditando-se que:

O trabalho com os materiais concretos torna o processo de construção do sistema numérico mais acessível às crianças, pelas ações que elas realizam sobre eles — fazer, desfazer grupos, trocar — do que pelas representações dos elementos. Cada contexto ambiental é um marco na construção do conceito de número, que permite o gradual afastamento dos elementos concretos para a evolução na direção de um sistema mais abstrato e eficiente (GOLBERT, 1999, p. 65).

Na verdade, o fator determinante para a escolha do Material dourado foi por ele permitir a composição e decomposição dos numerais para visualizar o processo da subtração com reserva, assim, o “pedir emprestado” passa a ter uma imagem concreta, facilitando, desse modo, a compreensão do aluno sobre o referido processo.

Várias são as operações possíveis de serem realizadas com esse recurso, todas elas pressupõem o entendimento anterior das representações e das regras de agrupamentos e desagrupamentos, mas neste trabalho relata-se apenas as atividades relativas à subtração com reserva que é objeto deste estudo.

1º encontro

Inicialmente, a professora fez a apresentação da turma, falando sobre o período de atividades de estágio na sala e o propósito da ação. Em seguida, realizou uma atividade de subtração que já estava prevista em seu planejamento. Ela leu um problema do livro didático e resolveu na lousa com ajuda dos alunos, indagando como deveria proceder.

Após, aplicou-se a atividade diagnóstica que iria orientar no planejamento de intervenção. Durante a aplicação da atividade observou-se como os alunos resolviam as questões propostas, indagando-os, com a finalidade de verificar que raciocínio eles estavam utilizando para resolver tais questões, no entanto, sem nenhuma interferência na resolução. Recomendou-se, assim, que deveriam resolver as situações-problema utilizando a operação que julgassem correta, ou necessária. Eram quatro questões que traziam problemas envolvendo a subtração com e sem reserva. Percebeu-se claramente que a maioria sentia dificuldade

em operar na subtração com reserva, ou seja, quando o minuendo é menor que o subtraendo.

A partir dessas constatações adotou-se uma metodologia de trabalho em sala de aula utilizando o Material Dourado como recurso didático para trabalhar com o algoritmo da subtração com reserva.

2º encontro

No primeiro momento apresentou-se o Material Dourado, percebendo-se que os alunos já conheciam, pois identificaram cada peça (cubinho, barra, placa e cubo). No entanto, como eles nunca haviam manuseado esse material, reservou-se 20 minutos para brincarem à vontade com ele, fazendo-se construções livres. Pois como afirma Lorenzato:

Ao “ver com as mãos” é mais popular do que geralmente se supõe: você já viu alguém numa loja escolher roupas sem passar as mãos nelas? E crianças em loja de brinquedos conseguem apenas olhá-lo? [...] As pessoas precisam “pegar pra ver” como dizem as crianças (LORENZATO, 2006, p. 18).

Figura 3 – Alunos fazendo construções livres com o Material Dourado



Fonte: Arquivo pessoal.

Dienes (apud TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 34) sugere que “sempre se deve iniciar a construção de um novo conceito a partir da utilização de materiais de apoio”.

Ainda de acordo com esses autores:

Quando se oferece um material novo para as crianças, a primeira atividade que se recomenda é sempre o jogo livre: apresenta-se o material às crianças e deixa-se que elas utilizem como quiserem [...]. A segunda etapa é o jogo com regras, em que se propõe

à criança atividades planejadas [...]. (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p. 72–73).

Após o momento de apreciação das construções livres, solicitou-se que fizessem montagens, como: uma barra feita de cubinhos; uma placa feita de barras; um cubo feito de placas, ao mesmo tempo fazendo-se perguntas onde os alunos pudessem estabelecer relações entre as peças. Por exemplo: Quantos cubinhos precisam enfileirar para formar uma barra? Quantas barras são necessárias para formar uma placa? Com quantas placas se forma um cubo?

O objetivo era trabalhar primeiro o Sistema de Numeração Decimal (SND), por entender que este é pré-requisito para o bom entendimento do algoritmo da subtração. O propósito era despertar a atenção dos alunos para a percepção de que o cubo é formado por 10 placas, que a placa é formada por 10 barras, e a barra é formada por 10 cubinhos. As crianças participaram ativamente da atividade e a maioria não teve dificuldade para responder os questionamentos.

Para finalizar, propôs-se o jogo do Nunca Dez. O objetivo desse jogo também era a compreensão do SND, ou seja, dos agrupamentos de dez em dez (dez unidades formam uma dezena, dez dezenas formam uma centena etc.), característicos do sistema decimal que possibilita fazer agrupamentos de 10 em 10, assim como fazer reagrupamentos, fazer trocas, estimulando o cálculo mental.

Para essa atividade formou-se um grande grupo. Cada criança, na sua vez de jogar, lançava o dado e retirava para si a quantidade de cubinhos correspondente à soma dos dois dados. O número que sobressaía no dado dava direito a retirar somente cubinhos. Toda vez que uma criança juntava 10 cubinhos, ela deveria trocar os 10 cubinhos por uma barra. Da mesma maneira, quando tivesse 10 barrinhas poderia trocá-las por uma placa. Previamente foi combinado que o jogo terminaria quando algum aluno conseguisse formar duas placas.

Figura 4 – Alunos jogando “Nunca Dez”



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira rodada do jogo, alguns alunos sentiram dificuldade em perceber quando deveriam fazer as trocas, precisando de orientação, mas logo entenderam a dinâmica, e o jogo fluiu satisfatoriamente, constatando-se que a maioria ia fazendo as trocas necessárias. O mais interessante era que ficavam fiscalizando as trocas dos seus colegas. Apenas um aluno precisou de ajuda durante mais tempo. Assim, verificou-se que o Material Dourado facilitou a compreensão do “pedir emprestado” que foi substituído por “fazer trocas”.

Centurión afirma que:

Para que os desagrupamentos e trocas possam ser feitos e entendidos pelo aluno no algoritmo da subtração com reserva, é preciso que este aluno tenha compreendido muito bem nosso sistema de numeração posicional de base dez, no qual um algarismo à esquerda de outro vale dez vezes mais do que valeria se ocupasse aquele lugar. É isto que nos permite desagrupar uma centena e transformá-la em dez dezenas; desagrupar uma dezena e transformá-la em dez unidades (CENTURIÓN, 1995, p. 186).

Nessa perspectiva, realizou-se um trabalho voltado para o SND, acreditando-se que quando os alunos já conhecem as características da escrita numérica e já estão familiarizados com agrupamentos e trocas na base 10, é possível desenvolver a técnica operatória da subtração com reserva de modo lógico e, portanto, compreensivo.

3º encontro

Iniciou-se com a realização de uma atividade denominada “Quanto vou ficar”. Cada aluno após sortear uma ficha teria que representar o número nela contido e, em seguida, realizar a operação de subtração com reserva impressa no verso da ficha, com o auxílio do Material Dourado. O objetivo era perceber as possíveis dificuldades que alguns alunos apresentavam e intervir diretamente a fim de superá-las.

Ao final, pediu-se que comentassem o que acharam da atividade. Um aluno falou, entusiasmado: — *agora compreendo por que estou fazendo as trocas*. Outro respondeu que *“com essas peças fica mais fácil entender por que o 3 virou 13”*.

Com essas atividades foi possível perceber que os alunos ao fazerem cálculos com o auxílio do Material Dourado, assimilaram melhor os conceitos básicos presentes na técnica operatória da subtração, como também interagiram com os colegas, trocando ideias e argumentando quando seus resultados divergiam do colega. Assim, consideraram que aprenderam Matemática de forma divertida e prazerosa.

Figura 5 – Realizando a atividade denominada “Quanto vou ficar?”



Fonte: Arquivo pessoal.

Dando continuidade à aula realizou-se uma atividade de subtração xerografada (copiada). Os alunos foram orientados de que deveriam primeiro representar o minuendo com o Material Dourado, em seguida realizar a subtração, e só depois iriam anotar o resultado. À medida que iam realizando as operações os alunos foram solicitados a falar sobre os procedimentos utilizados por eles, sendo mediados nas representações escritas.

Percebeu-se que alguns aprenderam mais rapidamente e outros apresentavam algumas dificuldades. Entretanto, foram notórias a concentração dos alunos durante a atividade e a satisfação em estar manuseando o material. Pegavam com muita atenção, tinham cuidado para não perder as peças e quando estavam representando os dados das situações refletiam (trocavam ideias) a cada momento, fixando os olhares nas peças e analisando como realizariam a operação.

Desse modo, pode-se concluir que essas atividades favoreceram as crianças a criarem suas próprias estratégias, gerando confiança e autonomia. Assim, diante das peças e utilizando o processo de contagem, realizaram a operação de subtração corretamente, pois podiam ver as barrinhas das dezenas contidas na placa da centena e os cubinhos referentes às unidades, ou melhor, podiam representar com as peças as situações propostas, e mais que isso, visualizar as trocas com material concreto, o que indubitavelmente facilitou a compreensão do processo envolvido na operação.

Figura 6 – Momento da atividade

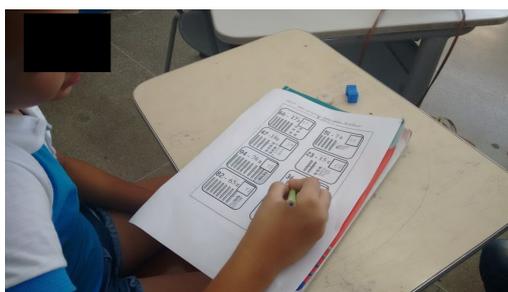


Fonte: Arquivo pessoal.

4º encontro

Finalizando os encontros, procederam-se duas atividades: uma individual, trabalhando o algoritmo da subtração com o Material Dourado impresso, a outra, do livro didático do aluno. Em relação à primeira, eles teriam que efetuar “as trocas” através de desenhos. Durante o desenvolvimento dessa atividade observou-se que o Material Dourado ajudou a superar a ideia de que na subtração “pede-se emprestado”, ou seja, o aluno percebeu que, na verdade, não se pede emprestado e sim, realizam-se trocas. O que se faz é decompor uma centena e acrescentar às dezenas, ou decompor uma dezena e acrescentar às unidades, enfim, deve-se entender que há um desagrupamento, uma “transformação” de 1 (um) elemento em 10 (dez) de um grupo de menor valor que ele.

Figura 7 – Aluna realizando a atividade com material dourado através de desenho



Fonte: Arquivo pessoal.

No que se refere à atividade do livro didático a intenção era verificar se os alunos conseguiam resolver as subtrações com reserva propostas no seu livro. Observou-se que a maioria conseguiu realizar sem auxílio, o que possibilitou concluir que o Material Dourado foi um recurso facilitador nesse processo, pois

ajudou aos alunos compreenderem melhor os conteúdos matemáticos trabalhados, propiciando também a interação e a troca de saberes, de maneira que eles tiveram a oportunidade de desenvolver e socializar seus conhecimentos. Sem dúvida, esse material despertou a atenção e o interesse dos alunos envolvidos nesta pesquisa, favorecendo ainda a concentração, além de permitir o contato com o concreto para depois realizar as abstrações pertinentes ao algoritmo da subtração.

Considerações finais

Neste artigo relata-se uma experiência com a utilização do Material Dourado como recurso didático para auxiliar na compreensão do SND e na aprendizagem do algoritmo da subtração com reserva numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Com essa intervenção, foi possível perceber a evolução cognitiva das crianças envolvidas na pesquisa com relação à aprendizagem da subtração com reserva, pois à medida que se realizavam os trabalhos notava-se, gradativamente, que as dificuldades iam sendo superadas e que aumentava o interesse da turma para realizar as atividades propostas.

Essa experiência possibilitou compreender a importância de se trabalhar com metodologias que favorecem aos alunos refletirem sobre as ações realizadas e assim possam construir um saber significativo, desenvolvendo habilidades que lhes permitam passar mais facilmente do concreto para o abstrato. Nessa concepção, propôs-se através do Material Dourado construir o conceito de subtração a partir do concreto, ou seja, o aluno constrói o seu conhecimento, adquirindo base para a abstração; favorecer o questionamento quanto à construção dos conceitos; e quebrar a rotina da aula, propiciando uma maior socialização, interação e interesse da turma.

Assim, a aprendizagem se torna mais interessante, pois a partir dessas atividades diferenciadas estimula-se a atenção dos educandos e promove-se também sua autoconfiança. Além disso, a manipulação do concreto faz com que os alunos se sintam agentes de seu próprio conhecimento, uma vez que criam seus métodos e não seguem procedimentos mecânicos e vazios de significado, isto é, sem compreenderem o que estão fazendo.

É importante ressaltar que o uso do Material Dourado com o intuito de tornar a aula diferente, alegre, utilizando-o apenas como um recurso motivador, não é suficiente, pois é preciso planejar, definir os objetivos, acreditar que não é uma simples brincadeira, mas sim uma ferramenta importante para um processo de ensino e aprendizagem com qualidade. É fundamental que, paralelamente ao desenvolvimento de atividades, o fazer pedagógico favoreça o pensar matemático, ou seja, os alunos possam reconhecer os conteúdos abordados nas

atividades presentes do dia a dia, fazendo as possíveis relações e descobrindo as regularidades existentes.

Assim, torna-se imprescindível que a escola implemente projetos visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio de ações que priorizem o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Isso só acontecerá se houver uma mudança de atitude, um repensar da prática do professor em prol de uma metodologia que favoreça aos alunos a construção de novos conceitos, sempre apoiados em conceitos já existentes na sua estrutura cognitiva.

Dessa forma, conclui-se que o uso do Material Dourado atende a essas expectativas, pois possibilita aos alunos refletirem sobre as ações realizadas, permitindo a construção de um saber significativo com o desenvolvimento de habilidades que propiciam a abstração das construções realizadas, transformando-as em conhecimentos adquiridos efetivamente, atingindo assim o objetivo dessa pesquisa.

As experiências no Curso de Especialização em Matemática proporcionaram suportes que subsidiaram na relação entre teoria e prática, apontando os caminhos para que essa pesquisa se desenvolvesse satisfatoriamente. Essa investigação evidencia a necessidade de se trabalhar com metodologias diferenciadas em que os alunos são participantes diretos na construção e significação do conhecimento, bem como destaca a importância da formação continuada do professor para superar as dificuldades que permeiam o ensino de Matemática. Assim, ao término deste trabalho, pode-se afirmar que o uso do Material Dourado no ensino da Matemática, além de facilitar a compreensão do desagrupamento na subtração, dá às relações numéricas abstratas uma imagem mais concreta, facilitando a compreensão e o desenvolvimento do raciocínio lógico, tornando o aprendizado bem mais agradável, pois é dada ao aluno a oportunidade de construir seus conhecimentos de uma forma mais interativa, dinâmica e prazerosa.

Conclui-se, então, que a metodologia utilizada nesse trabalho atendeu a expectativa da pesquisadora, atingindo assim o objetivo proposto. Por isso, pode ser utilizada pelos docentes que acreditam numa educação eficaz e prazerosa, capaz de motivar o estudante em prol do seu conhecimento.

Referências

- BERTON, I. d. C. B.; ITACARAMBI, R. R. **Números, Brincadeiras e Jogos**. São Paulo: Livraria da Física, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC, 1998.

- CENTURIÓN, M. **Números e Operações**. São Paulo: Scipione, 1995.
- DALTOÉ, K.; STRELOW, S. **Trabalhando com Material Dourado e Blocos Lógicos nas Séries Iniciais**. Curitiba.
- DANTE, L. R. **Projeto Ápis: Matemática, 4º ano**. São Paulo: Editora Ática, 2015.
- GOLBERT, C. S. **Matemática nas séries iniciais: sistema de numeração decimal**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LORENZATO, S. **Começar pelo Concreto**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 9–10, p. 1–6, 2005.
- NETO, E. R. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 2005.
- PANNIZA, M. (Org.). **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais: Análises e Propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da matemática: como dois e dois, a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

A UTILIZAÇÃO DE MODELOS E ANALOGIAS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE QUÍMICA

*Keila Barbosa da Fonseca*¹
*Lorena Gadelha de Freitas Brito*²

Artigo apresentado ao Curso de Pós-graduação do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) para obtenção do título de Especialista em Educação Matemática: teoria e prática no Ensino Fundamental.

RESUMO: Utilizar estratégias de ensino que promovam melhor compreensão de conceitos científicos, pelos alunos, é um desafio para muitos professores de Química da Educação Básica. O estudo do conteúdo, Geometria Molecular, necessário ao entendimento das interações intermoleculares, associado a outros conceitos, muitas vezes, é considerado pelos alunos de difícil compreensão. Nessa perspectiva, o uso de modelos e analogias como estratégias de ensino, podem contribuir com a aprendizagem, proporcionando momentos de reflexão, discussão e participação dos alunos sobre os fenômenos que compõem a natureza. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta didática sobre Geometria Molecular, utilizando, modelos e analogias com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Edgar Barbosa, localizada na cidade de Natal-RN. Para a coleta de dados, foram utilizados princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa e como instrumentos de pesquisa foi utilizado um questionário para avaliar os alunos, sobre o conteúdo proposto durante a unidade. Os resultados apontam que a proposta promoveu além da motivação, uma aprendizagem significativa no processo de ensino e da aprendizagem dos conteúdos abordados, que foi evidenciado através das atividades realizadas, como a criação de modelos concretos que possibilitou um maior envolvimento entre eles.

Como referenciar?
FONSECA, K. B. d.;
BRITO, L. G. d. F. A
utilização de modelos e
analogias como estratégias
de ensino e aprendizagem
nas aulas de Química.
Revista Galo, n. 4, p.
97–109, 12 dez. 2021

Palavras-chave: Geometria molecular. Modelos. Analogias. Unidades didáticas.

USE OF MODELS AND ANALOGIES AS TEACHING-LEARNING STRATEGIES IN CHEMISTRY CLASSES

ABSTRACT: The use of education strategies that promote better understanding of scientific concepts to students can show itself to be quite challenging for many teachers of high schools. The study of the topic “Molecular Geometry”, needed to understand

¹Graduada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN). E-mail: keilafonsec@hotmail.com

²Bacharela e Licenciada em Química (UFRN), licenciada em Pedagogia (UNINTER), mestra em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN) atualmente exerce a função de Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. ID Lattes: 0725.9511.9576.0694. E-mail: lorenagadelha@yahoo.com.br.

intermolecular relationships, associated with other concepts, is very often considered by the students to be difficult to comprehend. From this perspective, the use of models and analogies as teaching strategies can contribute to the learning, giving the students the opportunity to reflect and discuss natural phenomena. In this sense, the research has as an objective to present a didactic alternative to students taking the second year of high school at Escola Estadual Professor Edgar Barbosa, in Natal, Rio Grande do Norte, Brazil. Qualitative and quantitative research principles were used to collect data in a survey answered by the students. The replies show that the activities promoted significant improvement in students' learning, motivation and engagement.

Keywords: Molecular Geometry. Models. Analogies. Teaching Units.

Introdução

No Ensino de Química, o grande número de conceitos abstratos, torna a disciplina bastante complexa e de difícil compreensão de uma série de fenômenos da natureza, despertando no professor a necessidade de utilizar novas ferramentas que possam contribuir para o entendimento dos alunos sobre diferentes conceitos. Nesse sentido, o uso de modelos e analogias, configura como um importante recurso/estratégia no processo de ensino e da aprendizagem dessa ciência e com essa abordagem, pode despertar um maior interesse dos alunos pela disciplina.

No meio educacional, discussões apontam para uma concepção diferenciada do conhecimento científico, sendo esse, relacionado com uma tentativa de compreensão e explicação de fenômenos do mundo natural. O desenvolvimento desse tipo de conhecimento utiliza constantemente representações que apresentam um caráter provisório, e são chamadas de modelos. De acordo com Galagovsky e Adúriz-Bravo (2001), os modelos são considerados ferramentas de representação teórica do mundo, auxiliando a sua explicação, predição e transformação.

Para este trabalho, foi abordado conceitos químicos relacionados a Geometria Molecular e polaridade das moléculas no 1º ano do Ensino Médio. Para desenvolver o estudo foi utilizado aulas expositivas e dialogadas, experimentais, modelos e analogias para explicar e fazer a mediação entre o conhecimento que o aluno já possui e os novos conceitos científicos que serão abordados neste artigo, buscando investigar, desse modo as possíveis potencialidades que essas ferramentas de ensino podem trazer para as aulas de Química.

Modelos e analogias no ensino de química e a aprendizagem significativa

O desenvolvimento de atividades baseadas na utilização de modelos, pode contribuir para a reflexão, discussão e participação dos alunos em sala de aula. A construção do conhecimento é favorecida, não somente pela apresentação dos modelos aos alunos, mas também pelo desenvolvimento de atividades que priorizem a construção de modelos representacionais, permitindo ao aluno utilizar os conhecimentos escolares em outras situações do seu cotidiano. Nessa perspectiva, a participação do professor durante esse processo é fundamental para criar possibilidades de produzi-lo e explorá-lo, contribuindo para uma melhor compreensão dos alunos de forma que esse recurso possa contribuir para a construção do conhecimento.

Consideradas importantes ferramentas no processo educativo, as analogias conferem poder discursivo ao conhecimento científico, dando uma nova visão do não observável, providenciando formas de argumentação. Nessa perspectiva, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel, pode ajudar a reestruturar a memória já existente e prepará-la para novas informações.

De acordo com essa teoria, a nova informação interage em comum, à estrutura de conhecimento específico, chamada pelo autor de conceito *subsunçor*. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre uma aprendizagem mecânica, ou seja, as informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após uma avaliação. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo (AUSUBEL, 2000).

A utilização de recursos que facilitem a aquisição do conhecimento de forma significativa, por exemplo, uso de modelos e analogias, deve levar em conta a existência de subsunçores na estrutura cognitiva do aluno. Caso o novo conteúdo não encontre âncoras, podem ser utilizados conteúdos introdutórios com o objetivo de preencher a lacuna existente entre o que se sabe e o que se deseja que o aluno aprenda. Sobre a utilização de analogias, pode-se compreender que desempenham um papel importante na construção de um novo modelo que ultrapassa a dimensão do que é observável, contribuindo para a construção de um conhecimento novo (MORTIMER, 2000).

Para evitar o surgimento de concepções alternativas nos estudantes, o professor deve compreender que sua aplicação não é tão óbvia como muitos pen-

sam, e para utilizá-las deve fazer uso do Modelo de Ensino com Analogias *Teaching With Analogies* (TWA), apresentado por Harrison e Treagust (1993).

De acordo com Harrison e Treagust, a utilização desses modelos envolvem as seguintes etapas:

Introdução do conceito alvo a ser aprendido, por meio de uma breve ou completa explicação de acordo com a analogia a ser empregada; Sugerir a situação análoga aos alunos e mediante discussões estimar a familiaridade dos estudantes com o análogo; Identificar as características relevantes do análogo; Mapear as similaridades entre alvo e análogo; Indicar onde a analogia falha, onde o análogo e o alvo não têm correspondência; Esboçar conclusões sobre o alvo (HARRISON; TREAGUST, 1993, p. 1291).

Assim, a sequência dos passos propostos pelo Modelo TWA pode ser modificada segundo Harrison e Treagust (1993), sofrendo influências de alguns fatores, tais como: estilo do professor; particularidades do conceito científico e o análogo que está sendo estudado, estimulando alunos a elaborar analogias, tendo em vista que o desenvolvimento dessa atividade pode contribuir para explicar e compreender não somente o conteúdo Geometria Molecular, mas diversos conteúdos presentes no Ensino da Química.

Vantagens e desvantagens do trabalho com modelos e analogias

A palavra modelo pode apresentar diferentes significados, tais como: tipo de objeto, padrão a seguir, exemplo de perfeição, representação concreta de um objeto capaz de reproduzir suas principais características visuais e estruturais, dentre outros. Em um contexto científico, Gilbert (2004) considera que um modelo é a representação parcial de um objeto, um evento, um processo ou uma ideia, criado com objetivo específico. Nesse sentido, os modelos, criações da mente humana, são representações que apresentam contribuições no ensino de ciências desempenhando vários objetivos, tais como: simplificar entidades complexas, contribuir com a comunicação de ideias, favorecer a visualização de entidades abstratas e fundamentar a proposição e a interpretação de experimentos sobre a realidade.

Duarte (2005) em seu trabalho apresenta algumas potencialidades sobre o uso de analogias que ativam o raciocínio analógico, organizam a percepção, desenvolvem capacidades cognitivas como a criatividade e a tomada de decisão, que tornam o conhecimento científico mais inteligível e plausível, facilitando a compreensão, a visualização de conceitos abstratos, podendo promover

o interesse dos alunos e podem ser utilizadas para avaliar o conhecimento e a compreensão dos alunos.

Algumas dificuldades podem ocorrer a partir dessas analogias, como: a analogia pode ser interpretada como o conceito em estudo, ou dela serem apenas retidos os detalhes mais evidentes e apelativos, sem se chegar a atingir o que se pretendia; podem não ocorrer um raciocínio analógico que leve a compreensão da analogia; a analogia pode não ser reconhecida como tal, não ficando explícita a sua utilidade; os alunos podem centrar-se nos aspectos positivos da analogia e desvalorizar as suas limitações. Dessa forma, compreende-se que a compreensão dos conceitos científicos na Química e em outras ciências que depende do domínio de uma série de habilidades como raciocínio abstrato, domínio da linguagem simbólica, podem ser favorecidos pelo uso dessa estratégia de ensino.

Elaboração de uma sequência didática

Uma unidade didática ou sequência didática é um trabalho que compreende a escolha de estratégias de ensino que contribuam para a construção de um conhecimento mais significativo (CAAMAÑO, 2011).

Segundo Zabala (1998) sequência didática é um encadeamento de passos ou etapas ligadas entre si, para tornar mais eficiente o processo de aprendizagens planejadas e desenvolvidas com objetivos educacionais específicos com início, meio e fim conhecido tanto por professores quanto por alunos. Nessa perspectiva, é fundamental o envolvimento de todos, cabendo ao professor o papel de mediador durante a ação de construção do conhecimento e necessitando dos alunos a disponibilidade e o interesse de aprender. A estruturação da aula a partir de uma Unidade didática favorece a criatividade, a flexibilidade e inovação, fatores que podem contribuir com o desenvolvimento da autonomia do aluno. Nesse sentido pode-se dizer que o aluno tem a oportunidade de *aprender a aprender*.

O desenvolvimento de uma unidade didática é um processo complexo, que pode tomar vários caminhos e envolve em seu planejamento, tomada de decisão que implica na escolha dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos, sequências de atividades, seleção de atividades de avaliação, organização e gestão da aula.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa se enquadra em uma perspectiva qualitativa e quantitativa, baseada na pesquisa-ação que envolve a análise de dados escritos, ações e comunica-

ções dos participantes reunidos através da utilização de instrumentos de coletas de dados. De acordo com Flick (2009) a pesquisa qualitativa considera as observações realizadas no cotidiano e no contexto social como importantes para investigação. Caracterizada como uma pesquisa-ação em que o pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

O público-alvo da pesquisa foram trinta e nove alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Edgar Barbosa localizada no Município do Natal/RN. Para investigar as concepções dos alunos sobre os modelos, foi aplicado, um questionário e os resultados obtidos foram organizados em gráficos e quadros.

Resultados e discussões

A sequência didática elaborada foi aplicada em 3 encontros, totalizando 6 aulas de cinquenta minutos cada. Foram abordados os conteúdos envolvendo Geometria Molecular e interações intermoleculares. As atividades realizadas e os recursos utilizados em cada encontro serão descritos a seguir.

Com o objetivo de levantar as concepções prévias acerca do termo *modelo* e sua utilização nas aulas de Química, inicialmente foi aplicado com 39 alunos identificados como A1 a A39 um questionário sobre o tema, envolvendo os diferentes significados que o termo *modelo* pode assumir na Língua Portuguesa. Algumas ideias expressadas pelos alunos, merecem destaque e serão apresentadas a seguir: *Modelo seria uma representação de algo como modelo de revistas que representa marcas de roupas ou modelo de Thomson que representa sua forma de ver o átomo (A27). Tipo um exemplo, algo a ser seguido, que serve para visualizar e aprender. É importante sim, aprendo mais com ele (A32). Modelo é um exemplo aproximado de algo. Ex: Modelo das fitas de DNA (A11).*

Após o levantamento das ideias prévias dos alunos participantes da pesquisa, imagens relacionadas aos diferentes significados da palavra foram apresentadas por meio de slides que representavam os diferentes significados que o termo *modelo* pode assumir e suas características.

Em seguida foi trabalhado com os alunos o conteúdo de Ligações Químicas, que de acordo com Fernandez e Marcondes (2006) os conceitos abordados sobre Ligações Químicas, estão bem relacionados com a constituição da matéria, ou seja, conceitos abstratos e, conseqüentemente, demandam dos alunos um desenvolvimento cognitivo mais próximo do lógico-formal, um pensamento abstrato mais organizado. Dessa forma, com o propósito de favorecer uma compreensão mais adequada do assunto foram utilizadas estratégias como apresentação de um vídeo sobre: condutividade elétrica dos materiais, e atividades de modelagem.

Inicialmente, os alunos assistiram o vídeo e em seguida, após a apresentação foi realizado a seguinte questionamento: Por que o cloreto de sódio conduziu corrente elétrica quando em solução aquosa e não conduziu corrente no estado sólido? As concepções iniciais dos alunos podem ser vistas a seguir: *É que a água é um condutor, mas mostra que a água não conduz (A32). Modificou a estrutura do sólido, nesse caso está mais comprimido como se estivesse de uma forma e quando colocou na água formou um novo tipo que conduziu (A3). Eu acho que mudou o estado físico, como se tivesse aberto espaço (A22).*

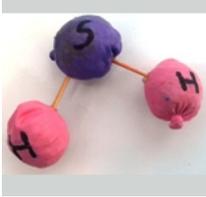
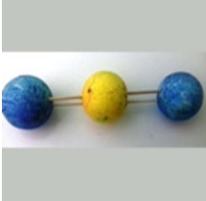
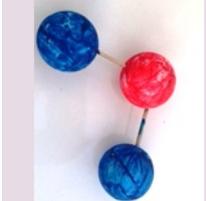
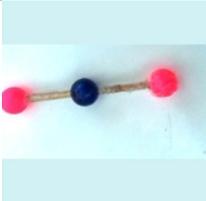
De acordo com Machado e Mortimer (2007) o conhecimento químico é construído pela combinação de três níveis representacionais: fenomenológico, teórico e representacional, o que pode ser traduzido para realização de uma discussão nas dimensões: macroscópica, submicroscópica e simbólica. De acordo com Morais (2007) a utilização de modelos para intermediar o aprendizado, é simples e ajuda os alunos a desenvolver a percepção do arranjo espacial das ligações químicas existentes entre os núcleos atômicos que compõem uma molécula. O quadro 1 mostra os resultados das estruturas criadas pelos alunos com diferentes materiais para representar diferentes moléculas.

Quadro 1 – Estruturas criadas pelos alunos e materiais utilizados na atividade proposta

Estruturas criadas	Materiais utilizados	Geometria	Nomenclatura
	<ul style="list-style-type: none"> • Tampas de garrafa • Palitos de madeira • Lã de aço • Papelão • Tinta 	Piramidal	PH ₃ (Hidreto de fósforo)
	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de alumínio • Palitos de madeira 	Piramidal	NH ₃ (Amônia)
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolinhas de isopor • Palitos de madeira • Tinta 	Trigonal plana	BF ₃ (Trifluoreto de boro)

continua

Quadro 1 – Estruturas criadas pelos alunos e materiais utilizados na at... (continuação)

Estruturas criadas	Materiais utilizados	Geometria	Nomenclatura
	<ul style="list-style-type: none"> • Bexiga de ar • Arroz • Caneta colorida • Palito de madeira 	Angular	H_2S (Ácido sulfídrico)
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolinhas de isopor • Palitos de madeira • Tinta 	Trigonal plana	BF_3 (Trifluoreto de boro)
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolinhas de isopor • Palitos de madeira • Tinta 	Linear	CO_2 (Gás carbônico)
	<ul style="list-style-type: none"> • Massa de modelar • Palitos de madeira 	Tetraédrica	CH_4 (Gás metano)
	<ul style="list-style-type: none"> • Bolinhas de isopor • Palitos de madeira • Tinta 	Angular	H_2O (Água)
	<ul style="list-style-type: none"> • Miçangas • Palitos de madeira • Fita adesiva 	Linear	CO_2 (Gás carbônico)

Fonte: elaboração da autora

Através dos modelos elaborados, foi observado que os grupos utilizaram os mais diversos materiais em suas produções e a maioria deles expressou de forma

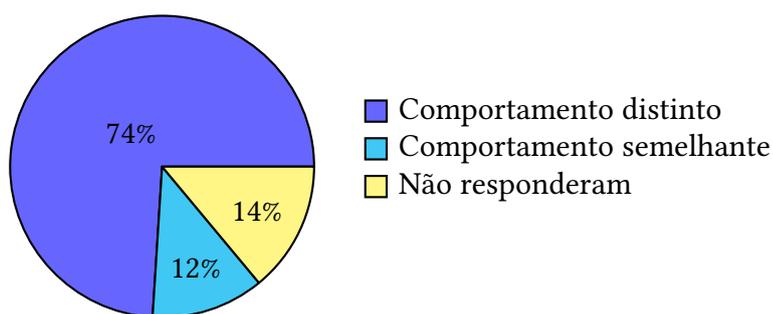
coerente as ligações existentes entre os átomos. Apenas dois grupos apresentaram dificuldades em representar de forma correta o arranjo espacial. Nesse sentido, a confecção dos modelos contribuiu para o processo de formação conceitual sobre a disposição dos átomos na representação de uma molécula, tendo em vista que a partir de uma estratégia como essa foi possível perceber que os alunos visualizassem as estruturas de forma tridimensional. Após a apresentação dos modelos, os alunos preencheram uma tabela no caderno representando os modelos construídos e suas respectivas geometrias.

No encontro seguinte foi abordado o conceito de solubilidade, já que a partir dele é possível compreender outros conceitos químicos, como as interações existentes entre as moléculas das substâncias. Nesse sentido, foi realizado um experimento envolvendo diferentes substâncias e a partir dos resultados obtidos com a atividade experimental os alunos, responderam as seguintes questões:

1. Os materiais moleculares apresentam o mesmo comportamento com relação à dissolução?
2. Quais as substâncias ou produtos comerciais (água, óleo de soja, vaselina ou parafina e vinagre) têm comportamento semelhante ao do sal de cozinha?
3. Ocorre ou não dissolução entre materiais moleculares? Que conclusões você pode extrair desse experimento?

Os resultados obtidos com os questionamentos podem ser observados nos gráficos das Figuras 1, 2 e 3.

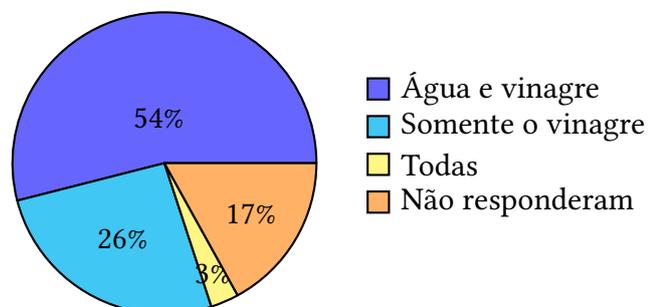
Figura 1 – Respostas dos alunos à Questão 1



Fonte: Elaborado pela autora.

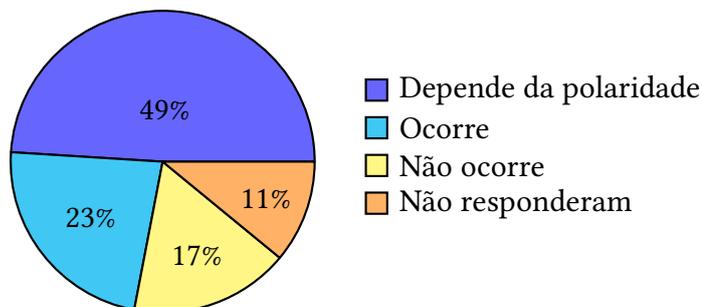
Na sequência construíram modelos concretos utilizando materiais alternativos para representar as interações existentes entre as substâncias, o resultado do trabalho realizado por eles, pode ser visto no Quadro 2.

Figura 2 – Respostas dos alunos à Questão 2



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3 – Respostas dos alunos à Questão 3



Fonte: Elaborado pela autora.

Na elaboração dos modelos, os alunos utilizaram os mais diversos materiais, desde papel cortado em tiras até flocos de arroz tingidos. De acordo com Justi (2006) a aprendizagem por meio de modelos pode ter lugar em dois momentos do processo: na construção (modelagem) e na utilização do modelo, visto que quando um modelo é construído, cria-se um tipo de estrutura representativa, desenvolvendo, assim, uma forma científica de pensar, bem como também, aprende-se sobre a situação representada.

Quadro 2 – Modelos criadas pelos alunos

Modelos criadas	Material utilizado	Sistemas representados
	Arroz tingido nas cores azul e vermelho	Mistura homogênea
	Massa de modelar nas cores azul e amarelo	Mistura heterogênea
	Massa de modelar nas cores azul e branco	Mistura homogênea
	Flocos de arroz nas cores vermelho e amarelo	Mistura heterogênea
	Tiras de papel nas cores azul e verde	Mistura heterogênea
	Cereais de chocolate ao leite e chocolate branco	Mistura homogênea

continua

Quadro 2 – Modelos criados pelos alunos (continuação)

Modelos criados	Material utilizado	Sistemas representados
	Massa de modelar nas cores laranja e verde	Mistura heterogênea
	Flocos de isopor nas cores azul e branco	Mistura heterogênea

Fonte: elaboração da autora

Considerações finais

Através das estratégias e recursos utilizados na elaboração das atividades, foi observado que a maioria dos alunos envolvidos conseguiram desenvolver uma boa compreensão dos conceitos abordados nessa proposta de ensino

A sequência didática para o Ensino de Química foi bem aceita pelos alunos, possibilitando a interação e a socialização das ideias, motivando-os e despertando o interesse dos diversos conteúdos abordados nas aulas, elementos que foram importantes para a construção do conhecimento em sala de aula.

Portanto, diante do que foi exposto, se faz necessário uma reflexão pelos professores de Química sobre a utilização de estratégias de ensino, como o uso de modelos e analogias durante as aulas, e as contribuições que a utilização dessas estratégias pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem da Química no Ensino Médio.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- CAAMAÑO, A. Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. **Alambique**, n. 69, p. 21–34, 2011.
- DUARTE, M. d. C. Analogias na Educação em Ciências: Contributos e Desafios. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 10, 2005.

- FERNANDEZ, C.; MARCONDES, M. E. R. Concepções dos estudantes sobre ligação química. **Nova na Escola**, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GALAGOVSKY, L.; ADÚRIZ-BRAVO, A. Modelos e analogías en la enseñanza de las ciencias naturales: El concepto de modelo didáctico e analógico. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 2, p. 231–242, 2001.
- GILBERT, J. K. Models and Modelling: routes to more authentic science education. **Internacional Journal of Science and Mathematics Education**, v. 2, p. 115–130, 2004.
- HARRISON, A. G.; TREAGUST, D. F. Teaching with Analogies: A case Study in Grade-10 Optics. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 30, n. 10, p. 1291–1307, 1993.
- JUSTI, R. S. La enseñanza de ciencias basada em la elaboración de modelos. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 24, p. 173–184, 2006.
- MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. Química para o ensino médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Org.). **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica 12 no Brasil**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. P. 21–41.
- MORAIS, C. M. V. **Recurso Multimédia “Moleculito”**: Exemplo de construção e avaliação no Ensino Básico. 2007. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade do Porto, Porto.
- MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2000.
- NOVAK, J. D. Ayudar a los alumnos a aprender como aprender: la opinión de un profesor-investigador. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 9, n. 3, p. 215–227, 1991.
- NUNES, R. R.; FERRAZ, D. F.; JUSTINA, L. D. A. Estudos relativos a analogias no ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA – EMPEC, 6., 2007, Florianópolis. Anais.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UMA REFLEXÃO DIANTE DO PEDAGOGO EMPRESARIAL COMO GESTOR DA OUVIDORIA

*Tâmara Maria Soares de Medeiros de Cavalcanti¹
Ilsa Fernandes de Queiroz²*

RESUMO: O Presente estudo pretende evidenciar a atuação do Pedagogo em um ambiente empresarial na gestão da Ouvidoria de uma Instituição Financeira Pública. Apresenta uma pesquisa bibliográfica além de uma pesquisa de campo por meio de uma rigorosa observação nos canais de comunicação da ouvidoria dentre eles: o Fale Conosco, o telefone 0800 e o e-mail. Nesse sentido, a pesquisa aponta a importância da presença do pedagogo na ouvidoria, contribuindo para um trabalho mais humanizado, com possibilidades de análises mais seguras, buscando colocar à disposição do cidadão um serviço de qualidade. No primeiro item, apresenta-se o que é a empresa ouvidoria, de que forma se apresenta do ponto de vista econômico, tendo o Governo do RN como sócio majoritário. No segundo, detém-se no foco do trabalho do Pedagogo como especialista em aprendizagem e Educação. No terceiro, o pedagogo como líder que recebe, analisa e oferece respostas conclusivas, após eventual encaminhamento para instrução junto aos setores responsáveis. No quarto, compreende-se a presença do pedagogo de grande relevância para fortalecer práticas de acolhimento dos cidadãos fomentando convivências geradoras de exercícios mais democráticos.

Palavras-chave: Pedagogia. Ouvidor. Gestão.

Como referenciar?
CAVALCANTE,
T. M. S. d. M. d.;
QUEIROZ, I. F. d. Uma
reflexão diante do
pedagogo empresarial
como gestor da ouvidoria.
Revista Galo, n. 4, p.
111–124, 12 dez. 2021

A REFLECTION BEFORE BUSINESS EDUCATORS AS A MANAGER OF THE OMBUDSMAN

ABSTRACT: This study intends to highlight the role of the Pedagogue in a business environment in the management of the Ombudsman of a Public Financial Institution. It presents bibliographical research in addition to a field research through a rigorous observation of the ombudsman's communication channels, among them: Fale Conosco, the 0800 telephone and the e-mail. In this sense, the research points out the importance of the presence of the pedagogue in the ombudsman, contributing to a more humanized work, with safer analysis possibilities, seeking to make a quality service available to

¹Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Especialista em Gestão em Processos Educacionais. E-mail: tmssoares@globo.com.

²Graduada em Ciências Sociais (UFRN). Mestra em Ciências Sociais (UFRN). Professora Formadora do IFESP. ID Lattes: 6966.1039.5536.5909. E-mail: ilsafe13@yahoo.com.br.

the citizen. The first item presents what the ombudsman company is, how it presents itself from the economic point of view, with the Government of RN as the majority partner. In the second, it focuses on the work of the Pedagogue as a specialist in learning and education. In the third, the pedagogue as a leader who receives, analyzes and offers conclusive answers, after an eventual referral for instruction with the responsible sectors. In the fourth, it is understood the presence of a highly relevant pedagogue to strengthen citizen welcoming practices, fostering interactions that generate more democratic exercises.

Keywords: Pedagogy. Ombudsman. Management.

Introdução

O estudo descreve sobre a pesquisa do Curso de Especialização em Gestão de Processos Educacionais, do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Busca relatar a atuação do Pedagogo em ambiente empresarial na gestão da Ouvidoria de uma Instituição Financeira Pública.

A Empresa é a associação de pessoas, explorando uma atividade com objetivo definido, liderada pelo empresário, pessoa empreendedora, que dirige e lidera a atividade com o fim de atingir ideais e objetivos também definidos. Enquanto a Pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando a um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos.

Nesse sentido, a Empresa e a Pedagogia agem em direção à realização de ideais e objetivos definidos no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas. A gestão das ouvidorias suscita debates que interessam não apenas aos profissionais que atuam nessa função, mas também aos gestores de empresas e instituições públicas que anseiam pelo aumento da eficiência. Este estudo descreve a atuação do pedagogo como gestor da Ouvidoria de uma Instituição Financeira Pública.

Os saberes do Pedagogo e a efetividade profissional vão ao encontro dos objetivos da Empresa, que busca a excelência da qualidade no atendimento ao público. O pedagogo também pode contribuir para harmonizar, humanizar e permitir o espaço empresarial mais motivador, prazeroso e acolhedor. Após a conclusão do trabalho, serão identificados os pontos críticos existentes e serão apresentadas alternativas para solução dos problemas vivenciados, buscando excelência na qualidade dos serviços públicos.

A atuação do Pedagogo na Ouvidoria da empresa é comprovada em relatórios semestrais publicados no site da empresa e em outros instrumentos de

avaliação realizados pela internet, com o intuito de demonstrar o nível de satisfação do cidadão. A partir das informações trazidas por todos os cidadãos, a ouvidoria identifica os pontos críticos existentes, apresenta alternativas para a solução dos problemas vivenciados, possibilitando a visão holística das demandas apresentadas de forma a obter subsídios e informações importantes para o aprimoramento dos serviços prestados pela empresa.

Os fatos apresentados nesta pesquisa apontam o Pedagogo como líder gestor na Instituição. Ele parte da condição de professor, trazendo uma série de capacidades, de virtudes e facilidades para promover o relacionamento interpessoal. Portanto, desempenha com eficiência e eficácia as ações apresentadas na Ouvidoria. A presença do pedagogo tende a fortalecer práticas de acolhimento dos cidadãos fomentando convivências geradoras de exercícios possivelmente mais democráticos. Essa pesquisa permite compreender o papel do pedagogo de forma mais precisa, clara, objetiva e principalmente, com bases teóricas de comprometimento científico. Percebemos outro ouvidor, mais preparado para os desafios postos a nossa frente, com uma perspectiva mais acadêmica e com mais possibilidades de análises diante dos desafios postos.

A empresa pesquisada apresenta-se sob a forma de economia mista de capital fechado com participação acionária majoritária do Governo Estadual do Rio Grande do Norte e de sócios minoritários privados, com destaque para as Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura. A Empresa tem como missão fomentar as atividades econômicas localizadas no estado através de programas de financiamento e investimentos, além da gestão de fundos e da prestação de serviços financeiros com esses instrumentos. Busca promover o desenvolvimento e apoiar a geração de emprego e renda no Estado do Rio Grande do Norte.

Este estudo apresenta quatro itens em que no primeiro apresenta-se sucintamente a discussão sobre o que é a empresa ouvidoria, de que forma se apresenta do ponto de vista econômico, tendo o Governo do Rio Grande do Norte como sócio majoritário. Destacam-se a missão da ouvidoria, seus instrumentos e seu papel diante do governo do RN no sentido de apoiar o emprego e a renda.

Historiamos brevemente sobre o surgimento da Ouvidoria e tratamos do papel do ouvidor, no século XIX na Suécia. No Brasil, no período colonial aplicando a Lei da metrópole, se reportava a colônia. Era uma representação do cidadão. Só na década de 1980, muito recentemente, após a constituição de 1988, surge na ouvidoria instâncias e mecanismos que permitem aos cidadãos participarem direta em diversas etapas das políticas públicas.

Sobre o papel que o pedagogo exerce no atendimento ao público, recebendo, registrando, instruindo, analisando e dando tratamento formal e adequado às reclamações dos clientes e usuários de produtos e serviços que não foram solucionados pelo atendimento habitual realizado por suas agências e quaisquer

outros canais de atendimento. Portanto, o pedagogo tem uma função preponderante no exercício cotidiano da ouvidoria. No sentido não só de ouvir, mas ouvir e buscar alternativas de atendimento aos cidadãos.

No segundo item fazemos uma discussão diante da proximidade entre a Pedagogia e a Empresa, elas possuem o mesmo objetivo em relação às pessoas atualmente. A Empresa é a associação de pessoas, explorando uma atividade com objetivo definido, liderada pelo empresário, pessoa empreendedora, que dirige e lidera a atividade com o fim de atingir ideais e objetivos também definidos.

Enquanto a Pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos.

Nesse sentido, a Empresa e a Pedagogia agem em direção a realização de ideais e objetivos definidos no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas. Contribuindo para o exercício de um cidadão mais pleno na sua relação com a empresa.

No terceiro item fazemos uma discussão envolvendo a liderança do Pedagogo em espaços diversos, nos escolares, nos hospitais. Nesse sentido, o pedagogo na ouvidoria consegue conquistar novos saberes. Através de treinamentos passaram a ocupar diversas áreas, compromissados com a missão da Instituição e os valores éticos e morais.

No quarto item apresentam-se as considerações nas quais constata-se a importância da presença do pedagogo na ouvidoria, contribuindo para um trabalho mais humanizado, com possibilidades de análises mais seguras, buscando colocar à disposição do cidadão um serviço mais qualificado e preciso.

Breve história da ouvidoria

A origem do Ouvidor (Ombudsman) se deu no início do século XIX na Suécia numa demonstração clara de fortalecimento dos direitos do cidadão diante do poder do Estado. Ferreira (2004) relata que a palavra deriva do sueco e do inglês, sendo composta por: *ombud* (sueco): representante ou deputado; *man* (inglês): homem. Contudo, a ideia de ombudsman é muito anterior a essa data.

No Brasil, o cargo de ouvidor surgiu no período colonial e conforme Vismona (2001, p. 11 apud PEREIRA, 2013, p. 11) tinha a função de “aplicar a lei da metrópole, ou seja, exercia não uma representação do cidadão diante do Órgão público, mas o inverso atendia ao titular do poder, reportando o que ocorria na colônia.”

Após a redemocratização no Brasil na década de 1980, notadamente após a promulgação da constituição de 1988, surgiram muitas instâncias e mecanismos que possibilitaram a participação direta do cidadão nas diversas etapas das políticas públicas, desde sua formulação, passando pela implementação, até o seu monitoramento e a avaliação.

Em 1986, foi criada a primeira Ouvidoria Pública Brasileira na Prefeitura de Curitiba, no estado do Paraná, sendo crescente o surgimento de novas Ouvidorias públicas a cada ano. Em 1991, o Estado do Paraná criou o primeiro ouvidor-geral estadual (PINTO, 1998; BRASIL, 2003). Em 1992, criou-se a primeira ouvidoria pública federal, a Ouvidoria-Geral da República, vinculada ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2003). Conforme decreto n. 8.243/14, Art. 2º, Inciso V:

As Ouvidorias públicas são instâncias de controle e participação social, responsáveis pelo tratamento das reclamações, solicitações, denúncias, sugestões e elogios relativos às políticas e aos serviços públicos, prestados sob qualquer forma ou regime, com vistas ao aprimoramento da gestão pública (BRASIL, 2014, p. 1).

A Ouvidoria da empresa estudada estabelece um canal de relacionamento com os usuários dos serviços oferecidos pela mesma, a fim de atender e superar as suas expectativas e necessidades, buscando a excelência da qualidade nos serviços públicos. Acreditamos que, ao ampliar a oportunidade de participação da sociedade, as informações decorrentes propiciam a melhoria dos serviços prestados. Assim sendo, a Ouvidoria busca exercer suas funções com agilidade a fim de responder às manifestações e, através de princípios legais e éticos, fortalecendo a cidadania.

Das características inerentes à pedagogia, a condução do comportamento das pessoas em direção a um objetivo determinado está diretamente vinculada ao perfil para o exercício da Ouvidoria. Considerando que o pedagogo atua no atendimento ao público, recebendo, registrando, instruindo, analisando e dando tratamento formal e adequado às reclamações dos clientes e usuários de produtos e serviços, que não foram solucionados pelo atendimento habitual realizado por suas agências e quaisquer outros canais de atendimento. Percebem-se as interações do trabalho do ouvidor com a atuação de um educador. Segundo Carlos Brandão (1981, p. 1):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação!

Educações. [...] Não há uma forma única nem um único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a unia prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

A prática pedagógica acontece a partir do momento em que o ouvidor mantém contato com o cliente. De acordo com Libâneo (2005, p. 27).

De fato, vem se acentuando o poder pedagógico de vários agentes educativos formais e não-formais. Ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares... nas empresas, há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional em serviço. As empresas reconhecem a necessidade de formação geral como requisito para enfrentamento da intelectualização do processo produtivo.

Verifica-se, pois, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. (LIBÂNEO, 2005).

Dessa forma, os princípios que orientam a ação do Pedagogo precisam traduzir uma política de ação dessa área que permeia todos os atos e momentos da práxis educativa. Só através destes olhares, é que percebemos que há um imenso mundo para além ou aquém do mundo que espreitamos fora de nós.

Franco (2008, p. 124), ao refletir que

[...] no processo de formação do pedagogo deve construir profunda intimidade com as questões da docência, do ensino, mas será inconcebível subsumir a formação de pedagogos, ao exclusivo exercício docente”, pois o contexto atual exige uma formação ampla, além do espaço escolar.

Assim, os saberes do pedagogo se expandem a todo e qualquer contexto que envolva trocas de experiências e produção de saber. Pois, a pedagogia sempre estará relacionada à condução das práticas humanas, promovendo as condições necessárias para o desenvolvimento integral das pessoas em um ambiente salutar e favorável ao crescimento.

Pedagogia empresarial

Pedagogia e Empresa possuem o mesmo objetivo em relação às pessoas atualmente. A Empresa é a associação de pessoas, explorando uma atividade com

objetivo definido, liderada pelo empresário, pessoa empreendedora, que dirige e lidera a atividade com o fim de atingir ideais e objetivos também definidos.

Enquanto, a Pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação à formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, de acordo com ideais e objetivos definidos. Portanto a Empresa e a Pedagogia agem em direção a realização de ideais e objetivos definidos no trabalho de provocar mudanças no comportamento das pessoas. Esse processo de mudança provocada no comportamento das pessoas em direção a um objetivo chama-se aprendizagem. E aprendizagem é a especialidade da Pedagogia e do Pedagogo.

Para Holtz (1999 apud OLIVEIRA, 2012, p. 7) diz que, a “Pedagogia empresarial designa as atividades de estímulo ao desenvolvimento profissional e pessoal realizadas dentro das empresas”. A nossa sociedade está inserida em meio aos acontecimentos pedagógicos, ocorrendo de forma sistematizada ou natural, além dos espaços escolares.

O Foco do trabalho do Pedagogo como especialista em Educação é atuar na Empresa através de ações educativas que garantam a manutenção do ambiente positivo e agradável, estimulador de produtividade. Suas aspirações e objetivos devem corresponder a uma questão social e ética.

Para Cadinha (2007, p. 20), “o Pedagogo é um estudioso das ações educativas que ocorrem em todas as vidas sociais, culturais e intelectuais do sujeito inserido em uma sociedade na qual contribui para o seu desenvolvimento”. Dessa maneira, a Pedagogia Empresarial se configura como mais uma possibilidade de atuação do pedagogo como profissional responsável em sistematizar a Pedagogia dentro da empresa.

A década de 1980 constitui um período de mudança nos conceitos de liderança.

O líder deixa de ser encarado como aquele que conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos, para começar a ser visto como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte (BRYMAN, 1996, p. 280 apud COSTA; CASTANHEIRA, 2015, p. 21).

O Pedagogo produz uma forma de ação no meio de ações ainda não definidas, e a Instituição necessita deste aporte pedagógico que se constrói a partir de um olhar diferencial em relação a outros.

O pedagogo como líder gestor na ouvidoria

As funções dos pedagogos anteriormente se concentravam em espaços escolares e hospitalares. Com a reestruturação produtiva no espaço empresarial percebeu-se a necessidade de promover uma relação mais humanizada entre empresa e empregados. Para isso, o pedagogo como profissional da educação correspondia a esse perfil o que possibilitou a ampliação de suas ações no campo das ciências humanas. Assim o pedagogo pode atuar nas Empresas, públicas ou privadas, na Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Educação Social, Ouvidoria entre outras áreas afins.

Com a participação dos Pedagogos nas empresas, novos saberes foram conquistados. Através de treinamentos, passaram a ocupar diversas áreas, comprometidos com a missão da Instituição e os valores éticos e morais. Sobre isso, Bastos (2008, p. 18) diz que:

Mudar a cultura organizacional constitui um processo complexo que os dirigentes subestimam. Quanto mais consistente for a cultura, mais difícil será a sua mudança em relação oposta a seus valores, uma vez que ela funciona como anteparo que afasta a organização de tais inovações.

No contexto de busca do aprimoramento de procedimentos e rotinas da Instituição, a Ouvidoria surge como ferramenta estratégica para a gestão organizacional de excelência, uma vez que estabelece canal permanente de comunicação entre a empresa e os cidadãos, possibilitando avaliações gerenciais e ajustes, a partir da demanda da sociedade e da satisfação do usuário.

Ao ampliar a oportunidade de participação da sociedade, as informações propiciam a melhoria dos serviços prestados. A Ouvidoria pesquisada, gerenciada por pedagogo busca exercer suas funções com agilidade a fim de responder as manifestações, através de princípios legais e éticos fortalecendo a cidadania.

A Ouvidoria é o canal disponível para solicitar informações, dar sugestões, registrar reclamações ou elogios sobre os serviços prestados pela Instituição, ou ainda encaminhar denúncias.

A referida Ouvidoria foi instituída por determinação do Conselho Monetário Nacional (CMN) e do Banco Central do Brasil (BCB) em cumprimento ao Art. 2º da Resolução nº 4.433 de 23 de julho de 2015. Devendo receber e tratar as reclamações dos respectivos clientes e usuários que não forem solucionados pelo atendimento habitual, realizado pela Instituição ou por quaisquer outros pontos ou canais de atendimento, entre outras atribuições.

São atribuições da Ouvidoria, segundo o art. 6º da Resolução Conselho Monetário Nacional 4.433/2015 do Banco Central do Banco central do Brasil (2015, p. 3),

- I – atender, registrar, instruir, analisar e dar tratamento formal e adequado às demandas dos clientes e usuários de produtos e serviços;
- II – prestar esclarecimentos aos demandantes acerca do andamento das demandas, informando o prazo previsto para resposta;
- III – encaminhar resposta conclusiva para a demanda no prazo previsto;

Dentre os princípios e regras de comportamento da gestão pública, a Ouvidoria observada é pautada pela legalidade, moralidade, transparência, legitimidade, independência, imparcialidade, probidade, isenção e publicidade.

O prazo de respostas para as demandas recebidas não pode ultrapassar dez dias úteis, podendo ser prorrogado, excepcionalmente e de forma justificada, uma única vez, por igual período, limitado o número de prorrogações a 10

A referida Instituição no seu Art. 8º Resolução 4.433/2015 dispõe sobre a constituição e o funcionamento da Ouvidoria, que garante o acesso gratuito dos clientes e dos usuários, por meio de canais ágeis e eficazes como o telefone 0800, amplamente divulgado nas dependências da empresa e sítios eletrônicos na Internet acessível pela sua página inicial. Por meio do formulário on-line, disponível 24 horas; e-mail da ouvidoria; carta protocolada, direcionada a Ouvidoria; e o atendimento presencial realizado na empresa durante o expediente.

O Pedagogo gestor participa de exame de certificação organizado por instituição de reconhecida capacidade técnica abrangendo temas relacionados à ética, aos direitos e defesa do consumidor e à mediação de conflitos. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Pedagogo gestor na referida Ouvidoria podem-se destacar:

- Receber e analisar manifestações dos usuários relacionadas aos serviços prestados pela empresa, oferecendo respostas conclusivas, após eventual encaminhamento para instrução junto aos setores responsáveis;
- Promover, quando possível, a mediação e a conciliação, ou outras ações para a solução pacífica de conflitos entre o usuário e a empresa;
- Subsidiar a avaliação das políticas e dos serviços públicos a partir do processamento das informações obtidas com a análise das manifestações recebidas pelos diversos canais da Ouvidoria;
- Formular e manter atualizada a Carta de Serviços ao Usuário da empresa, atendendo a Lei nº 13.460/2017;

- Produzir, disponibilizar, analisar dados e informações através de relatórios visando avaliar a eficiência, a eficácia e a efetividade da atuação da empresa por semestre;
- Participar de cursos para atualização periódica dos conhecimentos da Ouvidoria e temas relacionados à transparência pública;
- Disseminar na empresa os conhecimentos adquiridos realizando treinamentos.

A Ouvidoria da empresa observada, está interligada a Rede E-SIC RN Sistema de Informação ao Cidadão, instituída pela Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à informação), Lei Estadual nº 9.963, de 27 de julho de 2015 e Decreto Estadual nº 25.399, de 31 de julho de 2015.

A Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017 dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública. No artigo 13 inclui como atribuição da ouvidoria, a promoção da participação do usuário na administração pública, em cooperação com outras entidades de defesa. Assim, compreende-se a ouvidoria não apenas como instância de participação social, mas promotora desse direito por meio da realização de ações pedagógicas, campanhas e eventos de ouvidoria ativa. Portanto, a ouvidoria pública através das ações pedagógicas vai ao encontro do usuário.

A atuação do pedagogo na ouvidoria apresenta caráter pedagógico, propositivo e resolutivo: É pedagógico porque desempenha importante processo educativo ao esclarecer aos usuários sobre seus direitos e responsabilidades. Expressar desejos e necessidades, expor conflitos, construir argumentos, formular propostas, ouvir outros pontos de vista, reagir, debater e chegar ao consenso são atitudes que transformam aqueles que integram os processos participativos.

É propositivo porque as ouvidorias identificam todas as manifestações que recebem como matéria-prima para a elaboração de informações, que são direcionadas às instâncias de gestão dentro das organizações e para os demais órgãos de controle. É resolutivo porque busca a solução de problemas trazidos pelos usuários e identifica falhas que possibilitem ajustar e melhorar o oferecimento de serviços públicos à sociedade.

A linguagem usada pelo pedagogo é personalizada dirigindo-se ao usuário pelo nome. Devendo ser cidadã e inclusiva. A linguagem cidadã é clara, acessível, de fácil compreensão, evitando siglas e termos técnicos. A linguagem inclusiva não usa expressões preconceituosas ou ofensivas a indivíduos ou grupos.

A Lei nº 13.460/2017 determina em seu art. 23, que os órgãos e entidades públicas deverão avaliar os serviços prestados sob os seguintes aspectos: satisfação do usuário com o serviço prestado; qualidade do atendimento prestado

ao usuário; cumprimento dos compromissos e prazos definidos para a prestação dos serviços; quantidade de manifestação de usuários; e medidas adotadas pela administração pública para melhoria e aperfeiçoamento da prestação do serviço.

A ouvidoria em foco atende os requisitos da lei 13.460/2017 e Resolução 4.433/2015 CMN, apresentando ao órgão regulador Banco Central do Brasil relatórios semestrais, abordando os aspectos qualitativos e quantitativos acerca das atividades desenvolvidas pela ouvidoria no cumprimento de suas atribuições. (BRASIL, 2017).

Os Relatórios são apresentados ao Conselho de Administração, à diretoria executiva, e às auditorias internas e externas. Sendo eles, aplicados no processo de gestão da Instituição, servindo para facilitar o planejamento; medir os resultados da atuação da organização; embasar os processos de tomada de decisão; contribuir para melhoria contínua dos processos dentro da organização e fazer análise comparativa do desempenho da organização em períodos diferentes.

A interação entre a Ouvidoria e os demais setores da empresa acontece de maneira sólida e estreita, resultando eficácia pela porcentagem das manifestações recebidas dentro do prazo e com alto nível de resolutividade.

O nível de satisfação dos usuários demonstrada pela pesquisa do site mede a efetividade da Ouvidoria, e a redução do número de dias para responder ao usuário confirma eficiência do processo.

A Ouvidoria em destaque visa ser referência como canal efetivo de participação do cidadão, propiciando o aperfeiçoamento contínuo dos serviços prestados pela Instituição sendo agente da participação do cidadão no aprimoramento dos serviços prestados, considerando Ética, Respeito ao Cidadão, Transparência, Imparcialidade e Foco em Resultados.

A atuação da Ouvidoria destaca-se como pilar no projeto de Governança Corporativa em curso e Política de Transparência da Empresa. Nesse sentido, as demandas registradas pelos cidadãos contribuem para que as áreas técnicas identifiquem oportunidades de aprimoramento dos processos e conseqüentemente dos serviços e produtos oferecidos à sociedade. A avaliação registrada no site da empresa pelo canal Fale Conosco é conseqüência de mudança na filosofia de gestão da administração pública para o atendimento das necessidades do usuário-cidadão.

O pedagogo interliga a unidade organizacional Ouvidoria às outras unidades da Instituição. Podendo identificar possibilidade de melhoria, propor mudanças dentre as quais a promoção da agilidade no atendimento, contribuindo para o desempenho da Empresa.

Bolongna (2011, p. 44) diz que “a possibilidade de utilização do tempo, como um fator essencial de planejamento é uma característica do líder contemporâneo. Lidera melhor no mundo contemporâneo quem se relaciona melhor com

o tempo”. Portanto, o pedagogo exerce a liderança na Ouvidoria, cumprindo todas as atribuições determinadas pela legislação vigente.

Considerações

Os saberes do Pedagogo, a efetividade profissional vai ao encontro dos objetivos da Empresa que busca a excelência da qualidade no atendimento ao público. Portanto, o pedagogo contribui para harmonizar, humanizar e permitir o espaço empresarial mais motivador, prazeroso e acolhedor.

O canal Fale Conosco é um mecanismo de enorme contribuição no processo de construção da qualidade desse atendimento mais eficaz ao público, dialogando e fortalecendo a excelência e a qualidade desse atendimento.

Um aspecto de grande importância na ouvidoria é a linguagem usada pelo pedagogo, que é personalizada dirigindo-se ao usuário pelo nome. Na nossa compreensão, esse tratamento contribui mais ainda para a identidade como proposta cidadã e inclusiva. Novamente reafirmamos que linguagem cidadã é clara, acessível, de fácil compreensão, evitando siglas e termos técnicos. A linguagem inclusiva não usa expressões preconceituosas ou ofensivas a indivíduos ou grupos. Essa comunicação aproxima o cidadão da ouvidoria.

A atuação do Pedagogo na Ouvidoria da referida empresa, é comprovada nos relatórios semestrais publicadas no site da empresa, e em outros instrumentos de avaliação realizados pela internet, demonstrando o nível de satisfação do cidadão.

A partir das informações trazidas por todos os cidadãos, a ouvidoria identifica os pontos críticos existentes, apresenta alternativas de solução dos problemas vivenciados, possibilitando a visão holística das demandas apresentadas de forma a obter subsídios e informações importantes para o aprimoramento dos serviços prestados pela empresa. O pedagogo é um líder contemporâneo, compreendendo o tempo como fator preponderante para o exercício do seu planejamento.

Os fatos apresentados nesta pesquisa apontam o Pedagogo como líder gestor na Instituição. Ele parte da condição de professor, trazendo uma série de capacidades, de virtudes e facilidade de relacionamento interpessoal. Portanto, desempenha com eficiência e eficácia as ações apresentadas na Ouvidoria. A presença do pedagogo tende a fortalecer práticas de acolhimento dos cidadãos fomentando convivências geradoras de exercícios possivelmente mais democráticos.

Essa pesquisa permitiu compreender o papel do pedagogo de forma mais precisa, clara, objetiva e principalmente, com bases teóricas de comprometimento científico. Percebe-se outro ouvindo, mais preparado para os desafios

postos à frente, com uma perspectiva mais acadêmica e com possibilidades de análises mais seguras.

Referências

- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Resolução nº 4.433**: Dispõe sobre a constituição e o funcionamento de componente organizacional de ouvidoria pelas instituições financeiras e demais instituições autorizadas a funcionar pelo Banco Central do Brasil. Brasília, 2015.
- BASTOS, V. H. M. **A política de designação de funções gratificadas no tribunal de contas do estado e sua inserção na nova gestão pública**. 2008. Monografia (Especialização em Gestão Pública e Controle Externo) – Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena.
- BOLONGNA, J. E. **O desenvolvimento da liderança**. Belo Horizonte: CEDIC, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Decreto 8.243, de 23 de maio de 2014**: Institui a política nacional de Participação Social PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social SNPS, e dá outras providências. Brasília, 2014.
- _____. **Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011**: Regula o acesso à informação prevista no inciso XXXIII do art.5º, no inciso II do §3º do art.37 e no §2º do art.216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011.
- _____. **Lei 13.460, de 26 de junho de 2017**: Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Fazenda. Ouvidoria: universo técnico e abrangência da atividade. In: Cadernos da Ouvidoria-Geral do Ministério da Fazenda. Brasília, 2003.
- CADINHA, M. A. Conceituando pedagogia e contextualizando pedagogia empresarial. In: LOPES, I. (Org.). **Pedagogia empresarial: forma e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **RBPAE**, v. 31, n. 1, p. 13–44, 2015.
- FERREIRA, A. B. d. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. In_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, L. B. Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo nas organizações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristovão. **Anais**. São Cristovão: [s.n.], 2012.

PEREIRA, M. D. Ouvidoria: uma possibilidade de atuação do psicólogo. **IGT na Rede**, v. 10, n. 19, 2013.

PINTO, O. d. L. **Ombudsman nos bancos**: agente de mudanças nas instituições bancárias brasileiras. [S.l.]: Musa Editora, 1998.

REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOUTOR RUY PEREIRA DOS SANTOS

REFLEXIONES SOBRE EL QUEHACER PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DEL CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISIONAL DOUTOR RUY PEREIRA DOS SANTOS

Roseane Idalino da Silva¹

Mariza Silva de Araújo²

RESUMO: O presente artigo pondera sobre o fazer pedagógico dos professores do Centro de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos, localizado em São Gonçalo do Amarante/RN, com vistas a refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição nos dois primeiros anos de seu funcionamento. Utilizamos como referenciais teóricos: Ciavatta (2005), Ramos (2005, 2008), Moura (2010) e Freire (1996). A metodologia consistiu na observação participante com base em Minayo (2007), para compreender como se deu o processo inicial de funcionamento dos Centros de Educação Profissional no Rio Grande do Norte e também para observar o trabalho pedagógico dessa instituição de ensino; além disso, recorreremos à pesquisa bibliográfica. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com base nas observações feitas *in locus*. Essa pesquisa é relevante, pois apresenta um panorama do funcionamento e das práticas pedagógicas presentes no Centro bem como uma reflexão sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Os resultados apontam que o fazer pedagógico do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos busca atender a uma dimensão do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando desenvolver um trabalho na perspectiva da formação humana integral.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, Práticas Pedagógicas.

Como referenciar?
SILVA, R. I. d.;
ARAÚJO, M. S. d. Reflexões
sobre o fazer pedagógico
dos professores do Centro
Estadual de Educação
Profissional Doutor Ruy
Pereira dos Santos. **Revista
Galo**, n. 4, p. 125–138, 12
dez. 2021

¹Mestra em Educação (IFRN), Especialista em Gestão de Processos Educacionais (IFESP) e em Metodologia do Ensino Religioso (FDHS), Pedagoga (UFRN) e licenciada em Ciências da Religião (UERN). Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos (SEEC/RN). ID Lattes: 9983.1767.6259.6239. ORCID: 0000-0002-5353-7309. E-mail: roseaneidalino@gmail.com.

²Licenciada e Bacharela em História (UFRN). Especialista em História da Cultura (UFRN). Mestra em Ciências Sociais (UFRN). Dra. em Educação (UFPB). Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). ID Lattes: 8524.1038.0661.1287. ORCID: 0000-0002-5322-306X. E-mail: mariza@ifesp.edu.br.

RESUMEN: El presente artículo pondera sobre el quehacer pedagógico de los docentes del Centro Estadual de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos, situado en la ciudad de São Gonçalo do Amarante, en el Estado del Rio Grande do Norte, para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desarrollados en esa institución en los primeros años de su funcionamiento. Utilizamos como referenciales teóricos: Ciavatta (2005), Ramos (2005, 2008), Moura (2010) y Freire (1996). La metodología consistió en la observación participante con base en Minayo (2007), para comprender como se dio el proceso inicial de funcionamiento de los Centros de Educación Profesional en el Estado del Rio Grande do Norte; y también para observar el trabajo pedagógico de esa institución de enseñanza; además de esto, recurrimos a la búsqueda bibliográfica. La búsqueda bibliográfica tiene un enfoque cualitativo con base en las observaciones realizadas in locus. Esa búsqueda es relevante, pues presenta un panorama del funcionamiento y de las prácticas pedagógicas presentes en el Centro, así como es una reflexión sobre la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional. Los resultados apuntan que el quehacer pedagógico CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos busca atender a una dimensión del trabajo, de la ciencia, de la cultura y de la tecnología, visando desarrollar un trabajo con la perspectiva de la formación humana integral.

Palabras-clave: Enseñanza Media Integrada, Educación Profesional, Prácticas Pedagógicas.

Introdução

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se tornou um dos maiores desafios na educação atual e se constitui em uma das propostas que visam romper com a dualidade histórica que acompanha essa modalidade de ensino no Brasil. Assim, refletir sobre o fazer pedagógico de instituições que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional leva-nos a compreender como o processo de ensino-aprendizagem se dá nessa modalidade de ensino. O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores do Centro de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos, localizado em São Gonçalo do Amarante/RN, com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa instituição nos dois primeiros anos de funcionamento.

Integrante da equipe pedagógica do Centro de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos, localizado em São Gonçalo do Amarante/RN, acompanhamos esse processo e percebemos que este não pode ser vivido sem ter um olhar de pesquisa e de intervenção, sabendo que o registro sistemático e o retorno a essa escrita é uma experiência de formação continuada e que deve compor o fazer pedagógico dos professores.

O ingresso na equipe pedagógica do referido Centro se deu por meio de processo seletivo interno, em 2017, realizado pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC)³, para preenchimento das vagas abertas para a composição de sua equipe gestora. Esta, atualmente, tem a seguinte composição: Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Coordenador Financeiro.

Desde então, os questionamentos com relação à implementação e ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nos Centros têm sido as nossas inquietações, em especial do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos. A primeira intenção de estudo seria ter contato com a realidade de implementação e do fazer pedagógico de todos eles, ou, ao menos, daqueles situados na região metropolitana de Natal, que hoje dispõe de cinco Centros em funcionamento – CEEP Prof. João Faustino Ferreira (Natal); CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos (São Gonçalo do Amarante); CEEP Professora Lourdinha Guerra (Parnamirim); CEEP Ruy Antunes Pereira (Ceará Mirim); CEEP Professor Hélio Xavier de Vasconcelos (Extremoz).

Para uma melhor compreensão da temática abordada, faz-se necessário, no entanto, delimitar o *locus* da pesquisa e, para tal, definimos que iremos dialogar apenas com o CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, compreendendo que a sua realidade pode ser um reflexo dos demais Centros Estaduais, em especial daqueles que atenderam até o fim de 2017 com o tempo semi-integral. Trata-se, dessa maneira, de um estudo de caso.

Para este artigo, nos deteremos às práticas pedagógicas que compõem o fazer pedagógico dos professores no Centro Estadual de Educação Profissional Doutor Ruy Pereira dos Santos, no decorrer dos seus dois primeiros anos de funcionamento, a partir da observação participante. No âmbito das práticas, optou-se por analisar o currículo integrado.

Temos como objetivo principal refletir sobre o fazer pedagógico dos professores no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos – São Gonçalo do Amarante, RN, considerando a efetivação do currículo integrado. Nessa perspectiva, alguns questionamentos nortearam a nossa pesquisa, levando em consideração, inicialmente, as práticas pedagógicas de um Centro que se propõem a ofertar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tais como: *Quais dificuldades foram enfrentadas pela equipe do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Dr. Ruy Pereira dos Santos para sua implementação? Quais foram as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas pela equipe, para garantir um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?*

A metodologia adotada se constituiu de pesquisas bibliográficas sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, baseada nas orientações de Minayo (2007); para nossa investigação, usamos, como instru-

³Atualmente denomina-se Secretaria de Estado, da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEL).

mento, a observação participante, a fim de compreender como se deu o processo inicial de funcionamento do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, visando dialogar com o trabalho pedagógico dessa instituição de ensino. As atividades realizadas diariamente como coordenadora pedagógica da instituição contribuíram significativamente para este trabalho, pois possibilitou o pensar sobre a ação, tendo em vista aperfeiçoar o trabalho realizado nas escolas e Centros que ofertam o Ensino Profissional, de forma a contribuir com a produção de conhecimento na área de Educação Profissional.

Essa pesquisa é relevante, pois apresenta um panorama do funcionamento e das práticas pedagógicas presentes no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, pois compreender como tem sido esse processo contribuirá para elaboração de estratégias de formação continuada da equipe pedagógica e administrativa bem como traçar estratégias de investimento financeiro que visem à melhoria do trabalho pedagógico na rede estadual de ensino.

Acreditamos também que essa pesquisa nos dará uma visão geral da realidade dos demais Centros Profissionais da rede estadual de ensino, embora cada um tenha as suas especificidades, enquanto fazer pedagógico.

A educação profissional no Brasil e a realidade de ensino médio integrado à educação profissional no Rio Grande do Norte

Na atualidade, vivemos os desafios relacionados aos avanços tecnológicos, às dinâmicas do mundo do trabalho e às preocupações com a formação de um ser humano integral. As mudanças que têm ocorrido na sociedade moderna são significativas e, automaticamente, exigem de nós uma profissionalização de qualidade, que vise contribuir com o desenvolvimento das múltiplas habilidades presentes no ser humano.

As profissões se modificam para atender a uma demanda do mercado; o tempo, o trabalho, a produção e, em especial, a formação ganham perfis e significados diferentes gerando exigências na sociedade que, para atender a essa demanda, até então não se via.

O Brasil, ao longo de sua história, tem passado por mudanças que interferem na educação escolar. Nos primeiros anos de organização sistematizada, tivemos influência dos padres Jesuítas que já desenvolviam as formações específicas para os conhecimentos propedêuticos e para os conhecimentos manuais. Esse tipo de educação reforça que o ensino profissional no Brasil, desde sua colonização, se consolida para atender à demanda de formação específica para uma determinada parcela da população, com perfil determinado para tal. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32), “No Brasil, o dualismo se

enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual.”, reforçando que o ensino de atividades manuais seria destinado para pessoas pobres.

A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é confirmada nos modelos de ensino que se configurou no Brasil, ficando estabelecido que os conhecimentos propedêuticos deveriam ser voltados para os filhos da classe mais abastada da sociedade enquanto o ensino da técnica seria destinado aos filhos da classe trabalhadora, ou seja, o do fazer, ficando essa parcela social isenta da necessidade de uma formação que lhes preparasse para além do fazer manual. Sobre isso, Ciavatta (2005, p. 4) diz:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Recentemente, algumas mudanças ocorreram e foram significativas para que o Ensino Profissional no Brasil tivesse um maior alcance para a população de modo geral. Destaca-se a Reforma da Educação Profissional ocorrida no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que desencadeou várias ações, entre elas o Programa Brasil Profissionalizado (2007) cuja adesão, por parte dos Estados, possibilitou a ampliação do ensino profissional nas redes estaduais de ensino.

O Ensino Médio Profissional, dentro dessa conjuntura, retoma a proposta de Ensino Integrado, apesar de o ensino concomitante e o subsequente ainda serem garantidos pelo Decreto nº 5.154 de 2004, que vai reger as modificações no Ensino Profissional, proposta que leva em consideração a formação do ser humano em uma perspectiva integral, com uma ampla formação no que se refere ao mundo do trabalho, garantindo conhecimento para o trabalho laboral e, além disso, para a vida.

Compreendendo que os Estados passam a ampliar as suas propostas dentro do contexto do Decreto nº 5.154/04, o Ensino Profissional ganha amplitude no cenário do Estado do Rio Grande do Norte, portanto, para atender a essas novas demandas – os investimentos financeiros são redimensionados para a reestruturação das escolas que já ofertam ou ofertarão o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, modificando as dinâmicas de trabalho e o fazer pedagógico.

Tais mudanças já estão em andamento, embora esses órgãos, em sua composição, ainda apresentem dificuldades para garantir um Ensino Médio Profissional de qualidade, processo que vai desde a organização das estruturas das

escolas que o irão ofertar — ou que já o estão ofertando —, no que se refere a maquinários e equipamentos específicos para a formação dos alunos, até a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dimensão, compreendemos que o fazer pedagógico se caracteriza por todas as práticas de ensino, planejadas ou não, vivenciadas dentro do espaço escolar. Essas práticas, pensadas e repensadas em seu fazer, compõem o processo formativo do professor e da equipe pedagógica.

O fazer pedagógico dos professores aponta para as mudanças tecnológicas que modificaram as formas de produção da sociedade para a sua sobrevivência. As revoluções que ocorreram no mundo, ao longo desses últimos séculos, levaram, sem dúvida, a uma transformação do homem que atua no mundo do trabalho. Quando nos referimos ao mundo do trabalho, não nos limitamos ao laboral, mas fazemos referência também a sua ação como ser pertencente ao mundo, que produz vida, cultura, ciência (CIAVATTA, 2005).

Essas transformações trazem, à Educação, novas demandas, de forma rápida e sem muito diálogo. A escola, então, passa a ser vista como o espaço responsável pela produção de um novo homem/profissional, o qual deve atuar em um contexto diverso, já que lhe são cobradas múltiplas competências. Nessa realidade, emergem políticas públicas que irão conduzir o trabalho pedagógico das escolas, com um olhar para esse mundo do trabalho, impactando os direitos e deveres dos agentes desse processo para uma formação que visa ao preparo do estudante para essa perspectiva.

De acordo com Nascimento e Silva (2017, p. 2), essas políticas seguem os interesses e preferências que provavelmente serão desenvolvidas nos governos, ou seja, temos políticas de governo e não política de Estado, as quais estão a serviço de quem está no poder. Nesse contexto, fragilizam-se as perspectivas de políticas públicas, pois, sem continuidade, é impossível garantir avanços na Educação Profissional que necessita de ações efetivas no que diz respeito à formação continuada de professores licenciados e não licenciados bem como investimentos em pesquisas em nível de Ensino Médio.

O Ensino Profissional no Brasil está mergulhado nesta conjuntura de forma tão profunda que, em muitos casos, uma política impede o desenvolvimento de outra. Os projetos e programas apresentados pelos governos, em sua grande maioria, são para atender as suas necessidades e não a da população de fato. De acordo com Nascimento e Silva (2017, p. 3),

[...] a educação profissional no país está passível de descontinuidade, já que projetos e programas são reinventados com base em uma releitura das ações governamentais anteriormente promovidas, inclusive, apresentados com outros nomes, adjetivos e no apa-

rato legal. Desse modo, constatamos que as (re)apresentações de projetos e programas se dão com foco nas disputas de poder e não na promoção de melhorias para educação.

O Decreto nº 5.154/2004 institui uma nova organização ao Ensino Profissional, permitindo diferentes intervenções por meio da rede pública de ensino e pela rede privada. Salientamos que essa disponibilidade abre precedentes para várias situações no ensino profissional e que cumprir o que está no decreto se torna algo desafiador em nossas realidades de ensino.

Diante das modificações ocorridas depois do Decreto nº 5.154/2004, podemos destacar como ponto positivo e desafiador a expansão da Educação Profissional nas redes estaduais, seguindo uma proposta de ensino na forma integrada. Vale salientar que a Educação Profissional pode ser ofertada na forma articulada, concomitante ou subsequente. Na forma articulada, o processo de ensino-aprendizagem se dá com a integração entre o ensino das disciplinas propedêuticas⁴ e as disciplinas técnicas na mesma instituição de ensino, possibilitando uma formação integral dos sujeitos. Na forma concomitante, a oferta das disciplinas técnicas acontece separada das propedêuticas, em instituições de ensino diferentes; e, por fim, a subsequente se dá após a conclusão do ensino médio.

O Rio Grande do Norte, em 2018, apresenta um quadro significativo de escolas que oferecem a Educação Profissional em sua rede de ensino, com 54 escolas conveniadas para oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a construção de 10 Centros Estaduais de Educação Profissional. Entre estes, destacamos os sete Centros Estaduais de Educação Profissional, que tiveram suas atividades iniciadas em 2017, além do CENEP, já em funcionamento desde 2008, distribuídos em várias cidades do RN, ampliando o quadro das diretorias regionais de ensino (DIRECs), que tem escolas e centros profissionais atendendo com o ensino de tempo integral ou semi-integral⁵.

Alguns Centros iniciaram suas atividades sem uma prévia preparação das equipes que iriam atuar na rede — quadro incompleto de funcionários e professores e sem a devida estrutura física. Vale salientar que esse fato ocorreu com três Centros que não iriam atuar em tempo integral.

O Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, em 2017, atendia a 160 estudantes; no ano de 2018, contava com um total de 340 estudantes distribuídos em oito turmas, com dois cursos técnicos vigentes —

⁴Disciplinas preparatórias para a continuidade dos estudos em nível universitário que se configuram nas disciplinas gerais de formação como Matemática, Geografia, História etc.

⁵Dados coletados do site da Secretaria da Educação e da Cultura: <http://www.educacao.rn.gov.br/>.

Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Edificações — e passou de um total de nove para 18 professores, todos responsáveis por várias disciplinas.

A estrutura curricular aprovada pela Secretaria de Educação do Estado, em dezembro de 2018, sistematiza o ensino em disciplinas e o estabelece da seguinte maneira: Base Nacional Curricular e parte diversificada — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e a Formação Técnica e Profissional — Núcleo Articulador e Núcleo Tecnológico. Para o ano letivo de 2018, a estrutura curricular já foi alterada para atender à proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, atuando em tempo integral.

Podemos salientar, ainda, que, ao fim de 2017, os três Centros que não atendiam em tempo integral, passaram, em 2018, a funcionar nessa conjuntura, sendo reorganizado todo o fazer pedagógico para atender a uma nova proposta de ensino orientada pela metodologia de êxito intitulada *Escola da Escolha*, o que trouxe uma dinâmica diferente no trabalho pedagógico que já havia sido sistematizado em 2017.

Por estarmos acompanhando todo o processo de organização do trabalho pedagógico nessa instituição, podemos traçar um panorama do fazer pedagógico realizado pela equipe de docentes para sistematizar as mudanças ocorridas nesse período.

Reflexões sobre o ensino médio integrado e as práticas pedagógicas no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos

A expansão da Educação Profissional ocorrida nas últimas décadas possibilita a construção dos Centros Estaduais de Ensino Profissional, no Rio Grande do Norte, com recursos federais que visam atender à população, garantindo o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, com uma dinâmica de atuação que valoriza a formação integral do aluno e a integração curricular, ressaltando avanços para desconstruir uma proposta de dualidade histórica no Ensino Médio com a Educação Profissional.

Nesse contexto, é preciso compreender melhor o que viria a ser ensino integrado. De acordo com Ciavatta (2005, p. 2):

É tornar íntegro, tornar inteiro, o que [sic]? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Compreender o ensino integrado dentro da realidade de escola que temos hoje é desafiador, pois os processos de ensino-aprendizagem estão arraigados de experiências de ensino que não levavam em consideração a dimensão integral no processo formativo do estudante. Os nossos profissionais nem sempre conseguem ter uma visão do estudante como ser integral, que deve ser formado em sua totalidade, pois a formação dos professores, por muito tempo, não levou em conta tal dimensão. Assim, o ensino da disciplina era o que se deveria ter em vista, e não a dimensão formativa desse processo.

É preciso, portanto, compreender que a escola é lugar de integrar. Sobre isso, Machado (2013, p. 43) afirma que é nesse espaço que o indivíduo realiza o encontro com o outro e com o conhecimento, reforçando a compreensão de que o conhecimento não é dissociado, ou hierarquizado, mas que vive uma dialética para possibilitar uma formação mais completa.

Na conjuntura da organização dos Centros Estaduais da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, essa compreensão é algo que preocupa as equipes diretivas em esfera superior. Observamos que, quando iniciamos um trabalho de formação que tem como foco o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, se faz necessário um processo de entendimento, de recepção dessa proposta para que ela venha efetivamente integrar — se não houver logo de início esse processo de formação inicial, os ajustes deverão acontecer, inevitavelmente, dentro do processo, o que pode dificultar os diálogos e, conseqüentemente, a integração curricular.

Também destacamos que o Ensino Médio Integrado tem como base para o currículo integrado: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia — compreendendo que esses princípios são indissociáveis (RAMOS, 2008) e que devem compor todo o fazer pedagógico.

O fazer pedagógico do professor deve ser respaldado em ações de reflexão sobre a prática, levando-se em consideração que esse fazer exige planejamento, pesquisa, valorização dos conhecimentos dos educandos e da comunidade local (FREIRE, 1996), garantindo, assim, um efetivo significado nas práticas de ensino realizadas no espaço escolar.

Dentro dessa perspectiva, para que o currículo integrado seja uma realidade, o *trabalho* é compreendido como princípio educativo na educação básica; compreende a produção científica e tecnológica, ao longo dos anos, como patrimônio da humanidade, como algo que é adquirido no convívio social, visando à melhoria nas condições de trabalho, reforçando a ideia de que somos seres de trabalho, conhecimento e cultura. Ramos (2008) ainda reforça essa noção e afirma que se trata de se ver:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histó-

rico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Também somos produtores de ciência, sistematizando os conhecimentos formulados em pesquisas e no cotidiano, visando compreender os fenômenos naturais e suas variações. Dentro dessa dinâmica, passamos a criar cultura, em seu sentido mais amplo, entendendo-a como “[...] tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade” (RAMOS, 2008, p. 7).

Tendo esses princípios educativos como base, o desafio de atuar em uma escola de ensino médio profissional é, sem dúvida, um processo de compreensão de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim permitir que o aluno se faça crítico, sistematizar o ensino por meio da pesquisa, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, do respeito ao próximo, da vivência, da cultura (FREIRE, 1996), enfim, todo um processo conjuntivo que leva a uma formação integral.

Tendo essa dimensão como base, podemos compreender que o trabalho desenvolvido no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, no decorrer desses dois anos, buscou garantir que o conhecimento fosse compreendido em sua totalidade, buscando realizar a interdisciplinaridade nas ações cotidianas, com base nas observações realizadas ao longo da pesquisa.

No ano de 2017, o CEEP atendia à comunidade ofertando o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo semi-integral. O perfil dos alunos nesse período era de jovens que buscavam um curso técnico para adentrar no mercado de trabalho, viam no ensino médio integrado a possibilidade de obter essa formação.

O trabalho pedagógico foi vivenciado, inicialmente, com a ausência de professores da área técnica. Essa realidade pendurou até o fim do terceiro bimestre. Com isso, foi possível perceber uma pequena evasão, tendo em vista que o objetivo de muitos era a formação técnica, e a ausência desses profissionais gerava sentimento de incompletude.

Os professores das disciplinas propedêuticas realizaram, entretanto, um trabalho sempre voltado para a formação do estudante, compreendendo a dimensão da formação integral. Nesse ano, foram realizadas atividades interdisciplinares — podemos destacar o 1º Simpósio do CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, atividade que teve o intuito de aproximar o estudante a vivências acadêmicas proporcionadas pela realização de palestras, mesas redondas e produção de artigos para serem apresentados em Grupos de Trabalhos. Com base em nossas observações, concluímos que a atividade teve caráter científico e o objetivo de

contribuir com o processo formativo do aluno, que deve ter acesso às estratégias para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para as demandas da comunidade local.

O simpósio 2017 se organizou com o tema *Meio Ambiente e Sustentabilidade* – um convite ao cuidado com a casa comum. Na organização geral, as pesquisas foram divididas em quatro Grupos de Trabalho: 1) Meio Ambiente, Literatura e Artes; 2) Meio Ambiente, Matemática e Formação Tecnológica; 3) Meio Ambiente e Interdisciplinaridade: desafios e perspectivas no cotidiano escolar; 4) Meio Ambiente e Ciências Humanas.

Podemos perceber que os movimentos de interdisciplinaridade foram vivenciados nesse processo, possibilitando uma formação crítica e reflexiva na tentativa de solucionar problemas vivenciados na sociedade ou de refletir sobre eles, e, em especial, sobre a comunidade de que a escola faz parte. Nessa dimensão, de acordo com Yared (2008):

A palavra interdisciplinaridade evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente entre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas [sic]. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados. (SUERO, 1986, p. 18–19 apud YARED, 2008, p. 161)

Entendemos que essa concepção de Yared é pertinente e tem em vista possibilitar uma formação mais completa para o estudante, com uma perspectiva de formação integral. Dessa maneira, o conhecimento que, historicamente, foi sistematizado e organizado de forma disciplinar, nesse novo contexto de formação, necessita ser reestruturado e reorganizado em uma perspectiva integrada, que percebe a necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem na dimensão da tecnologia, da ciência, da cultura e do trabalho como eixos que garantam essa integração.

No ano seguinte, em 2018, a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional passou a ser em tempo integral, modificando totalmente o trabalho que vinha sendo realizado na instituição. A primeira mudança foi em relação à quase totalidade dos professores que ali atuavam. Por motivos de organização administrativa e em virtude da proposta do tempo integral, a equipe que fosse atuar no CEEP também precisava trabalhar em tempo integral, ou seja, com um regime de 40 horas de trabalho, todas realizadas na escola.

Junto com essa mudança também aconteceram modificações na estrutura curricular dos cursos ofertados – Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Edificações. Essas mudanças alteram as dinâmicas de trabalho cotidiano. A instituição passa a ofertar disciplinas como: Projeto de Vida, Componentes eletivos, Estudo Orientado, Preparação Pós-Médio, Avaliação Semanal, Atividades pré-experimentais e experimentais, Informática Básica, além da disciplina de Empreendedorismo.

As orientações dadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), com base na proposta pedagógica Escola da Escolha, passam a ser a base do trabalho pedagógico realizado nas instituições de ensino de tempo integral, orientando e sistematizando seu trabalho pedagógico.

Nessa nova dinâmica, o trabalho interdisciplinar tomou proporções bem maiores, passando a acontecer nas atividades do cotidiano, situação que, até então, só acontecia em eventos, salvo algumas atividades específicas.

Com base em nossos registros, observamos que os componentes eletivos e as avaliações semanais, duas atividades que acontecem semanalmente, ganham uma dimensão interdisciplinar, desde a sua organização até a sua execução. Além dessas atividades, podemos destacar que os professores das áreas de conhecimento dialogam constantemente para alinhar as suas atividades. Os momentos de diálogo acontecem no dia de planejamento coletivo, coordenado por um professor que tenha o perfil para exercer a função.

Verificamos que, de modo geral, o fazer pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos busca atender a uma dimensão do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando desenvolver um trabalho que pense na perspectiva da formação humana integral, contribuindo significativamente nesse processo com ações de reflexão e vivências diferenciadas no espaço escolar, para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Vale salientar que a oferta de Educação Profissional ainda se configura em um caminho de ajustes, no que concerne à formação continuada dos professores, ao ajuste das estruturas curriculares e à compreensão do Currículo Integrado.

Considerações finais

Finalizamos este trabalho, que teve como propósito refletir sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, considerando como referência o trabalho pedagógico realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, no Rio Grande do Norte.

As intervenções que hoje são aliadas a esse contexto, como a ação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, são estratégias que, em sua conjuntura, tentam fazer com que o Ensino Médio Integrado em tempo integral seja uma realidade consolidada na rede, embora ainda seja insuficiente no que diz respeito a estratégias específicas para a Educação Profissional.

Inferimos que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no Rio Grande do Norte, ainda provocará grandes reflexões sobre a prática pedagógica. Já antevemos que, a partir dessas reflexões, adaptações precisarão ser feitas para garantir um bom resultado acadêmico e uma formação que tenha o Currículo Integrado como caminho para o trabalho pedagógico realizado no âmbito escolar.

Referências

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, M. M. A avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implantação do programa. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MINAYO, M. C. d. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, M. N. d.; SILVA, J. M. N. d. Políticas para Educação Profissional: o programa Brasil Profissionalizado em cena. In: COLÓQUIO NACIONAL, 4., 2017, Natal. **Anais**. Natal, 2017. A produção do conhecimento em educação profissional: a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CLAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desafios encontrados pelos professores

*Josefa Maria de Medeiros*¹
*Antônia Zélia de Assis Dantas*²

RESUMO: O presente artigo faz uma análise acerca dos desafios encontrada pelos professores na elaboração do currículo na Educação infantil. Adota como metodologia as pesquisas bibliográficas e de campo, que procuram conhecer os principais desafios encontrados quanto à elaboração de currículos no seu nível de concretização da sala de aula. Os estudos realizados apontam a necessidade de dar voz às crianças nessa construção e a necessidade de repensar as posturas dos professores.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Educação Infantil.

Como referenciar?
MEDEIROS, J. M. d.;
DANTAS, A. Z. d. A.
Currículo na Educação
Infantil: desafios
encontrados pelos
professores. **Revista Galo**,
n. 4, p. 139–156, 12 dez.
2021

CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Challenges teachers encounter

ABSTRACT: This article analyzes the challenges teachers face in the curriculum development in early childhood education. It adopts bibliographic and field research as a methodology, which seeks to understand the main challenges encountered in the development of curricula at their level of implementation in the classroom. The studies carried out point to the need to give children a voice in this construction and the need to rethink the attitudes of teachers.

Keywords: Education. Resume. Child education.

Introdução

O presente trabalho tem por tema “Currículo na Educação Infantil: desafios encontrados pelos professores”, e partiu do seguinte problema de pesquisa: quais

¹Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Especialista em Gestão de Processos Educacionais. E-mail: zefa_galega@hotmail.com.

²Graduada em Pedagogia (UFRN). Mestra em Gestão Educacional pela Universidade Internacional de Lisboa. Especialista em Educação (UFPB), Especialista em Comunicação Educacional pela Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, PB. Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. ID Lattes: 3949.5792.0898.6115. ORCID: E-mail: antoniazdantas@gmail.com.

são os principais desafios encontrados pelo professor quanto à organização do currículo na Educação Infantil?

Admitindo a riqueza do contexto de lutas e determinações e discussões sobre as quais a Educação Infantil vem sendo construída, foi que pensamos definir o objeto de estudo dessa pesquisa, organização do currículo na Educação Infantil, temática que despertou curiosidade enquanto educadora, que observa na prática algumas dificuldades dos professores quanto à elaboração da proposta curricular, mesmo com as formações que atualmente são disponibilizadas. Sem generalizar a questão, pois sei que este problema pode não se estender a todos os professores, no entanto, devido à complexidade do currículo escolar, acredita-se que muito tem para ser esclarecido ou compreendido.

Os objetivos do artigo pautaram-se em explorar alguns conceitos de currículo à luz dos teóricos que discutem o currículo, identificar a concepção do currículo na Educação Infantil e na legislação educacional e analisar os desafios encontrados pelos professores que atuam nessa etapa do ensino quanto a elaboração do currículo.

Como procedimentos metodológicos adotamos a Pesquisa Bibliográfica, na qual foram consultadas referências que tratem do tema em questão, para ter uma visão geral do assunto; e a Pesquisa de Campo, com observação e aplicação de questionário aos professores, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Acerca da organização do artigo, além da Introdução que abarca o tema, a justificativa, os objetivos e a metodologia, o trabalho está dividido em seções: “Educação Infantil: o que diz a legislação” (ECA, 1990; LDB, 1996; RCNEI, 1998); “Dimensões conceituais do currículo” (MOREIRA; SILVA, 2005; CAVALCANTI, 2011; SACRISTÁN, 1999); “Concepções de currículo na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2013; BARBOSA, 2009; KRAMER, 2003) e “Os desafios dos professores na elaboração do currículo”, análise dos dados da pesquisa.

Educação Infantil: o que diz a legislação

O contexto histórico da Educação Infantil, durante séculos, foi marcado pela responsabilidade da família e principalmente da mãe que era a cuidadora do lar e que tinha como função procriar mais filhos e zelar pela educação deles, uma vez que os maridos trabalhavam nas lavouras e engenhos para o sustento da casa. (OLIVEIRA, 2002).

Era também por meio da participação nas tradições e no convívio com os adultos que as crianças aprendiam as normas e regras de sua cultura, e a infância durava até os sete anos de idade e a partir daí a criança era vista como um adulto em miniatura e exercia os mesmos trabalhos que os adultos.

Analisando a História Constitucional do Brasil, iniciando pela “Carta Imperial”, de 1824, até os dias atuais sob a égide da “Carta Cidadã”, de 1988, vê-se como a educação é tratada a nível constitucional, ou seja, se a política educacional brasileira atende aos verdadeiros anseios do cidadão.

Atualmente a Educação Infantil vem se caracterizando em cenário de maior destaque e também de algumas mudanças, principalmente quando se refere ao atendimento às crianças desde a função assistencialista até à função educacional, aliando o educar e o cuidar.

Mesmo com os avanços obtidos a partir da Constituição de 1988, considerando os direitos sociais das crianças atendidas em creches e pré-escolas e as promulgações de novas leis, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), muitos são, ainda, os desafios enfrentados pela Educação Infantil, apesar do seu reconhecimento como dever do Estado e da família.

Houve um avanço significativo da legislação quanto está reconheceu a criança como cidadã, com direito à educação de qualidade desde o seu nascimento.

Outro avanço que reforça os direitos já conquistados e avança no sentido da proteção integral e dos direitos sociais das crianças e adolescentes, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990. Nele, a concepção de infância se intensificou ainda mais, dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança passando a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos, e liberdade plena de expressar o seu pensamento como cidadã.

Em 1996 entra em cena a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e, com ela, ocorrem significativas mudanças acerca do atendimento institucional às crianças pequenas, dentre as quais o processo de inserção das creches no sistema de ensino.

A nova LDBEN se caracterizou como um marco histórico importantíssimo para a Educação Infantil, pois responsabilizou os municípios no atendimento das crianças de 0 a 6 anos e estabeleceu um curto espaço de tempo para que eles se organizassem e assumissem a Educação Infantil em seus respectivos sistemas de ensino. Para dar a tônica da qualidade do atendimento a partir das orientações do Ministério da Educação e não mais da Assistência Social como secularmente era submetida, foram lançados os Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) que trouxe uma definição específica sobre o conceito de criança: “Sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse meio tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) assumiram a missão de substituir os RCNEI que por mais de uma década subsidiaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Para isso, traz uma nova definição de currículo e de proposta pedagógica que considera esses novos processos educativos que devem estar comprometidos com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi promulgado e a universalização da pré-escola e ampliação da creche está explícita na meta 1 com prazos definidos. O PNE estabelece o limite de até um ano para que os municípios adaptem a partir dele, seus planos municipais de educação e, executem-nos conforme exposto nos planos. A meta 1 traz desdobramentos definidos como estratégias que facilitarão os caminhos para que a meta seja alcançada.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais citados anteriormente, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com o Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017, a Educação Infantil foi inserida na Base Nacional Comum Curricular, debatida num processo amplo de discussão e democratização realizado em todo país por diferentes representações sociais, de classe, entidades, instituições, entre outras representações. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

A concepção de Educação Infantil que veicula nesse documento alia o educar ao cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto social, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

Por fim, conclui-se que muitos são os avanços obtidos na Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos por intermédio da Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros marcos legais que reconheceram a criança como um sujeito de direitos, reforçaram e ampliaram a perspectiva da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Dimensões conceituais do currículo

O currículo é um tema muito importante, sendo fundamental no debate atual sobre educação, pois deixou de ser apenas um conjunto de disciplinas que constituem um curso de qualquer nível, para denominar a inteira participação da escola no processo da experiência professor-aluno.

Até a década de 1960 currículo significava grade de disciplinas. A partir de então, houve a necessidade de se estudar esse tema, a fim de procurar uma ressignificação conceitual. Na década de 1970 as bases dos paradigmas críticos começam a ser estabelecidas, e o currículo deixou de ser grade e assumiu novos significados.

Durante os anos de 1980, o currículo passa a ser reconhecido como campo de lutas e contradições, passando a absorver o que acontece no mundo. Na década de 1990, com o apogeu da Lei de Diretrizes e Bases (1996), as discussões conceituais se expandem significativamente e ganham corpo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), dentre outros documentos que foram sendo elaborados.

Sob esse entendimento observamos que o campo das discussões curriculares é um campo aberto. Como afirma Pacheco (2007) existem diversas concepções de currículo e não existe um consenso acerca de sua definição, como podemos notar nas definições de Moreira e Silva (2005), Cavalcanti (2011), Sacristán (1999), Masetto (2003), Oliveira (2013), entre outros.

Para Moreira e Silva (2005, p. 8),

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Cavalcanti (2011) sugere o currículo constituído em um campo complexo onde os limites que o conceituam são amplos. Essa conotação pode ser vista na definição complexa trazida por Silva, em que o currículo extrapola a ideia de um corpo de disciplina. Porém, Cavalcante se distancia de Silva quando faz menção a existência de duas concepções de currículo. Uma que ele define como comum, onde o currículo compreende um “elenco e sequência de matérias ou disciplinas para todo o sistema escolar” (p. 173); e outra que a denomina de

típica, vista como um “conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola” (CAVALCANTI, 2011, p. 173).

Contribuindo com esta análise, Sacristán (1999, p. 61) faz abordagem do currículo numa perspectiva cultural e o reconhece como:

[...] a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições.

Contudo, essas discussões não se permitem seguir apenas por esse caminho conceitual. Masetto (2003) ao definir currículo traz o foco na aprendizagem, mantendo a ideia de que ela seja adquirida mediante atividades e práticas planejadas.

Sobral (2007) produz a ideia de currículo numa perspectiva dialógica e defende que a construção de um currículo deve se constituir no diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a reelaboração do documento num processo contínuo de reflexão e ação com a participação ativa e democrática de toda a comunidade escolar.

Oliveira (2013) aproximadas mesmas ideias, ou seja, da dinâmica do trabalho curricular nas escolas e acha pertinente uma nova compreensão de currículo, que não o considere como um produto pré-estabelecido, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo resinifiquem suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam.

Assim, considerando, o professor e o aluno passam a ser de suma importância no processo de implementação do currículo. Os professores precisam sistematicamente ser na concepção de Scocuglia (2014, p. 12), “reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir currículo, junto com os demais sujeitos do processo educativo”, ou seja, constantemente é preciso buscar meios e caminhos para que a aprendizagem dos alunos seja facilitada, não devendo, entretanto, ser negado o esforço da busca, o que faz com que realmente a aprendizagem ocorra.

Morgado (2005, p. 10), complementa que os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”, uma vez que deles depende, em grande parte, as formas como se idealizam e concretizam os processos educativos.

De acordo com o que foi visto podemos entender que apesar de tantas concepções formuladas o currículo termina centralizando o seu foco no percurso que leva a aprendizagem. Logo é importante que o ambiente escolar e os professores formulem de acordo com as necessidades e as limitações dos estudantes, pois, o mesmo é o principal sujeito do ambiente educacional.

Concepções de currículo na Educação Infantil

Pesquisas demonstram que ao final da década de 1970 e início de 1980, debates mais amplos acerca da Educação Infantil começam a aparecer, uma vez que a área conquista alguns espaços importantes, em especial no período pré-constituíste, favorecendo o delineamento de um novo projeto pedagógico para esse campo educativo. (OLIVEIRA, 2002).

A Constituição de 1988 prevê a adoção do currículo escolar por todas as instituições de ensino do país, o que visa garantir que todos os estudantes do Brasil tenham acesso a uma série de conteúdos fixos, que são considerados mínimos para a Formação Básica.

O Art. 210 da CF/88 determina como dever de o Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Dessa forma, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para o Ensino Fundamental (1997) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2006).

A trajetória da construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil também emergiu com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que compreende a Educação Infantil em seu artigo 29, “[...] como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança considerando o aspecto psicológico, intelectual e social”; e, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica.

No contexto das DCNEIs, o currículo é visto como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, compreendendo as instituições de Educação Infantil como ambientes não só do cuidar, mas também do educar, o currículo deve ser pensado no desenvolvimento da criança nos aspectos físico, moral e intelectual. Desse modo, o trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, deve integrar o cuidar e o educar, criando um ambiente em que a criança se sinta

segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade.

A esse respeito, Kramer (2003, p. 76) enfatiza que:

[...] Não é possível educar sem cuidar [...] há atividades que uma criança pequena não faz sozinha [...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões.

Considerando as características da faixa etária compreendida em zero e cinco anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de Educação Infantil.

Esta organização visa abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998, p. 45).

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e às necessidades e expectativas da população atendida, pois, quando se constrói o currículo para a Educação Infantil é preciso pensar a criança como um sujeito social e histórico que se desenvolve através da interação com o outro, “pois é a criança a origem e o centro de toda atividade escolar” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 53).

Segundo Barbosa (2009), o currículo, nessa perspectiva, precisa estar articulado às práticas culturais de determinado grupo social. Devem estar presentes, também, os contextos sociais e familiares em que se inserem essas crianças, sendo que essa articulação se faz necessária para que haja uma compatibilidade de valores e uma compreensão em torno das transformações dos valores.

Kishimoto (1994) pondera que os alunos possuem individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de modo variado. Para isso requer reconhecimento que “[...]os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção do mundo e na sua inserção” (KRAMER, 2003, p. 22).

Assim, entende-se que é preciso considerar os conhecimentos que a criança já possui e suas várias experiências culturais, para, portanto, pensar uma

ação pedagógica que proponha para as crianças um mundo de interação, o que contribuirá para o desenvolvimento emocional e social, fundamentando-as nas formações, e na realidade de cada um. Oliveira (2013) colabora e diz que a preocupação deve estar em oferecer à criança “o direito de ampliar sua perspectiva de mundo”.

Nesse sentido, para ouvir as vozes infantis, faz-se necessário, como salienta Oliveira (2013, p. 6), superar alguns desafios para a elaboração curricular, bem como sua efetivação no cotidiano escolar, assim, a proposta pedagógica, “[...] deve “[...] transcender a prática pedagógica centrada no professor”.

Enfim, criar e dar vida ao currículo na Educação Infantil requer uma mudança de paradigmas nas relações do professor, melhorando suas ações pedagógicas e criando um ambiente cooperativo, como as autoras Devries e Zan (2004, p. 51) afirmam: “[...] Criar uma atmosfera sócio moral cooperativa, consultando as crianças e dando a elas uma significativa quantidade de poder para determinar o que ocorre em sala de aula”.

Os desafios dos professores na elaboração do currículo

Nessa seção da pesquisa analisamos os dados coletados à luz do referencial construído e a partir deste fazemos uma reflexão acerca dos resultados obtidos, considerando a natureza do seu objeto de estudo. Para isso optamos por realizar uma pesquisa com seis (6) professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no bairro das Quintas, em Natal/RN. Nele funcionam os turnos matutino (níveis I, II e III) e vespertino (níveis II, III e IV), com 138 alunos no total.

No que tange a técnica de coleta de dados escolhemos como instrumento a aplicação de um questionário com ênfase em questões abertas, totalizando onze (11) perguntas, as quais foram analisadas através da abordagem qualitativa com tratamento fundado nos procedimentos da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011) que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Sendo assim, trataremos da análise dos resultados obtidos perante as informações das professoras pesquisadas, mediante as seguintes questões:

- Caracterização, formação acadêmica e atuação profissional;
- Atuação na Educação Infantil;
- A oferta de Formação Continuada;
- A elaboração do projeto de Formação Continuada na escola;
- Expectativas da Formação Continuada;
- Contribuições das formações para elaboração do currículo;
- Concepção de currículo;
- A importância de organizar o currículo na Educação Infantil;
- Os desafios apontados para executar o currículo.

Essas questões são colocadas a seguir considerando como foco de análise os desafios enfrentados pelos dos professores diante a elaboração do currículo.

Caracterização, formação acadêmica e atuação profissional Sobre a formação dos professores participantes da pesquisa a instituição abriga: um professor Especialização em Educação Infantil, outro Especialização em Linguística, um com o curso do Magistério, dois com Magistério e Pedagogia e um com Serviço Social e Pedagogia.

No tocante à qualificação das professoras notamos, apesar de formação no campo da docência, elas não apresentam formação específica na área da Educação Infantil, exceto um professor que possui especialização.

Atuação na Educação Infantil Analisando as falas das professoras pesquisadas, identificadas nos relatos pelas letras de Aa F, observamos os sentimentos de pertencimento delas com o trabalho que desenvolvem, apesar de revelar alguns desafios presentes no cotidiano dos espaços da Educação Infantil, manifestam:

Professora A

Sinto-me realizada em sala de aula, adoro lidar com as crianças.

Professora B

Feliz, apesar das dificuldades estou em sala de aula com 22 crianças, sem auxiliar, é muito difícil, mesmo assim amo ser educadora.

Professora C

Sinto-me uma privilegiada, pois estou sempre aprendendo com as crianças.

Professora D

Bem, gosto muito do que faço porém os desafios são inúmeros.

Professora E

Realizada, gosto do meu trabalho [...] sou consciente que meu aprendizado é contínuo e satisfatório.

Professora F

Realizo-me, todos os dias vê que meu aprendizado é constante. Procuro melhorar minha “educação de qualidade”.

Fica, então, estabelecido o anúncio feito logo acima, as professoras demonstram felicidade e dizem gostar do que fazem e ainda evidenciam ser conscientes do seu papel diante do binômio ensinar e aprender.

Esta é a posição que a maioria assume posturas significativas perante a elaboração do currículo. Entretanto, quando falam dos desafios encontrados para desempenhar o seu trabalho, implicitamente revelam fragilidades perante a prática curricular.

A oferta de Formação Continuada Quanto à existência da oferta de formação para os professores, as participantes da pesquisa disseram participar sempre que essas são proporcionadas. Porém, a Professora D comentou que ainda são poucos os encontros e enaltece a sua importância.

Professora A

Participo dos encontros coletivos na escola.

Professora B

Sim, quando tem.

Professora C

Participo, dando o melhor e procurando aprender mais para ensinar com qualidade.

Professora D

Quando é proporcionado o momento, sim.

Professora E

Sim, nos momentos de discussões das propostas pedagógicas de

quando surgem questionamentos novos, visando melhor aprimoramento na área.

Professora F

Sim, estamos sempre nos reunindo para discutir e pôr em prática novos temas e propostas que surgem dentro da educação infantil [...] no momento estamos estudando a BNCC.

Percebemos nas falas que as professoras valorizam a Formação Continuada e se sentem motivadas em participar desses momentos formativos tendo em vista que proporcionam o seu aperfeiçoamento profissional e contribuem com o processo de conscientização da importância de sua prática docente.

Freire (1996) colabora com o assunto quando afirma que somos eternos aprendizes e que devemos estar em formação permanente. A perspectiva de ser eterno aprendiz também nos remete à consciência do inacabamento quando Freire afirma que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50), sendo esta característica, própria do ser humano, a constância da aprendizagem.

A elaboração do projeto de Formação Continuada da escola No que se refere à questão quatro (4) as professoras afirmaram desconhecer o Projeto e apenas duas (2) disseram ter participado da sua elaboração, e alegaram que a escola tem gestão democrática.

Professora F

Todos foram convidados a colaborar na construção e na realização de uma educação de qualidade para as crianças.

Professora E

É importante todos participarem dessa construção apontando os pontos positivos e os eventuais negativos, objetivando a melhoria e o crescimento da escola.

Das narrativas das professoras fica a dúvida, houve uma boa divulgação da atividade? A gestão preocupou-se em sensibilizar a sua equipe para elaboração do projeto? As professoras não participantes ignoram a atividade? Essas questões ficam nebulosas, muito embora, sabemos da importância da coletividade diante as decisões tomadas na instituição de ensino. Como diz Morgado (2005), os professores são a força propulsora de mudança na escola. A ausência de sua participação poderá comprometer a qualidade dos trabalhos realizados.

Expectativas da Formação Continuada Quanto a essa questão três (3) professoras disseram não e três (3) disseram sim. Para não, as professoras justificaram: “A secretaria oferece poucos cursos e em horários não compatíveis com a nossa realidade”. Entretanto, não especificam que realidade é essa. Também: “Às vezes a temática não condiz com a realidade dos CMEIs [...] falam de inclusão, mas a clientela não é atendida, por exemplo,”.

Sabemos que as discussões que norteiam a formação dos professores, as que acontecem no interior da escola ou fora dela, têm uma importância muito grande quando se trata da elaboração do currículo formal. Observando essas conotações Oliveira (2013) se aproxima dessas ideias quando fala da dinâmica do trabalho curricular, ou seja, para o autor, não considere o currículo como um produto pré-estabelecido, mas um processo em que todos da escola participam, pois só assim, o real terá significado, já que as experiências dos professores serão escutadas e consideradas.

Contribuições das formações para a elaboração do currículo Quanto ao questionamento sugerido as Professoras A, D, E e F responderam que sim, conforme os relatos:

Professora A

Norteia as ações definindo o que desejamos fazer, como desejamos fazer e com qual finalidade desejamos fazer.

Professora D

Ajuda no desenvolvimento do meu trabalho.

Professora E

Os temas abordados são pertinentes, sendo voltada para a realidade existente.

Professora F

Tem temas atuais que embasam a nossa prática durante todo o ano letivo.

Conforme a Professora E, o currículo escolar deve estar voltado para a realidade dos alunos e articulado às suas práticas culturais, pois, os contextos social e familiar em que se inserem essas crianças são ricos de saberes e valores. Em Barbosa (2009), podemos encontrar respaldo para a posição dessa professora, como também para o que coloca a Professora F, quando ele compreende o currículo como práticas culturais que se articula a diversos contextos.

Concepção de currículo As concepções de currículo das professoras se diferem. Concebido como um sistema complexo e aberto que articulam em uma dinâmica interativa diversos fatores o currículo é possui posicionamento político, intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes e aprendizagens (CAVALCANTI, 2011).

Professora A

Currículo é o modo de organizar as práticas educativas [...] refere-se aos espaços, a rotina, as experiências com as linguagens verbais e não verbais.

Professora B

Dados relativos à vida da criança.

Professora C

É muito importante pois é através dele que nos dá condições de oferecermos os conteúdos necessários.

Professora D

Conhecimentos culturais, artísticos, sociais e emocionais, que proporcionamos aos nossos alunos.

Professora E

São as experiências de aprendizagens implementadas pelas escolas de forma que deve contribuir para a formação do aluno de modo crítico.

Professora F

São aspectos ligados a seleção dos conteúdos, mas também referentes aos métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.

Nas respostas das professoras fica clara a compreensão que têm sobre a concepção do currículo escolar. Em essência, o currículo deve contribuir para a total e plena construção da identidade dos alunos e, além disso, deve também estimular as capacidades, as competências, o discernimento e a análise crítica dos alunos, essa fala podemos encontrar dentre os relatos das professoras, a exemplo a Professora E.

Silva (2010) ampara essa descrição quando diz que ao se assumir uma postura crítica do currículo amplia-se e modifica-se a visão e a concepção de currículo. Dessa maneira, um currículo com uma visão crítica contribui para a construção das identidades, para o desenvolvimento das potencialidades, da criatividade e da subjetividade dos alunos.

A importância de organizar o currículo na Educação Infantil Quando indagadas sobre essa questão as professoras responderam que:

Professora A

É preciso construir uma proposta pedagógica pensando no desenvolvimento integral da criança e observar os aspectos do cuidar, educar e brincar.

Professora C

Respeitar a faixa etária do aluno, para que atenda às necessidades básicas da aprendizagem.

Professora D

Proporcionar o contato dos alunos com as diversas linguagens, inserindo-os em um contexto e patrimônio cultural.

Professora E

Utilizar temas atuais que estejam presentes na realidade do aluno com as participações de grupos dos interessados na comunidade.

Professora F

Utilizar temas diversos e a participação democrática de todos os envolvidos.

Construir uma proposta pedagógica e curricular para a Educação Infantil exige o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança e os aspectos do cuidar e do educar, além do meio social que a criança está inserida, sua prática social, a família e a estrutura da instituição de ensino, como foi citado na fala da Professora A.

Os desafios apontados pelas professoras para executar o currículo Nesse questionamento as professoras apontaram os principais desafios encontradas ao executar o currículo em sala de aula. Nota-se que são muitas e que por vezes tais desafios atrapalham o processo educativo.

Professora A

Falta de interesse dos pais na educação escolar de seus filhos, que atribuem a escola um papel que não é dela. Existe também outros fatores que interferem para gerar dificuldades, como o descaso do poder público, a falta de materiais didático-pedagógicos.

Professora C

Falta de material adequado para atender as dificuldades tanto do professor como da criança.

Professora D

Estrutura precária e pouco investimento, ausência de auxiliar de sala.

Professora E

Interesse dos pais, que alegam falta de tempo. Outro fator importante é a parte estrutural do prédio, faltando acessibilidade para alunos cadeirantes [...] profissionais que tenham habilidades nas diversas deficiências (surdez e visão).

Professora F

Estrutura física.

Percebemos durante a aplicação do questionário a angústia de muitas professoras, pois os desafios diários da profissão são muitos, e o ato de educar é muito grandioso, pois vai além de passar os conhecimentos e alcançar metas. É preciso que os educadores tenham em mente qual é o seu papel e o que esperam de seus alunos e se realmente querem formar cidadãos.

As professoras pesquisadas têm a consciência da importância no desenvolvimento e na educação dessas crianças e que todos se empenham e dão o melhor de si para formar cidadãos críticos/reflexivos empenhados na construção de um mundo mais humano e melhor para todos. Contudo, se isentam da sua participação diante desses desafios, pois em nenhum momento elas tratam das questões pedagógicas.

Assim, a elaboração de uma proposta curricular exige compromisso, estudo e planejamento da instituição de ensino, incluindo todos os segmentos que a compreende. Não se esquecendo da família do aluno.

Considerações finais

O estudo em questão teve como objetivo buscar respostas referentes aos principais desafios encontrados pelo professor quanto à organização do currículo na Educação Infantil.

Para esse entendimento ficou esclarecido que o currículo é um tema importante e fundamental no debate atual sobre educação, pois deixou de ser apenas um conjunto de disciplinas que constituem um curso de qualquer nível, para denominar a inteira participação da escola no processo da experiência professor-aluno.

Como resultado da pesquisa deste trabalho entendemos que o currículo é amplo e diversificado, não pode ser visto como um documento pronto e, está sempre aberto a novas reformulações, já que a cada dia surgem novos assuntos para serem discutidos. Pelo fato de estar se adequando a realidade local, social e econômica na vivência dos alunos, de forma que o currículo tem que estar presente no dia a dia da criança e, da instituição escolar, demonstra que a aprendizagem envolve uma sequência didática que começa desde a Educação Infantil e vai até a formação do educando que envolve o passado, presente e, reflete no futuro do mesmo.

Por fim, os relatos apreendidos na pesquisa de campo enriqueceram o trabalho, ficando claro que não adianta só oferecer Formação Continuada para os professores de Educação Infantil se, não são ofertados os meios para que o currículo se concretize em sua totalidade, levando os profissionais de educação ao improvisado para alcançar os objetivos do cuidar e do educar com êxito nos resultados esperados pela instituição de ensino, família e sociedade em geral.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB e UFRGS, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8.069, de 13 julho 1990. Brasília, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília, 2017.
- _____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília, 2014. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.
- _____. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998.
- _____. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**, v. 1, n. 3, p. 172–186, 2011.

- DEVRIES, R.; ZAN, B. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas**. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. [S.l.: s.n.], 1994. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. d. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.
- OLIVEIRA, Z. d. M. R. d. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Novas diretrizes para a educação infantil. **Salto para o futuro**, Brasília, n. 9, 2013.
- PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Araras: Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78–95, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCOCUGLIA, A. C. C. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. **EJA em debate**, Florianópolis, n. 4, 2014.
- SILVA, T. T. d. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOBRAL, E. L. S. **Propostas curriculares par a educação infantil: um estudo introdutório**. 2007. TCC (Especialização em Educação) – UFRN, NATAL.

A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Conceição de Maria Gomes da Silva¹
Nednaldo Dantas dos Santos²*

RESUMO: Na Educação Infantil, a utilização de metodologias ativas em aula, possibilita compreender o desenvolvimento da criança pela forma e pela linguagem lúdica específicas da infância. É essencial, nesta fase, conhecer o significado de para interpretar o universo lúdico e reconhecer os elementos básicos da ludicidade, pelos quais a criança se comunica com o seu mundo pessoal e com o outro. O presente estudo teve o objetivo expor a influência de atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança que se encontra na Educação Infantil. A análise se deu com uma metodologia de abordagem quantitativo/qualitativa; com objetivos exploratórios e explicativos tendo como foco o procedimento documental. Os resultados apontaram que os diversos projetos pedagógicos desenvolvidos, no período de 2017 a 2019, possibilitaram uma interação e envolvimento, nas atividades propostas aos discentes matriculados, em turmas da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Natal/RN. Os projetos pedagógicos, com abordagem ativa, demonstraram um potencial lúdico entre os discentes da unidade de ensino pesquisada.

Palavras-chave: Projetos. Crianças. Ensino.

Como referenciar?
SILVA, C. d. M. G. d.;
SANTOS, N. D. d. A
influência do lúdico no
processo de aprendizagem
na Educação Infantil.
Revista Galo, n. 4, p.
157-174, 12 dez. 2021

THE INFLUENCE OF PLAY ON THE LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: In Early Childhood Education, the use of active methodologies in the classroom makes it possible to understand the child's development through the form

¹Graduada em Pedagogia pelo pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Discente do Curso de Especialização em Educação Infantil do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. Atualmente é professora no Centro de Educação Infantil (CMEI), Padre João Perestrello, Natal/RN. ID Lattes: 3471.0687.0512.7779. ORCID: 0000-0002-4457-8766. E-mail: concei-caomaria09@hotmail.com.

²Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; mestrado em Ciências Biológicas (UFRN), doutorado em Ciências da Saúde (UFRN). Pós-Doutor em Desenvolvimento de Produtos Nanotecnológicos. Professor formador Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde com o desenvolvimento de Produtos Nanotecnológicos na UFRN (2013). Atualmente é professor formador do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). ID Lattes: 3538.9403.5975.4089. ORCID: 0000-0003-2617-7261. E-mail: nednaldo@ifesp.edu.br.

and playful language specific to childhood. It is essential, at this stage, to know the meaning of in order to interpret the playful universe and recognize the basic elements of playfulness, through which the child communicates with their personal world and with others. The present study aimed to expose the influence of playful activities on the integral development of children who are in Kindergarten. The analysis took place with a quantitative/qualitative approach methodology; with exploratory and explanatory objectives focusing on the documental procedure. The results showed that the various pedagogical projects developed from 2017 to 2019 enabled interaction and involvement in the activities proposed to students enrolled in Early Childhood Education classes of the Municipal Education Network of Natal/RN. The pedagogical projects, with an active approach, demonstrated a playful potential among the students of the researched teaching unit.

Keywords: Projects. Kids. Teaching.

Introdução

A Educação Infantil é uma etapa essencial da Educação Básica, é a fase que antecede a entrada da criança no Ensino Fundamental. As crianças que frequentam essa etapa têm, em média, até 06 (seis) anos de idade. Ela é oferecida em creches na faixa etária até 3 (três) anos, sendo ofertada em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996).

Essa etapa da educação básica é embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que apresenta um olhar mais específico para o atendimento às crianças menores de 06 (seis) anos. Compreende-se que a criança, enquanto ser atuante e capaz de construir seu próprio conhecimento, tem seu processo de desenvolvimento mais significativo a partir das vivências que lhe são propostas justamente nessa etapa do ensino.

As vivências na Educação Infantil permitem um maior acesso “ao campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e corporal, o reconhecimento da identidade do estudante e a interação social” (CANDA, 2004, p. 128). De fato, esta etapa é um período em que as crianças são estimuladas, principalmente através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades físicas, motoras, cognitivas e emocionais.

A compreensão sobre as vivências das crianças, permite uma ação do docente, mais direcionada a contribuir com os caminhos no processo de desenvolvimento destes, possibilitando a construção de novos saberes nesta etapa. Porém, para que isso ocorra, é essencial um novo olhar sobre a criança e suas especificidades, de forma a constituir uma prática docente mais verdadeira e significativa.

Nesse sentido, a importância das atividades lúdicas é destacada por Carvalho (1992), o qual afirma que:

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo (CARVALHO, 1992, p. 28).

No entanto, nem sempre a educação infantil foi vista como uma etapa importante dentro da educação básica. Antes de estar garantida por lei, ela não tinha um caráter pedagógico. BACELAR (2009), relembra o atendimento assistencialista do início das atividades da educação infantil no Brasil, e aponta que, à medida que esta foi se expandindo, foram surgindo perspectivas que visavam atender a outras necessidades que não fossem apenas assistenciais.

Em sua trajetória histórica, percebemos que sua evolução está diretamente ligada à história da sociedade, da família, dos conceitos sobre infância e criança, assim como também das políticas de assistência. Segundo Paschoal e Machado (2009):

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, a origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 78).

Didonet (2001), da mesma forma, afirma que as creches, maternais e jardins de infância tiveram no seu início somente o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças.

O avanço dos conceitos educativos, nessa fase, veio com a Constituição Federal (CF. 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que regulamentou a Educação Infantil e a definiu como primeira etapa da Educação Básica, conforme já mencionado, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o papel da família e da comunidade.

Neste contexto, o sistema municipal de educação de Natal/RN, passou por diversos modelos de ofertas de ensino infantil. Até meados da década de 1980, não havia estabelecimentos públicos exclusivamente para atendimento à educação infantil. Em um período em que o atendimento foi principalmente de caráter assistencialista, a prefeitura fez uma parceria com a Fundação Bernard

Van Leer, da Holanda, que resultou no surgimento do Projeto Reis Magos. Em relação a isto, vale mencionar o que consta no Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil de Natal (SOUSA; MORAES, 2008):

Em conformidade com a tendência assistencialista de atendimento as crianças oriundas de famílias de baixa renda, ainda predominantemente nesta época, foram firmadas, em 1986, um convênio com a Prefeitura da Cidade do Natal e a Fundação Bernard Van Leer, da Holanda, resultando na implantação do Projeto Reis Magos, que delineou alternativas para a implementação de uma prática pedagógica na Educação Infantil. Para apoiar tal projeto, foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil Emília Ramos, a fim de operacionalizar as metas propostas com vistas ao conhecimento da realidade concreta da criança, partindo dos seus interesses e necessidades e da confiança na sua capacidade para a aprendizagem (SOUSA; MORAES, 2008, p. 14–15).

Este projeto ofertou atendimento às crianças e às mães de baixa renda, que foram alfabetizadas e, com isso, puderam ser inseridas no mercado de trabalho. Algum tempo depois, outros Centros Municipais de Educação Infantil, foram inaugurados com uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento da criança em seus aspectos sociais, motores, afetivos e cognitivos, em detrimento de um caráter apenas assistencial.

No ano de 2005, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), o Conselho Municipal de Educação de Natal/RN, de acordo com o Plano Municipal de Educação (Lei nº 5.650/05), elaborou os Referenciais Curriculares para os sistemas públicos de ensino, os quais traziam uma organização curricular voltada para atividades pedagógicas que subsidiavam uma aprendizagem significativa às crianças.

Nas instituições de educação infantil, de fato, o trabalho deve ser realizado de forma a buscar a independência da criança, tornando-a mais segura e capaz de construir sua autonomia através de suas próprias decisões e iniciativas, de acordo com as habilidades cognitivas. As interações e atividades, que acontecem nesse contexto, são de extrema importância para aprendizado e desenvolvimentos de habilidades que permitam as crianças a lidarem com sentimentos, de frustrações e limites, e a definir suas preferências. A respeito disso, Antunes (2004) afirma:

[...] brincar favorece a autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de

aprendizagem que desafiam seus saberes estabelecidos e destes fazem elementos para novos esquemas de cognição (ANTUNES, 2004, p. 32).

A criança produz, questiona, constrói seus próprios conceitos, junto com a mediação que o professor proporciona no contexto escolar:

[...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Foi a partir da reflexão, acerca da história da Educação Infantil, que ocorreu o processo de construção de novos conceitos e concepções de escola, ensino, criança e infância, considerados como parâmetro atualmente. Retomando, o contexto histórico do século XVII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e tinham de viver como tal, participando de todas as atividades sociais. Antes disso, o conceito de criança esteve diretamente ligado a questões religiosas. Somente no século seguinte a sociedade passou a vê-las como seres pequenos, que estavam com seu pensamento em construção e que precisavam de uma mediação para a construção do seu saber:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIËS, 1981, p. 12).

A infância passou a ser vista como uma fase essencial do desenvolvimento humano, que tem as suas especificidades e necessidades próprias. Essa mudança no pensamento, resultou em uma mudança de paradigma, e a sociedade passou a perceber a infância como uma fase de aprendizagem sobre o mundo. “Somente

em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes e, portanto, dignas de ser estudadas por si só” enquanto conhecem o seu próprio espaço (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Pedrosa (1996), em consonância com Valsiner (1988), afirma que a criança, desde o seu nascimento, interage com um mundo de significados construídos historicamente, envolvendo-se em processos de significação de si, dos outros e dos acontecimentos de seu contexto cultural, construindo e reconstruindo ativamente significados.

Essas interações acontecerão através de atividades lúdicas, pois elas são essenciais ao universo infantil. Nesse contexto, destacam-se as brincadeiras e os jogos, ações que adquirem especificidades e conseguem promover grandes transformações de acordo com cada grupo. A linguagem do brincar é, no mundo infantil, uma linguagem universal, conforme demonstra Luckesi (2004):

É pelo brincar que a criança aprende expressar ideias gestos emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica (LUCKESI, 2004, p. 11).

O lúdico permite internalizar, de forma prazerosa, divertida e natural, normas sociais e assumir comportamentos mais avançados de acordo com os contextos, aprofundando, assim, o conhecimento da criança sobre a vida social. Cabe aos educadores compreender essa relevância do brincar no processo de construção do conhecimento.

No entanto, conforme Pereira (2005 apud SILVA, 2011),

[...] as atividades lúdicas não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de alegria, entrega e integração dos envolvidos [...] possibilita a quem as vivências, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade (PEREIRA, 2005 apud SILVA, 2011, p. 20).

Considerando todo o exposto, este trabalho teve como objetivo expor a influência de atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança que se encontra na Educação Infantil.

Metodologia

Nesta seção apresentaremos os elementos estruturantes da metodologia da pesquisa: fundamentos teórico-metodológicos; o contexto e sujeitos da pesquisa; os procedimentos e percurso metodológicos e como foram tratados os dados.

A metodologia é de abordagem quantitativo/qualitativa; de natureza aplicada; com objetivos exploratórios e explicativos e de procedimento documental, sob a perspectiva adotada por Laville e Dionne (1999).

A pesquisa foi realizada em fonte primária por meio de análises de projetos pedagógicos desenvolvidos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bom Samaritano, localizado no Bairro Quintas, na Zona Oeste do Município de Natal/RN, com 111 crianças matriculadas, divididas nos turnos matutino e vespertino.

Neste trabalho, estão sendo contemplados, os dados documentais, relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos, entre os anos letivos de 2017, 2018 e 2019, com os estudantes matriculados em turmas de Educação Infantil.

Os instrumentos de coleta de dados foram: os dados primários, disponíveis nos projetos pedagógicos, e relatórios finais, dos projetos desenvolvidos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bom Samaritano.

Resultados e discussões

Com base nos documentos disponibilizados, foi possível identificar que o CMEI Bom Samaritano, no período letivo entre fevereiro e maio de 2017, desenvolveu o projeto intitulado **“construindo a identidade e autonomia a partir das interações e vivências”**, que teve como público-alvo as crianças regularmente matriculadas no Nível III. Observou-se, através da descrição das atividades propostas para o projeto, o potencial lúdico, em vários momentos da rotina escolar, para o Centro de Educação Infantil. O projeto, tinha como objetivo, “trabalhar a identidade da criança, conhecendo sua história de vida, identificando dados pessoais e familiares, procurando estimular vivências nas quais as crianças desenvolver atitudes de respeito e valorização a si própria e as diferenças individuais dos que as cercam, observando também a importância e funcionalidade do CMEI, onde passam grande parte de seu tempo”.

Com base na análise do relatório final, do projeto **“construindo a identidade e autonomia a partir das interações e vivências”**, é possível sugerir que as ações desenvolvidas estimularam a promoção da identidade e da autonomia da criança, em todas as etapas das atividades desenvolvidas. De acordo com o RCNEI (2001), a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as

características físicas, do modo de agir, de pensar e da história pessoal, ou seja, as atividades queriam mostrar que cada criança é um ser único, diferente do outro. As atividades desenvolvidas neste projeto, demonstraram um potencial lúdico significativo, pois promoviam, através da brincadeira, o reconhecimento do eu e a identificação das diferenças entre as crianças.

Referindo-se ao brincar, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), consta o seguinte:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

As atividades que estimulam brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Para Luckesi (2004, p. 25), “no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada”. Essa experiência se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal, ou seja, cada criança reage à sua maneira nos momentos em que lida com a ludicidade.

As atividades do projeto “**construindo a identidade e autonomia a partir das interações e vivências**”, foram organizadas de forma a propiciar um ambiente rico em interações, que acolham as particularidades de cada indivíduo, promovendo desta forma o reconhecimento e o respeito das diversidades, ao mesmo tempo em que contribuiu para a construção da unidade coletiva, favorecendo a estruturação da identidade, bem como de uma autoimagem positiva de si mesmo. Foi identificado, o uso de cantigas de roda que permitiram trabalhar o nome da criança por meio da música e do crachá. Com base nos registros dos relatos das crianças, as atividades de roda permitiram, a expressão de suas preferências de brincadeiras, comidas, colegas, entre outras. O trabalho com cantigas de roda, além do potencial lúdico, permitiu, segundo dados dos relatórios, explorar movimentos e expressões do corpo em interação com o mundo, ou seja, potencializa a expressão corporal de cada indivíduo envolvido.

Foi utilizado nas atividades, deste projeto, a massa em atividade de modelagem, o que potencializou ações que abordaram a composição da família. Além dessa ferramenta, foi identificado nos registros, o uso de outros instrumentos, brinquedos, para representar a rotina familiar de cada criança que foi atendida com o projeto no CMEI. Acrescido a isto, o projeto, ainda possuía um circuito motor com diversas atividades de obstáculos, oportunizando testar, com segurança e sob o acompanhamento da professora, limites e habilidades motoras. O projeto teve, durante seu desenvolvimento, avaliações contínuas das atividades desenvolvidas, que envolveram a interação das crianças entre si e com os professores.

Foi observado que no segundo trimestre letivo de 2017, foram realizados 02 (dois) projetos. O primeiro foi o projeto intitulado “**homem do campo**”. Nele, é possível identificar pelos relatórios, que foram trabalhados assuntos pertinentes à temática campo, por meio de estratégias com potencial lúdico, com vistas a conhecer e valorizar o homem do campo. O projeto foi desenvolvido no período de maio e junho de 2017, com as crianças do Nível III. Existia no projeto a perspectiva que sensibilizar os estudantes o gosto pelas festas juninas, oferecendo-lhes oportunidade de descontração, socialização e ampliação de seu conhecimento através de atividades diversificadas, brincadeiras, pesquisa e apresentações características, desses festejos que fazem parte do folclore brasileiro, ressaltando seus aspectos popular, social e cultural. Os registros documentais do projeto, demonstram que as crianças puderam conhecer um pouco sobre a vida do homem do campo e, a partir desses conhecimentos, refletir sobre como os alimentos eram cultivados e como chegavam às suas casas. Conheceram também as festas juninas e os aspectos que permeiam essa tradição integrante da nossa cultura e que permite um momento rico de interação. É muito importante trabalhar a cultura desde a educação infantil. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), estabelecem como eixos norteadores do currículo, as interações e a brincadeira (idem, Art. 9º). No inciso XII, estabelecem que devem ser garantidas na Educação Infantil experiências que “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras”. Sendo assim, o trabalho com as festas juninas, foi significativo por levar as crianças a refletirem sobre aspectos que fazem parte da nossa cultura.

Entre as propostas do projeto, intitulado “**homem do campo**”, foi observado as brincadeiras de faz de conta, representando o homem do campo e suas atividades rurais, por meio de argila e modelagem. Além disso, foram utilizados flocos de milho para preparar cuscuz, pelas crianças, posteriormente, degustado em sala. Estas vivências culinárias foram registradas através de desenhos pelos estudantes. Acrescido a isto, as crianças tiveram a oportunidade de dançar músicas juninas, em pares, sozinhas e em grandes e pequenos grupos. Estas atividades abordando a expressão corporal, possui um potencial lúdico, e com

inúmeras potencialidades para o processo de aprendizagem integral. Os docentes que atuam na educação infantil, precisam reconhecer que, para as crianças, o movimento significa também comunicação. Sobre esse aspecto, Kuhne e Silva (2006, p. 1), afirmam que “a corporeidade da criança se constitui a partir do ato de brincar sendo a linguagem primeira da qual ela lança mão para se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma”. Dessa forma, a criança utiliza o movimento, enquanto linguagem, desde o ato de brincar e podem comunicar-se através do movimento.

O projeto realizado no segundo trimestre letivo de 2017, intitulado “**brinquedos e brincadeiras**”, aconteceu no período entre setembro e outubro de 2017, com as crianças do Nível III do turno matutino. O projeto partiu de algumas indagações, tais como: quais as brincadeiras do tempo da vovó? Quais os brinquedos que vocês conhecem? Quais os nomes das brincadeiras que vocês conhecem? Será que na época dos seus pais eles brincavam com os mesmos brinquedos que vocês brincam? Vocês conhecem algumas das brincadeiras que seus pais brincavam na infância? Será que as brincadeiras de hoje são iguais às de antigamente? O que é folclore? A partir dessas indagações, presentes no projeto pedagógico, foram criadas as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades. Os registros demonstram que a escola procurou enfatizar a importância do folclore para a cultura popular brasileira, resgatando antigos brinquedos e brincadeiras populares, bem como uma reflexão acerca das influências da tecnologia no processo de sensibilização sobre folclore na Educação Infantil.

Os brinquedos e brincadeiras configuram-se como um objeto de prazer e, simultaneamente, mesmo que de forma inconsciente, de aprendizado para a criança. A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite construir conceitos sobre a realidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), no artigo IX, mostram que as práticas da educação infantil:

[...] devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que [...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2009, p. 25).

O trabalho pautado no resgate das brincadeiras populares auxilia na continuidade da cultura local e regional, contribuindo também, desse modo, para uma reflexão sobre a supervalorização que atualmente é dada ao brinquedo comercialmente produzido. O conhecer, construir e, sobretudo, o refletir acerca

do brinquedo, da brincadeira, da tecnologia e dos seus respectivos papéis na cultura popular foi o eixo direcionador do projeto.

O projeto “**brinquedos e brincadeiras**”, trabalhou com um conjunto de objetivos atitudinais com relação ao brinquedo, tais como: respeitar e conscientizar a respeito das brincadeiras e brinquedos de antigamente; socializar seus conhecimentos prévios acerca dos tipos de brinquedos e brincadeiras, a partir das vivências dos seus pais, respeitando o espaço e o tempo do outro; conhecer e experimentar os diversos tipos de brinquedos e brincadeiras em várias gerações, enfocando o que a tecnologia trouxe de mudança nesse aspecto; perceber a importância da troca de experiências entre as pessoas (resgate do folclore como uma ação de repasse de saberes através dos tempos); vivenciar tradições da nossa cultura para, gradativamente, reconhecer e valorizar os brinquedos e brincadeiras utilizadas em outras gerações. Os outros objetivos, foram específicos dentro das áreas de conhecimento, conforme os referenciais curriculares. Dentro das atividades, com potencial lúdico, encontradas no projeto analisado, é possível citar os momentos de brincadeiras livres com manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos que contribuíram para o aperfeiçoamento das habilidades manuais das crianças.

No decorrer do projeto, segundo os relatórios, aconteceram momentos de contações de histórias de formas variadas, com manuseio de livros, fantoches, dedoches ou os próprios bonecos de personagens. As crianças puderam vivenciar a confecção de painéis e murais com imagens de diversos brinquedos e brincadeiras, imagens em que apareciam adultos e crianças brincando. O objetivo era estimular o relato sobre os momentos de brincadeiras em casa com a família. Foram solicitados diálogo no momento de roda e fotografias dos pais brincando quando crianças, a fim de criar um painel valorizando as brincadeiras que eram realizadas pelos pais em sua infância. As crianças também tiveram a oportunidade de registrar e expor, através da pintura em tela, suas brincadeiras favoritas.

No terceiro trimestre do ano de 2017, o primeiro projeto foi intitulado “**vem brincar que o circo já chegou**”. Ele teve como base o imaginário e as brincadeiras e buscou estimular a criatividade dos estudantes. As crianças participaram de jogos, brincadeiras e atividades para perceber as noções de tamanho, altura, comprimento, espessura, capacidade, massa, temperatura, espaço e velocidade.

Estavam previstos como objetivos do projeto “**vem brincar que o circo já chegou**”: explorar movimentos com o corpo, promover o desenvolvimento da motricidade ampla, equilíbrio e lateralidade; conhecer, nomear e identificar personagens e animais do circo, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e fluência; proporcionar o contato com materiais e texturas variados e aprimorar a motricidade fina através de trabalhos manuais e manuseio de materiais. No

decorrer do trabalho, as crianças também puderam conhecer um pouco sobre a história do circo, através de brincadeiras livres, do jogo, do faz de conta e nos momentos de pintura facial entre as crianças interpretando os palhaços. MODESTO e RUBIO (2014) afirmam que:

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade (MODESTO; RUBIO, 2014, p. 3).

Dessa maneira, o professor deve sempre promover atividades que levem a criança a construir seus conhecimentos e sua autonomia, dando destaque para a imaginação, de acordo com (OLIVEIRA, 1998):

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1998, p. 67).

No final do terceiro trimestre de 2017, o projeto intitulado “**por um natal de amor**”, ocorreu especificamente no período entre 01 de novembro de 2017 e 22 de dezembro de 2017. O tema do Natal, foi trabalhado a partir da importância das interações pessoais para o bom convívio em sociedade. O projeto teve como objetivo geral “despertar nos alunos o verdadeiro sentido do Natal através da participação de atividades alegres e espontâneas, enfatizando um ambiente festivo, perceptivo a solidariedade e amor ao próximo”.

Foram proporcionadas atividades que resgataram o real significado do Natal, bem como possibilitaram a construção de conhecimentos acerca das tradições da festa de forma participativa, descontraída, buscando integrar diversas áreas e permitir a livre criação, a interação e o diálogo, respeitando, porém, as diferenças individuais de cada criança. Isso permitiu o resgate da importância do perdão, do amor ao próximo, da fraternidade e da humildade, dentre outros quesitos que vêm sendo esquecidos na sociedade atual.

Comparado aos projetos anteriores desenvolvidos no CMEI, este projeto apresentou atividades com potencial lúdico em quantidade inferior. A proposta

foi centrada no diálogo com as crianças, em atividades manuais e práticas sobre as questões já mencionadas. As crianças tiveram momentos de contação de história acompanhadas por uma Roda de conversa e, após esta, foram estimuladas a falar sobre a história, expressando seus sentimentos. Posteriormente, houve brincadeiras de faz de conta, representando um pouco da história contada utilizando materiais diversos organizados pela professora. Os momentos de brincadeira também foram organizados livremente, de forma que as crianças podiam brincar no pátio da escola com os brinquedos disponibilizados. Esses momentos são importantes, pois permitem que a própria criança organize a sua brincadeira, com autonomia e liberdade.

Em 2018, o primeiro projeto desenvolvido foi “**na escola, eu cuido de você, você cuida de mim**”, no período entre de fevereiro e maio. Este tema, esteve devidamente vinculado ao projeto anual do CMEI, que foi “Eu cuido de você, você cuida de mim e nós cuidamos do mundo”. O Projeto Pedagógico Anual permitiu que, no decorrer do processo, os docentes organizassem todas as atividades que foram desenvolvidas durante o ano letivo, de acordo com a faixa etária e a realidade das crianças. Nesta perspectiva, o projeto anual, além da turma do Nível III, envolveu todas as turmas da Instituição, através de subtemas trimestrais, contemplando os campos de experiências, através dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se), de maneira a trilhar um caminho para uma prática em que a criança fossem as protagonistas de sua aprendizagem. O objetivo do “**na escola, eu cuido de você, você cuida de mim**”, era “proporcionar momentos para que as crianças desenvolvessem uma imagem positiva de si mesma, ampliando sua autonomia, reconhecendo suas limitações e possibilidades, contribuindo assim para sua atuação no ambiente em que convive enquanto cidadão crítico e ativo”. Com base nos dados coletados, foi observado que a proposta foi desenvolvida a partir da coleta de dados prévios sobre o que as crianças já sabiam da temática. Foram trabalhadas livres, em que os estudantes puderam se expressar, representando momentos de sua rotina diária em casa e na escola. Nestes momentos, foi observada as atitudes de ajuda que as crianças ofereciam umas às outras, fruto dos diálogos que permearam todos os momentos de roda e discussão sobre a importância que cada pessoa possui.

O segundo projeto do ano de 2018, na turma do Nível III, foi intitulado “**Nós cuidamos do mundo**”, ocorrido no período entre maio e setembro. Para realização deste projeto, foi percorrido um caminho de conhecimento dos recursos naturais a fim de que todos atentassem para a importância deles e da preservação do meio ambiente para o bem comum. O objetivo era apresentar a natureza com suas belezas, curiosidades e fragilidades, mostrando os lados negativo e positivo da ação do homem e valorizando pensamentos e atitudes de preservação ambiental. As atividades desenvolvidas aconteceram embasadas nas propos-

tas de vivências e experiências trazidas na BNCC (BRASIL, 2017), que coloca a prática docente como ponto importante do processo de ensino e aprendizagem.

As experiências na educação infantil são fundamentais para que a criança tenha a autonomia de construir seu próprio saber, a partir de sua curiosidade em saber mais sobre o ambiente no qual está inserida, sendo importante que essas interações aconteçam através de momentos lúdicos e de brincadeiras. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017),

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p. 42).

Assim sendo, os momentos de brincadeiras possibilitam a oportunidade prazerosa de construção do próprio conceito sobre o mundo. Neste projeto, as crianças puderam discutir sobre os alimentos que são produzidos pela natureza e como eles chegam até as casas dos consumidores. A partir destas discussões, as professoras abordaram as comidas das festas juninas e as características do homem que vive no campo. Além disso, houve brincadeiras livres e orientadas, em pequenos grupos, em grandes grupos e individuais, com brinquedos variados, jogos, blocos lógicos e brinquedos construídos pelas próprias crianças, para que percebessem que o resíduo sólido, em muitos casos, pode ser reaproveitado para confeccionar algo tão importante para eles: um brinquedo.

A avaliação deste projeto, assim como de outros citados anteriormente, aconteceu de forma contínua, a partir das observações e registros do professor dos avanços apresentados pelas crianças. Tais registros são fundamentais, pois permitem ao professor acompanhar como está acontecendo e em que fase se encontra cada criança em seu processo de desenvolvimento, assim como planejar suas aulas para intervir de forma significativa:

Os registros, além de cumprirem um importante papel na formação dos professores, são parte do processo cuidadoso e contínuo de documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e dar notícias às famílias sobre sua aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012, p. 382).

A análise feita no projeto do terceiro trimestre do ano de 2018, que ocorreu no período entre setembro a dezembro e foi intitulado “**nós cuidamos do mundo: por um natal de paz**”, permitiu identificar seu objetivo: despertar

nas crianças o verdadeiro sentido do natal, refletindo sobre os sentimentos de respeito, amor, solidariedade, fortalecendo os vínculos afetivos e a autoestima de cada criança, através da participação em atividades alegres e espontâneas, enfatizando um ambiente saudável, bem cuidado e festivo, perceptivo à solidariedade e amor ao próximo. As atividades deste projeto apresentaram metodologia similar a desenvolvida nos projetos anteriores, envolvendo momentos de contação de história, brincadeiras livres e orientadas, com brinquedos e jogos, momentos de vídeo, de manuseio de materiais concretos como fantoches, dedoches e outros. Além disso, as crianças também tiveram momentos de modelagem com massa, pintura em diferentes objetos e registro livre dos momentos vivenciados na escola.

Analisando as atividades propostas, é possível observar que elas possibilitam uma aprendizagem prazerosa e significativa por meio do lúdico. A criança aprende descobrindo os significados do meio através de ações e interações com as outras crianças, explorando gestos e movimentos:

A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), é através do lúdico que a criança explora o meio, interage com ele, o compreende e cria seu próprio saber sobre o espaço em que se encontra.

Com base no acervo documental analisado, é possível identificar que as propostas desenvolvidas pela unidade de ensino, assumem que atividades lúdicas são aquelas que abordam a prática de brincadeiras pelas crianças. É possível identificar a concepção que as crianças compreendem as brincadeiras através que trechos dos registros que os docentes realizaram das falas de alguns discentes, que terão os nomes verdadeiros substituídos por nomes fictícios. As brincadeiras que mais gostam de praticar:

Parque, parque de dinossauro, gosto de subir na escada e tomar banho no rio com a minha irmã. Gosto de brincar com carro Mac-Quem e com a pistinha de corrida. Tenho uma escolinha de brinquedo e também gosto dos dinossauros que andam sozinho (Mário, 2019).

Como é feito as brincadeiras no cotidiano das crianças fora da escola: “[...] *quando está na caixa de areia pega o celular de brinquedo e o controle remoto. Também joga com bola de areia e constrói castelo de areia bem grande. Dentro tem o bonequinho que eu coloco [...]*”. Os relatos obtidos demonstram que as crianças possuem o conceito de lúdico desprendido dos brinquedos e não das brincadeiras. Essa constatação é importante, pois em alguns projetos que se apresentam com potencial lúdico não é identificado o uso de brinquedos nas atividades desenvolvidas pelos discentes.

Considerações finais

Os projetos pedagógicos desenvolvidos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Bom Samaritano, no período de 2017 a 2019, demonstraram o planejamento prévio como uma forte ferramenta de ação pedagógica para a compreensão sobre os aspectos que envolvem a ludicidade. Os documentos propostos com atividades com potencial lúdico analisados demonstram êxito em seus objetivos, uma vez que as crianças foram levadas a construir seu conhecimento de forma mais prazerosa e fazendo o que gostam, que é brincar. Ratifica-se o entendimento de que as crianças têm seu desenvolvimento mais significativo a partir das vivências propostas durante a educação infantil, na qual as atividades lúdicas têm papel importante. O uso da ludicidade, em atividades escolares, pode influenciar positivamente no processo de ensino e aprendizagem da criança da educação infantil.

Referências

- ANTUNES, C. **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- _____. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998.

- _____. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009:** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- CANDA, C. N. Aprender e brincar é só começar. In: PORTO, B. d. S. (Org.). **Educação e ludicidade.** Salvador: EDUFBA, 2004. P. 123–140.
- CARVALHO, A. M. C. (Org.). **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11–27, 2001.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHNE, R.; SILVA, G. Os corpos cansados dos que “pegam carrego”. **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 39–54, 2006.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. d. S. (Org.). **Educação e ludicidade.** Salvador: EDUFBA, 2004. P. 11–20.
- MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.
- OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky:** Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78–95, 2009.
- PEDROSA, M. I. A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida. **Coletânea da ANPEPP**, Recife, v. 1, n. 4, p. 49–67, 1996.
- PEREIRA, L. H. Ludicidade: algumas reflexões. In: PORTO, B. d. S. (Org.). **Ludicidade:** o que é mesmo isso? SALVADOR: EDUFBA, 2005.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos psicológicos**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403–412, 2010.
- SILVA, F. F. d. **A vivência lúdica na prática da educação infantil:** dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. 2011. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei.
- SOUSA, M. F. d. V.; MORAES, M. T. d. (Org.). **Referenciais Curriculares para a educação infantil.** Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

VALSINER, J. Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In: **Child development within culturally structured environments**. Edição: J. Valsiner. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988. P. 283–297.

A CONCEPÇÃO DE PAIS E RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS ACERCA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erineide Andrea Machado Dantas da Silva¹
Tereza Cristina Bernardo da Câmara²

RESUMO: Este artigo resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória, sobre a concepção dos pais e responsáveis por crianças de dois e três anos acerca do brincar no espaço escolar da Educação Infantil. Os dados foram analisados considerando as falas dos colaboradores no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, cujo objetivo era saber o que pensam os pais em relação à brincadeira na sala de aula. O referencial teórico, além dos documentos oficiais, é composto pelos teóricos Piaget, Vygotsky e Kishimoto (1999, 2002). O resultado da pesquisa surpreendeu a pesquisadora na medida em que os pais e responsáveis demonstraram reconhecer a importância da brincadeira no desenvolvimento de seus pequenos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Desenvolvimento Infantil.

Como referenciar?
SILVA, E. A. M. D. d.;
CÂMARA, T. C. B. d. A
concepção de pais e
responsáveis por crianças
de dois e três anos acerca
do brincar na Educação
Infantil. **Revista Galo**, n. 4,
p. 175–187, 12 dez. 2021

Introdução

Ao longo dos anos, em especial a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9394, no ano de 1996, a Educação Infantil, passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e vem sendo contemplada por uma política específica por parte do Estado, um olhar mais científico por parte dos educadores, além de uma maior atenção e envolvimento da sociedade civil. Como decorrência dessa nova realidade, tem havido o cuidado em melhorar as condições de trabalho e um maior investimento na formação acadêmica dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, além de uma preocupação com os ambientes educativos e com os objetos de conhecimento desenvolvidos nessas instituições.

Além dos pontos destacados, é cada vez mais sentida a necessidade do envolvimento dos familiares responsáveis pelas crianças, para que se percebam

¹Especialista em Educação Infantil. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). E-mail: erineideandrea@gmail.com.

²Graduada em Educação Física. Mestra em Educação pela UFRN. Professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). ID Lattes: 8591.8828.1363.7627. E-mail: terezacbcamara2016@gmail.com.

como parceiros em um processo que tem como grande beneficiado alguém que é tão caro para ambas as partes, a criança, aqui entendida como sujeito de direitos e que, historicamente, anteriormente a promulgação da LDB 9394, vinha frequentando a escola de educação infantil, numa perspectiva assistencialista de atendimento.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) apontam a necessidade de se desenvolver na Educação Infantil, de maneira articulada, o tripé brincar, cuidar e educar, como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Embora o documento reconheça a relevância de tal articulação, é inquietante perceber que muitos pais ainda consideram que tempo utilizado no espaço escolar para as brincadeiras, se constitui um mero passatempo.

Por comumente escutar esse tipo de interpretação por parte de pais e responsáveis diante da vivência de jogos e brincadeiras, uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil da rede privada na cidade de Natal/RN e o resultado da referida pesquisa resultou neste artigo.

A investigação teve como objetivo investigar qual a concepção dos pais e/ou responsáveis por crianças com idades entre dois e três anos acerca do brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem na Educação Infantil.

Brincadeira é coisa séria

Nesta seção será abordado o que afirmam alguns autores acerca da importância da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas com idades entre dois e três anos. Participarão deste diálogo, além do que apontam os documentos oficiais, Piaget e Vygotsky, citados Kishimoto (1999, 2002) e Maluf (2003).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI),

A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para interiorização de determinados modelos de adultos no âmbito de grupos sociais diversos, essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 2001, p. 27).

A organização e o uso dos brinquedos e das brincadeiras nas creches é de suma importância, dentre outros, para as interações entre as crianças. Necessário se faz planejar, selecionar e organizar os brinquedos e as brincadeiras,

inclusive, se possível for, em conjunto com os pais, os responsáveis e a comunidade. É preciso considerar que todas as crianças são cidadãs com direito a uma educação de qualidade, e que devem ser educadas por meio de brincadeiras e a interação é o primeiro passo para adquirirem experiências ricas para explorar o mundo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009).

Portanto, não basta oportunizar a vivência de brincadeiras é preciso considerar a importância do ambiente educativo para as crianças pequenas, as condições físicas do local, a qualidade e a segurança para que toda a sua energia esteja voltada para o que ela vivência, de maneira plena.

Na Educação Infantil é possível observar a influência positiva das atividades potencialmente lúdicas³ em um ambiente aconchegante, desafiador, rico em oportunidades e experiências para o crescimento sadio. Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois é o período no qual ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, sócio-afetiva e intelectual.

Acerca dessa formação, Maluf (2003, p. 20–21), reconhece que

[...] brincando-a (a criança) aprende novos conceitos, adquire novas informações e tem um crescimento saudável. Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia a dia.

A dimensão social é algo inerente ao brincar e sendo a escola um espaço socializador em sua essência, não tem como não perceber o valor de tal prática no desenvolvimento dos que nela estão presentes.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), considera que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a

³Segundo Huizinga (1990), dentre outras características o lúdico é liberdade, divertimento, fruição.

brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Além do exposto no documento, é importante notar que existem brincadeiras que estimulam cada fase do desenvolvimento infantil e é importante perceber quais são as brincadeiras indicadas para cada um desses períodos. O educador deve estar atento às necessidades da criança para que possa atendê-la de forma a contribuir com seu desenvolvimento.

Segundo Piaget, citado por Kishimoto (1999), cada fase de desenvolvimento da criança se relaciona a um determinado tipo de jogo. Em sua classificação ele apresenta como primeira etapa, a sensório-motora, que contempla crianças de zero a dois anos. A essa etapa ele relaciona o Jogo de Exercício, que se caracteriza pela repetição do gesto, o prazer está em fazer o mesmo movimento repetidas vezes. Na fase seguinte, a pré-operatória, encontram-se crianças de dois a seis anos, que são as que este trabalho contemplou. Nesse período, o jogo característico é o Simbólico, ou faz-de-conta. Nele as crianças reproduzem ou modificam a realidade na qual estão inseridas. Por fim, surgem os Jogos com Regras, que estão presentes na fase operatória, que se estende dos seis aos doze anos.

No Jogo Simbólico, foco deste artigo, Kishimoto (1999, p. 36) reconhece que “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas sua função a que a criança lhe atribui”.

Os pequenos vivenciam, de maneira intensa, o jogo de faz-de-conta e costumam brincar de professor ou professora, imitando os adultos; transformam casinhas em sorveteria; o lápis vira uma mamadeira, mas pode também se transformar em um foguete; a cadeira vira uma cama e a vassoura um cavalinho; os legos viram comida e o pente um microfone.

Representar, através da brincadeira, o que vivencia com os adultos em sua vida cotidiana é de extrema relevância no desenvolvimento infantil e sobre isso Kishimoto (2002, p. 146), reconhece que:

É importante a imitação de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, identificação, ação intencional da criança no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento. Oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer estimula o surgimento de imitações e repetições de ações. Em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência.

Sendo assim, oportunizar o jogo simbólico, ou a brincadeira de faz-de-conta para crianças de dois a seis anos é dever de uma prática educativa comprometida com sua aprendizagem e desenvolvimento, pois considerando o que defende Kishimoto (2009, p. 87),

O brincar é importante para a criança expressar significações simbólicas. Pelo brincar a criança aprende a simbolizar. Ao assumir papéis, ao usar objetos com outras finalidades para expressar significações, a criança entra no processo simbólico. O brincar auxilia o desenvolvimento simbólico. Mas não se trata de entender o símbolo como exercício ou cópia de letras e números em práticas de uso do brinquedo no ensino formal.

Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao processo de socialização e o envolvimento da criança na comunicação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, estabelecendo relações sociais e construindo conhecimentos.

O documento curricular de base da Educação Brasileira, a BNCC, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança da Educação Infantil, com vistas às competências gerais da Educação Básica, esses direitos asseguram

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Dentre esses seis direitos, encontra-se,

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

A brincadeira possibilita a integração das crianças com o meio, explorando o espaço, se apropriando dele. Para Vygotsky, citado por Kishimoto (1999), o que define a brincadeira é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que o brincar preenche necessidades que mudam de

acordo com a idade. “Um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades é de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como uma atividade singular” (KISHIMOTO, 1999, p. 60).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 94). Sobre a importância das brincadeiras, as DCNEI consideram que essas experiências promovem o envolvimento da criança com o ambiente e a conservação da natureza, ajudando a elaborar conhecimentos.

Desse modo, a diversidade de ações deve ser contemplada na Educação Infantil, favorecida por um espaço amplo, facilitador, que seja flexível e adequado, da melhor forma possível, à atividade proposta, respeitando as individualidades.

Ao brincar, segundo os RCNEI (BRASIL, 2001, p. 27),

[...] as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto.

É importante destacar que as crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma brincadeira livre e outra intencionalmente planejada com o objetivo de favorecer a autonomia e o aprendizado no processo educativo, contribuindo com o desenvolvimento infantil.

O olhar dos pais e responsáveis acerca da brincadeira na educação infantil

Diante da inquietação acerca da maneira como os pais e os responsáveis pelas crianças se manifestam em relação às brincadeiras no espaço da Educação Infantil, convidamos seis deles para colaborar com a pesquisa que resultou neste artigo. Esse grupo representa 30% (trinta por cento) do total de pais ou responsáveis das crianças de uma turma da escola que tem como docente a pesquisadora e autora deste trabalho.

A referida escola atende crianças de quatro meses a cinco, seis anos, do berçário ao nível V. Sua estrutura física é composta, no térreo, por uma recepção, um escritório, quatro salas de aula, uma sala de berçário com banheiro, dois banheiros infantis, um banheiro social, uma brinquedoteca, uma sala de vídeo, um refeitório, uma cozinha, um parque e uma piscina. No primeiro andar, tem espaço coberto, para eventos, que é onde são realizadas as atividades motoras, mais um escritório, dois banheiros sociais e uma cozinha.

Um diálogo foi estabelecido levando em conta as falas dos colaboradores, que são os pais e os responsáveis pelas crianças, os autores estudados e as autoras do artigo, na tentativa de entender a concepção dos pais ou responsáveis, acerca do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem no espaço escolar da Educação Infantil.

Para tanto, foi adotada uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual, segundo Gerhardt e Silveira (2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social de uma organização etc. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa qualitativa foi do tipo exploratória que visa a descoberta, o achado, a elucidação de fenômenos ou a explicação daqueles que não eram aceitos apesar de evidentes (GONÇALVES, 2014).

Um questionário foi aplicado e, nele, os pais puderam expressar como percebem a brincadeira na escola e se consideram que elas são importantes no desenvolvimento e na aprendizagem de seus filhos.

Ao serem questionados se a escola de seus filhos favorece a vivência das brincadeiras, de modo sistemático, todos eles reconhecem que sim. É possível afirmar que isso ocorre porque a referida escola considera relevante e comunga com o que apresenta Turrette (2009, p. 142),

Considera-se que, se não brinca, a criança está doente; portanto, a brincadeira parece ser indispensável para o seu desenvolvimento. É uma atividade geral que pode se desenrolar em qualquer lugar e tempo. Ela distingue-se da realidade no sentido de que as sequências de comportamento não vão até seu termo (brinca-se em matar o outro, mas, na realidade, ele não morre), nem se orienta para o objetivo preciso (a criança brinca não para alcançar um resultado, mas para brincar).

Por meio da brincadeira e seus simbolismos as crianças são capazes de aprender e reelaborar o universo ao seu redor. Também desenvolvem uma vida imaginária por meio de metáforas e de fantasias, brincando com temas próprios de

sua realidade. Além disso, as brincadeiras funcionam como atividade prazerosa em si mesma e levam satisfação e realização pessoal para quem brinca, pois esta constitui uma das formas de relacionamento e recriação do mundo.

De acordo com Maluf (2003, p. 21),

a criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica.

As crianças têm uma enorme capacidade de exercitar a imaginação e a criatividade, e os brinquedos e as brincadeiras se configuram como favorecedores desse processo construtivo. Atuar sobre o mundo real, vivido, transformando-o ou preservando-o é algo que as brincadeiras possibilitam de maneira especial. Sobre essa condição do brincar, Kishimoto (1999) considera que,

o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-lo (KISHIMOTO, 1999, p. 18).

Considerando o que dizem as duas autoras mencionadas e o que é observado no cotidiano da escola pelas autoras deste artigo, é possível reconhecer que as brincadeiras favorecem à criança a diferenciação do seu mundo interior, composto pelas fantasias, desejos e imaginação, do seu eu exterior, que é a realidade vivida em comunhão com seus familiares, colegas de escola e professores.

Ao expor tais reflexões e na caminhada em busca de alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, ou seja, investigar a concepção dos pais e/ou responsáveis por crianças com idades entre dois e três anos acerca do brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem na Educação Infantil. Estes foram questionados acerca de como percebem a brincadeira na escola.

As respostas obtidas foram as seguintes:

1. Na escola meu filho é bem interessado, gosta muito das brincadeiras e ele aprende muito.
2. Quando vejo minha filha cantando e brincando, imitando a professora em casa com as bonecas, quando ela traz atividades realizadas através de brincadeiras.

3. Eu percebo que cada dia mais ele conhece e vem com histórias e brincadeiras diferentes para nos mostrar com entusiasmo.
4. Quando ela está em casa ela brinca das mesmas coisas que brinca na escola.
5. Como uma ferramenta importante na ajuda do aprendizado.
6. Quando percebo minha neta querendo brincar das mesmas brincadeiras da escola, que através das brincadeiras educativas as crianças desenvolvem mais.

Diante das respostas fornecidas pelos pais e responsáveis, é possível analisar que elas se opõem ao que era esperado inicialmente, pois, a experiência da pesquisadora enquanto docente, em outras turmas trabalhadas, levava-a a considerar que os pais tinham uma visão de que brincar na Educação Infantil provocava dispersão e era perda de tempo. Nos depoimentos informais, orais, era comum ouvir que eles não entendiam o seu valor para o desenvolvimento integral de seus filhos, levando em conta os aspectos cognitivo, social, afetivo e psicomotor.

É importante observar o que afirmam os pais e responsáveis pelas crianças e estabelecer uma relação com o que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus cinco campos de experiência, que “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 38).

Os campos de que trata a Base Nacional Curricular Comum são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos e, em vários deles, é possível encontrar a presença da brincadeira.

Aqui serão destacados alguns desses objetivos de aprendizagem de que trata a BNCC no que diz respeito às brincadeiras, focando apenas na faixa etária que corresponde ao das crianças alvo deste estudo.

No campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, é possível encontrar o seguinte objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, “Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.” (BRASIL, 2017, p. 44). O campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*, estabelece a necessidade de “Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras” (BRASIL, 2017, p. 45).

No Campo Traços, sons, cores e formas, é possível encontrar, “Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2017, p. 46).

As respostas apresentadas pelos pais e responsáveis acerca da importância dos brinquedos e das brincadeiras, tais como: brincar é algo educativo; as crianças desenvolvem-se, aprendem mais; reproduzem o aprendizado em casa com a família; uma ferramenta importante ajudando no aprendizado; é interessante pois aprendem com gosto, prazer, espontaneidade contribuindo para o estímulo do desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem das crianças, foi realmente surpreendente uma vez que, inicialmente, os discursos que utilizavam no cotidiano contrariavam o que foi apresentado por escrito nos questionários.

Acredita-se que as respostas dadas pelos pais às questões da entrevista, são decorrentes da preocupação da equipe gestora e pedagógica da escola, que ao identificar a necessidade de esclarecer acerca do valor dos brinquedos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, promoveu reuniões pedagógicas para os devidos esclarecimentos, além do uso diário da agenda onde são apresentados os objetivos e procedimentos desenvolvidos em sala de aula.

Sendo assim, os pais tomam conhecimento dos projetos, das vivências realizadas e das atividades desenvolvidas que são construídas em conjunto pela equipe pedagógica e pelos docentes da escola, ao mesmo tempo em que vão percebendo os avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de seus filhos.

Nesse sentido o RCNEI (2001) enfatiza o papel significativo das brincadeiras e orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. O documento reconhece que,

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir um a visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 2001, p. 28).

Nos dias atuais, educadores se deparam com diversos problemas que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, algumas vezes em decorrência da ausência de limites das crianças ou mesmo pela falta de interesse dessas. As aulas tendem a se tornarem monótonas e sem motivação e desde bem cedo, muitas delas passam a frequentar a escola por obrigação, pelas necessidades que seus pais têm de deixá-las para poder trabalhar.

As brincadeiras, diante dessa realidade, podem trazer alegria e encantamento para o ambiente escolar o que poderia favorecer o gosto e o desejo de frequentar a escola para aprender e se desenvolver.

Na pesquisa realizada, os pais reconhecem, de maneira unânime, que as brincadeiras podem estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Esse resultado é atribuído ao fato de os pais participarem da vida escolar dos seus filhos, como por exemplo, os encontros pedagógicos e o diálogo com os professores através da agenda diária.

O Ministério da Educação elencou algumas recomendações para os pais e responsáveis por crianças em creches e pré-escolas, considerando que eles têm o direito de acompanhar a educação de seus filhos e que, para tanto, devem participar ativamente da vida escolar das crianças uma vez que isso interfere positivamente na qualidade do ensino.

Em um documento intitulado, *O que verificar em relação à educação de sua criança se ela frequenta uma creche ou pré-escola*, é possível encontrar, no item 1, dentre outros, os seguintes pontos: a) A instituição tem proposta pedagógica em forma de documento?; b) Reuniões e entrevistas com familiares são realizadas em horários adequados à participação das famílias?; c) Há reuniões com familiares pelo menos três vezes por ano?; d) Os familiares recebem relatórios sobre as vivências, produções e aprendizagens pelo menos duas vezes ao ano?; e) A instituição permite a entrada dos familiares em qualquer horário?

No documento supracitado, no item 2, intitulado *O que os familiares podem verificar com a criança sobre o atendimento na educação infantil*, é possível encontrar, dentre outros os seguintes pontos: a) Pergunte à criança o que ela mais gostou de fazer naquele dia; b) Incentive à criança a contar e a narrar situações vividas na instituição; c) quais brincadeiras aconteceram.

Diante do exposto, se confirma a necessidade fazer com que a relação de parceria entre os pais ou responsáveis pelas crianças e os que fazem a escola, seja dinâmica, viva e real, para que os pequeninos possam se desenvolver, aprender e exercer a sua cidadania.

Considerações e recomendações

Concluir este artigo proporcionou o reconhecimento de que a pesquisa é uma fonte inesgotável de aprendizagem e a descoberta de que ela pode ser surpreendente. Ao iniciar o projeto de pesquisa, hipóteses eram levantadas e algumas 'certezas' adotadas e passíveis apenas de confirmação, mas eis que de maneira inesperada as respostas encontradas foram totalmente inusitadas, des-
construindo uma ideia que parecia certa.

Os pais e responsáveis demonstram, através do instrumento de coleta de dados, entender e valorizar a vivência das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos, o que remete essas pesquisadoras a novas inquietações, como por exemplo, por que quando esses mesmos pais tratam das questões pedagógicas, avaliam o brincar como mero Passa-Tempo? Por que parecem considerar que só houve ensino se o caderno ou o livro didático tiverem sido usados? Aqui é possível enxergar novas possibilidades de pesquisa, já que esse é um tema instigador e inquietante para as autoras.

Diante dessas questões fica a certeza de que adentrar no mundo da pesquisa estimula o educador a pesquisar cada vez mais, na tentativa de entender os porquês inquietantes da prática educativa e das relações que se estabelecem no espaço escolar.

A pesquisa desenvolvida foi de suma importância para o aprendizado destas autoras, que estão sempre buscando novos conhecimentos para melhorar suas práticas pedagógicas. Sendo assim, aqui é defendido que os/as profissionais da Educação Infantil tenham uma formação que oportunize a vivência de jogos, brincadeiras e outras atividades potencialmente lúdicas para que, diante do que sentem, possam desenvolver trabalhos dessa natureza em sala de aula.

Sendo um adulto brincante o educador infantil desenvolverá empatia com as crianças e segundo Anning (2005, p. 90), “O professor precisa estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências das aprendizagens”.

Também advogamos a necessidade de que educadores infantis se apropriem dos documentos oficiais específicos desse nível de ensino, dentre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) para que possam desenvolver o seu trabalho de maneira que as crianças alcancem o que se espera de cada uma delas em cada etapa de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Enfim, é possível perceber que os pais e os responsáveis pelas crianças de dois e três anos, alvos da pesquisa realizada, apresentam uma compreensão bastante satisfatória do que representa a brincadeira no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de seus pequenos ao mesmo tempo em que fica evidenciada a importância do diálogo estabelecido entre a instituição educativa e as famílias, através das reuniões pedagógicas e da agenda de uso diário.

Referências

- ANNING, A. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, P. (Ed.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2017.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1998.
- _____. **O que verificar em relação à educação de sua criança se ela frequenta uma creche ou pré-escola**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=247&ativo=285&Itemid=277>. Acesso em: 9 jun. 2019.
- _____. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2001.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GONÇALVES, M. A. d. S. **Uma pesquisa descritiva quanto às tipologias de pesquisa adotada nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Ciências Contábeis no Campus VI Monteiro, UEPB**. 2014. TCC (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- _____. Tizuko Kishimoto, da USP: brincar é diferente de aprender. **Jornal do professor**, Brasília, n. 18, 2009. Entrevista concedida ao Jornal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TOURRETTE, C. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento: do nascimento à adolescência**. Petrópolis: Vozes, 2009.

A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estudo de caso

*Fábio D'oliveira*¹

*Erineide da Costa e Silva*²

RESUMO: O artigo discute sobre a abordagem feita sobre a alfabetização cartográfica nos livros didáticos de Geografia utilizados na Educação de Jovens e Adultos, através da análise dos conteúdos de cartografia elencados na obra Maria Angélica Tozarini Teixeira “Caminhar e transformar: Geografia, Educação de Jovens e Adultos. Constata-se que os conteúdos propostos favorecem uma alfabetização cartográfica de forma parcialmente, enquanto outros não contemplam uma aprendizagem significativa, tendo em vista desconsiderar a realidade dos educandos, assim como o material imagético e contextualização são insuficientes.

Como referenciar?
D'OLIVEIRA, F.;
SILVA, E. d. C. e. A
alfabetização cartográfica
nos livros didáticos de
Geografia utilizados na
Educação de Jovens e
Adultos: estudo de caso.
Revista Galo, n. 4, p.
189–202, 12 dez. 2021

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização cartográfica. Ensino de Geografia.

Introdução

Esse artigo analisa, numa perspectiva exploratória/reflexiva, o livro didático utilizado nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das séries finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Djalma Aranha Marinho. Tal análise tem por objetivo investigar como a cartografia é abordada no livro didático “Caminhar e transformar: Geografia, anos finais do Ensino Fundamental” de autoria de Angélica Tozarini publicado pela editora FTD e assim verificar a eficácia de tal abordagem.

A necessidade da realização dessa investigação deu-se ao observar uma acentuada dificuldade dos alunos da EJA desse segmento nas escolas em operar com conceitos relacionados ou diretamente ligados a cartografia.

¹Prof. de Geografia da SEEC-RN, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Kennedy (IFESP). E-mail: fabioprofgeo@gmail.com.

²Mestre em Desenvolvimento e meio ambiente. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). ID Lattes: 9354.8385.8752.3091. E-mail: erineide.silva@ifrn.edu.br.

O livro didático apresenta a cartografia a partir dos seguintes conteúdos: tecnologia e espaço geográfico; variadas formas de orientação; pontos de orientação; rosa dos ventos e coordenadas geográficas que devem atingir o objetivo proposto pela autora que é formar um sujeito histórico capaz de aprender a ler mapas, perceber a relação entre texto contínuo e mapas, entender os conceitos de orientação e de coordenadas geográficas: latitude, longitude, paralelos, meridianos, e compreender a importância da tecnologia para a localização geográfica.

Partindo da proposta da autora, esse artigo tem por finalidade investigar se tal objetivo é alcançado diante da metodologia por ela apresentada e assim colaborar com os profissionais da Geografia que fazem uso desse livro como ferramenta mediadora em suas aulas.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso, cuja análise abordagem sobre Cartografia no livro didático “Caminhar e Transformar: Geografia, anos finais do Ensino Fundamental” na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de autoria de Angélica Tozarini publicado pela editora FTD.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a abordagem da cartografia no livro didático envolve o ensino das técnicas cartográficas como um sistema de codificação e decodificação, que tem a intenção de oportunizar aos alunos uma pré-condição a sua leitura e escrita geográfica. Inicialmente a investigação foi feita acerca das atividades propostas no livro didático pela autora e em seguida averiguou-se relacionamento destas com o objetivo da autora e sua prática em sala de aula.

Um breve histórico do ensino da geografia

Historicamente o ensino da Geografia escolar brasileira passou por mudanças em sua abordagem para refletir o momento da sociedade. O início do ensino e da produção geográfica no Brasil teve forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache e portanto valorizava o papel do homem, mas numa proposta de análise da organização do espaço, território e lugar, a relação do homem com a natureza apenas como adaptações sem nenhuma intencionalidade ou ideologia, ou seja, era um estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço (BRASIL, 2001).

Nesse sentido os alunos eram estimulados a descrever e relacionar fatos naturais e sociais sem fazer uma análise crítica, mantendo-se neutros quanto às causas e consequências dos fatos por eles descritos. No período pós-guerra a

realidade social tomou ares mais complexos e passaram a necessitar de estudos geográficos mais detalhados e análises mais profundas sobre as relações entre os seres humanos e a natureza (BRASIL, 2001).

Fatos como o desenvolvimento do sistema capitalista, aprofundamento da urbanização, modificação dos espaços agrários com a intensa mecanização, avanços nas técnicas industriais e o aumento nas articulações entre os mais diversos locais do planeta corroboraram a necessidade de uma Geografia mais analítica que fosse um contraponto a Geografia tradicional de Vidal de La Blache, se tornara insuficiente para apreender a complexidade do espaço, pois a simples descrição já não apresentava os resultados esperados.

Nesse contexto era necessário realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. A partir desse descontentamento surge uma Geografia onde se buscava não somente explicar o mundo, mas transformá-lo. Dessa forma, procurou-se oportunizar ao aluno a compreensão do processo de produção do espaço (BRASIL, 2001).

Contudo, a “nova geografia” do pós-guerra com forte viés Marxista assim como a Geografia tradicional de La Blache negligenciaram a dimensão sensível da percepção do mundo e não se pode dissociar o imaginário nas análises do cotidiano tanto quanto das relações exteriores. Fica evidente a grande importância do uso dos mapas mentais na plena compreensão das relações homens-natureza (BRASIL, 2001).

Na atual Geografia, buscam-se explicações mais plurais que recebam influência de outras ciências como a antropologia, a sociologia, a biologia, as ciências políticas, a filosofia entre tantas outras que buscam estudar as relações humanas. Com isso, pretende-se separar da ideia passada da geografia tradicional que meramente descrevia o espaço e da geografia marxista que se pautava na explicação exclusivamente política e econômica do mundo (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007).

A Geografia moderna parte das explicações baseadas nas relações socio-culturais da paisagem com os elementos físicos e biológicos para investigar as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios, com isso buscar explicar para compreender. A Geografia atual pautase nessa tendência conceitual para a sua abordagem no Ensino Fundamental. Portanto, ensinar Geografia no nível fundamental requer professores, alunos e materiais didáticos que estejam aptos a mudanças e novos estímulos (TEIXEIRA, 2013).

O que ensinar em geografia no Ensino Fundamental

Definir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como eles devem ser abordados é importante para o sucesso dos alunos na Geografia. Não se pode negligenciar temas tão importantes como as categorias de nação, território, lugar, paisagem e região. Não se deve entrar em modismos de temáticas atuais sem promover a compreensão dos múltiplos fatores que delas são causas ou decorrências, buscar a união da Geografia humana com a Geografia da natureza, e minimizar a “memorização” dos conteúdos buscando o pleno conhecimento do assunto abordado e suas relações (BRASIL, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a Geografia como uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações, para tanto os temas que devem estar presentes nos livros didáticos devem também ser permeados da preocupação em buscar uma plena explicação dos acontecimentos e todos os seus desdobramentos no cotidiano dos alunos (BRASIL, 2001).

Outra preocupação dos Parâmetros Curriculares Nacionais diz respeito aos conteúdos de Geografia serem ferramentas capazes de proporcionar o acesso à informação e a formação dos alunos para que possam compreender sua própria posição no conjunto de interações entre a sociedade e a natureza. Dessa forma, busca-se a democratização da escola, o bom convívio escolar e o estreitamento entre o que se é proposto pelos livros e a necessária abordagem plural que a Geografia moderna prega (BRASIL, 2001).

Nesse sentido foram recuperados os conteúdos conceituais fundamentais, tornando-os bases para proposição de eixos-temáticos e valorizados os conteúdos procedimentais e atitudinais.

O objetivo principal da Geografia é estabelecer o processo histórico de relação das pessoas com a natureza a partir da leitura do lugar, do território e da paisagem. Nessa busca, a ciência geográfica utiliza como base para suas relações diferentes noções de espaço, tempo, fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para então compreender o processo e a dinâmica das relações estabelecidas e a sua relação com as heranças no tempo (BRASIL, 2001).

Para que uma boa análise possa ser feita é preciso que o estudo da paisagem foque nas dinâmicas de suas transformações e não simplesmente na descrição de um mundo aparentemente estático. Essa análise deve sempre perceber o espaço na Geografia como uma totalidade dinâmica onde ocorre a interação entre fatores naturais, sociais, econômicos e políticos (BRASIL, 2001).

No contexto do ensino fundamental é importante estabelecer quais são as categorias mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e as capacidades que se espera que eles desenvolvam. Por esse motivo, os

parâmetros curriculares nacionais estabeleceram o “espaço” como tema central de estudo e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devam ser abordadas com o seu desdobramento (BRASIL, 2001).

Ou seja, o aluno do Ensino Fundamental deve ser levado a fazer uma análise de um todo partindo de um ponto específico que é o espaço. Deve compreender que o espaço, a paisagem, o território e o lugar estão associados a força da imagem, que é tão explorada por veículos de comunicação e podem levar a formação mental de um modelo de mundo diferente da realidade (TEIXEIRA, 2013).

Por isso, a Geografia tem por objetivo intrínseco a formação de um ser pleno de cidadania, capaz de formar sua opinião crítica a partir da correta leitura da paisagem e do espaço. É no ensino fundamental que a Geografia vai auxiliar na formação de indivíduos conhecedores de seus direitos, deveres e participantes ativos na sociedade em que estão inseridos (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007).

Observa-se que comumente os professores e professoras de Geografia tem usado para o ensino da ciência o livro didático e o seu próprio discurso está, geralmente, descontextualizado do lugar em que a escola está inserida. Aliada a essa prática elaboram exercícios de memorização que são avaliados de forma sistemática.

Na atual abordagem da Geografia a busca é pela mudança dessa prática pedagógica, onde os alunos tenham oportunidade de conhecer diferentes vivências com os lugares e dessa forma possam construir novas e mais complexas relações com os lugares. Com esse novo olhar espera-se que seja possível que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação estabelecida entre a sociedade e a natureza.

Essa prática só será possível se forem garantidos os procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais para que sejam formuladas hipóteses e explicações dessa realidade.

O convívio do(a) professor(a) com alunos em sala de aula é imprescindível e a vivência do aluno deve ser valorizada a fim de que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano e que o professor é o elemento de ligação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento vivenciado. Por esse motivo é fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer os procedimentos de estudos geográficos.

A observação, a descrição, a analogia e a síntese são procedimentos importantíssimos no processo de aprendizagem da geografia. O espaço que o aluno vive deve sempre ser o ponto de partida dos estudos, porém não deve ser obser-

vada uma escala de importância entre o local, o regional, o nacional, o mundial e sim a relação entre os lugares.

Contudo, a complexidade das interações e das formas como ocorrem as transformações na sociedade impede análises mecânicas e lineares conduzindo os(as) professores(as) a uma abordagem mais ampla que privilegie o imaginário dos alunos que agora dispõe de grande quantidade de informações recebidas pelos meios de comunicação e internet de forma muito rápida.

Essa realidade também fornece subsídios aos professores para trabalhos com eixos temáticos que favoreçam a interdisciplinaridade nas análises de assuntos do cotidiano. O ensino de Geografia no nível fundamental deve intensificar a compreensão dos alunos sobre os processos de construção das paisagens, territórios e lugares não se restringindo somente à simples constatação e descrição, mas a busca por respostas sobre a realidade vivida a proposição de soluções para problemas encontrados e a manutenção de ações de sucesso (BRASIL, 2001).

Esse tipo de postura vai favorecer ao aluno a compreensão de que ele mesmo é parte integrante e atuante dos processos de transformação das paisagens terrestres, entendendo paisagem como todo lugar que tenha contato. As noções de sociedade, cultura, natureza, trabalho, associadas a literatura tem fornecido base muito confiável para que a Geografia alcance um de seus objetivos que é obter informações para um pleno conhecimento de sua realidade em diferentes escalas temporais e dimensionais (BRASIL, 2001).

Nesse contexto as artes visuais como o cinema, a fotografia e também a música se aliam à essa árdua tarefa de dar base a formação de um cidadão pleno de direitos e deveres que se preocupe em garantir a existência de uma sociedade justa e igualitária.

A Geografia ao trabalhar constantemente com imagens, utiliza-se de diferentes linguagens que possibilitam as melhores interpretações, proposições de hipóteses e formulação de conceitos. Por esse motivo, é de vital importância a implementação de uma cartografia conceitual que torne a localização e a espacialização uma referência na leitura das paisagens e seus movimentos. O estudo da linguagem gráfica contribui não somente para que os alunos possam ser capazes de usar a ferramenta básica da Geografia, os mapas, mas para que seja possível o desenvolvimento de capacidades relativas à representação do espaço e toda a sua dinâmica (ALMEIDA, 2011).

O desenvolvimento da cartografia é muito antigo e desde a pré-história até os dias atuais continua em plena expansão e reconfiguração, essa dinâmica possibilita a sintetização das informações, a expressão do conhecimento e o estudo das situações sempre aliado a ideia de produção do espaço, sua organização e distribuição.

Infelizmente, a forma mais usual de se trabalhar a linguagem gráfica nas escolas é por meio da memorização feita a partir de atividades de colorização

de mapas, cópias meramente mecânicas e preenchimento de nomes de rios e cidades sem a preocupação de contextualização das informações presentes no mapa. Não existe a preocupação por exemplo em informar/formar o aluno sobre as características básicas de em relação ao tipo de projeção e ao objetivo específico de cada mapa (BRASIL, 2001).

A escola deve ser capaz de formar cidadãos capazes tanto de ler e interpretar as informações contidas num mapa, quanto se perceber como agentes codificadores e representantes do espaço. O “olhar” na Geografia tem grande importância na busca pela compreensão dos fatos do cotidiano e é nesse aspecto que as linguagens gráficas se apresentam como ótimas ferramentas de apoio ao trabalho dos professores. A observação permite aos alunos a compreensão de fatos sem a necessidade de grandes discursos e torna o aprendizado mais prazeroso (ALMEIDA, 2011).

O ensino de Geografia no nível fundamental da educação deve ser capaz de fornecer conhecimentos relacionados ao mundo atual e suas diversidades nas construções das mais diferentes paisagens, identificação e avaliação das ações humanas em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos (BRASIL, 2001).

Os conteúdos dos livros didáticos de Geografia devem estar abertos a um conjunto de eixos temáticos que se portem como norteadores do ensino/aprendizagem e esses serão importantes na busca por uma melhor interpretação das realidades, no conhecimento da relação espaço/tempo na construção da paisagem, na apropriação do aluno de conhecimentos que o tornem ator da sua própria vida (BRASIL, 2001).

De posse desse conhecimento os alunos podem formular conceitos, estipular procedimentos e atitudes adequadas a cada situação. A escolha dos conteúdos deve ser relevante para a formação de um aluno que seja capaz de desempenhar as funções da cidadania conhecendo as características sociais, culturais e naturais do local onde vive, bem como as características de outros locais podendo assim formular comparações que expliquem, especializem e levem a compreensão das múltiplas relações das mais diferentes sociedades, nos mais variados recortes temporais (BRASIL, 2001).

A aquisição desses conhecimentos permite a formação de uma consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos que vão da escala nacional até a escala mundial. A Geografia aliada as outras ciências permitem que o aluno desenvolva hábitos e valores para a vida em sociedade e também desenvolva o respeito a variedade de culturas, povos e etnias que compõem o estado brasileiro (BRASIL, 2001).

Nesse aspecto os conteúdos devem auxiliar os alunos a uma compreensão mais complexa sobre o tempo e espaço e as relações com as transformações já ocorridas e as que ainda devem ocorrer.

O ensino e aprendizagem de Geografia na educação fundamental representa a base no processo contínuo de obtenção de conhecimentos que fortaleceram o aprendizado nas etapas seguintes da vida escolar dos indivíduos. Nessa etapa de ensino são recuperadas questões inerentes a relações dos indivíduos com a natureza, com os grupos sociais e com a construção do espaço.

A cartografia serve nesse sentido de apoio a compreensão mais ampla das relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza, é possível fazer uma análise sobre as transformações que a natureza sofre devido as atividades econômicas, culturais, políticas, expressas de diferentes formas no próprio meio em que os alunos vivem (ALMEIDA, 2011).

O estudo das informações inseridas em um mapa pode ajudar a elucidar ou entender e propor intervenções a questões, por exemplo, alimentares que se diferenciam entre o campo e a cidade, a divisão de atividades laborais entre zonas urbanas e zonas rurais e até mesmo entender a forma de lazer que cada sociedade possui.

O uso da cartografia escolar auxilia a compreensão por exemplo da estreita relação entre o desenvolvimento de certas atividades e determinados locais em detrimento a outros. Contudo, é necessário que o professor tenha a sensibilidade de conduzir seus alunos além daquilo que já conhecem e com isso possibilitar intervenções práticas ligadas a realidade estudada (ALMEIDA, 2011).

Nessa etapa de ensino é necessário que o aluno aprofunde seus conhecimentos sobre os procedimentos da Geografia que são observar, descrever, representar cartograficamente por meio de imagens para então construir explicações.

Esse processo necessita do envolvimento do professor que se coloca como condutor de novos olhares dos seus alunos impedindo análises rasas sobre as questões levantadas, nesse sentido o professor expõe que a observação não é geograficamente apenas um olhar direto, mas sim um olhar intencional em busca de respostas nem sempre tão óbvias.

O aluno já possuidor do domínio da escrita e leitura deve ser estimulado a expor seus pensamentos e opiniões por escrito e em forma de imagens feitas por ele mesmo. Por esse motivo é importante que a imagem esteja presente como forma de representação da realidade.

Desenhar é uma forma peculiar a Geografia como um de seus procedimentos de aprendizagem que levam os alunos ao uso de noções de proporção, distância e direção fundamentais a compreensão da linguagem gráfica presente nas representações cartográficas.

O trabalho em sala de aula na construção da linguagem gráfica deve levar em consideração os referenciais que os alunos já possuem ao se localizar e orientar no espaço, como é o caso dos monumentos, formas de relevo, avenidas, ruas, praças e edifícios. Também é necessário o compartilhamento das informações

com o intuito de uma nova esquematização que amplie as ideias de distância, direção e orientação.

Aliado a toda essa informação estão os mapas metais que serão base importante na construção do saber conceitualizado. Porém, é fundamental que o início da construção da linguagem gráfica por meio dos alunos seja feito de forma gradual, partindo da construção de mapas simples, onde os alunos possam em situações significativas propor soluções a questões pré-estabelecidas, dessa forma obtendo e interpretando informações.

Nessa fase de ensino o aluno deve ser estimulado a trabalhar com diferentes formas de representação cartográfica como diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas cartográficas e até mesmo maquetes atualizadas para que ocorra uma interação entre o conteúdo sistematizado e a prática cada vez mais precisa e adequada de cada uma das representações estudadas (ALMEIDA, 2007).

O estudo do meio com uso de imagens e representações de locais próximos e distantes do habitat dos alunos é um recurso didático muito interessante pois possibilita a construção e a reconstrução cada vez mais detalhada e estruturada da paisagem local e da sua relação com o global, fortalecendo vínculos de afetividade dos alunos com o lugar onde vivem.

Nesse sentido a Geografia pode e deve fazer um trabalho conjunto a história do lugar por meio de recortes temporais para auxiliar na interpretação da realidade atual como consequência das modificações ocorridas no tempo.

A geografia no ensino fundamental deve ser apresentada aos alunos como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo. Portanto, compreender o mundo na ótica da Geografia é condição de formação de indivíduos plenos de sua cidadania e passíveis de enfrentamento e resolução das questões do dia a dia.

Andragogia: uma abordagem prática na EJA

Alinhado ao crescente número de alunos em turmas de educação de jovens e adultos, está também a crescente demanda por profissionais que estejam realmente habilitados a trabalhar de forma adequada com esse grupo de pessoas. Dessa forma fica evidente que os profissionais da educação de jovens e adultos devem procurar se cercar das mais diversas fontes de conhecimentos e de auxílio.

A partir dessa realidade um termo tem aparecido com maior frequência nos estudos relacionados ao processo educacional de adultos seja em instituições de ensino, como em ambientes laborais que praticam a formação continuada de seus trabalhadores. Esse termo é Andragogia, mas o que é a Andragogia?

Sobre essa pergunta, ROSSETTI (2013), apresenta como resposta: ao usarmos a palavra Andrologia, estamos nos referindo a um conjunto de procedimentos de educação destinado ao ser humano amadurecido. Estamos falando de um caminho educacional que busca compreender o adulto aprendente, em sua natureza e capaz de tomar decisões como um ente psicológico, biológico e social seja homem ou mulher.

Esse novo caminho educacional direciona o profissional da educação de jovens e adultos a uma nova condição de facilitador de aprendizagens ante a sua condição anterior de educador tradicional. Dessa forma sua metodologia deverá ser alterada para gerar os resultados positivos esperados. Essa nova metodologia deve basear-se no entendimento que alfabetizar adultos difere bastante da alfabetização infantil pois os adultos têm motivações diferentes para aprender, buscam o sentido para a vida nas resoluções de questões inerentes a sua idade, cotidiano e tem a necessidade de se autodirigirem em busca do seu próprio conhecimento.

A abordagem prática dos conteúdos visa o desenvolvimento de atitudes e habilidades, já disponíveis nos adultos objetivando a melhora na experiência educacional em sala de aula.

Portanto, o conhecimento da Andragogia é importantíssimo na elaboração dos livros didáticos destinados a turmas de educação de jovens e adultos, evitando assim conteúdos insuficientes e/ou infantilizados que não irão favorecer uma formação adequada dos alunos.

A importância do uso do livro didático como ferramenta educacional em turma de Educação de Jovens e Adultos

O cotidiano da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos revela uma característica interessante quanto ao público que nela está presente, diferentemente de outros níveis de ensino as turmas de EJA geralmente são formadas por indivíduos que já carregam em si uma grande quantidade de conhecimentos obtidos pela sua própria vivência pessoal. É nesse cenário que o professor vai se tornar um estimulador ao pleno desenvolvimento do espírito crítico e da formação integral dos seus alunos.

Mas de que forma o professor poderá alcançar o seu objetivo que é formar cidadãos plenos dos seus direitos, de seus deveres e conseqüentemente sujeitos ativos na construção e reconstrução da realidade vivida por eles?

O livro didático ainda se mantém como um dos principais, senão o único, instrumento, em algumas realidades, para o professor alcançar tal objetivo. Diante disso, é fundamental que o professor conheça bem o livro didático que vai adotar para mediar suas aulas. Sobre essa questão, chamam atenção as autoras

Silva e Silva (2009), ao afirmarem que o livro didático ainda se configurado como instrumento pedagógico muito presente, se não o único, na maioria das instituições de ensino. Logo, convém destacar a necessidade de o professor tornar-se cada vez mais atento para analisá-lo e conhecer as diferentes concepções paradigmáticas e metodológicas que embasam sua produção, conteúdos e conceitos trabalhados e as atividades propostas.

Nesse sentido, o conhecimento do professor quanto ao inteiro teor do livro didático é imprescindível para que sejam minimizadas eventuais lacunas em conteúdos que são por muitas vezes apresentados de forma bastante resumida sem ser dada a devida importância a temática. Cabe ao educador, principalmente em turmas de EJA, ter a capacidade em saber escolher o livro didático mais adequado a sua prática como também em saber usar da melhor forma esse instrumento de ensino.

Análise dos conteúdos e atividades de cartografia no livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos em turmas do Ensino Fundamental

O livro didático “caminhar e transformar” da autora Angélica Tozarini, no seu segundo capítulo intitulado de *As novas tecnologias e as diversas leituras na Geografia* tem como objetivos, ensinar a leitura de mapas, estimular a percepção da relação entre textos contínuos e mapas, facilitar o entendimento dos conceitos de orientação e Coordenadas geográficas sobretudo os conceitos de latitude, longitude, paralelos e meridianos, além de fornecer aos educandos a compreensão da tecnologia nos meios de comunicação e na localização geográfica.

O capítulo inicia-se na página 25 com a apresentação de duas imagens de satélite: a primeira imagem refere-se a uma região da cidade do Rio de Janeiro e a segunda apresenta uma imagem do sul de Manhattan em Nova York nos Estados Unidos. Na mesma página a autora apresenta um pequeno texto lateral sobre a obtenção dessas imagens e sua qualidade, porém nenhum conteúdo conceitual sobre o uso da tecnologia na cartografia. Nelas há apenas um relato de como podem auxiliar na antecipação de fenômenos naturais. Na sequência das imagens, já na página 26, o livro apresenta a primeira atividade de leitura das imagens e possível relação com o texto lateral.

Contudo, não se pode esperar que os alunos já sejam plenamente capazes de fazer tais relações com tão pouco conteúdo conceitual, dessa forma as relações serão bastante rasas e devem dar a sensação de insuficiência e inutilidade aos alunos. Percebe-se que poderiam ser usadas imagens mais comuns aos alunos e que conceitos e explicações mais detalhados fossem mais bem explicitados no livro anteriormente a execução das atividades.

Na segunda atividade, propõe-se uma relação entre um texto sobre o corte ilegal de madeira na Amazônia e uma imagem criada na “mente” dos alunos, porém seria mais interessante que a autora tivesse inserido imagens de satélite das áreas degradadas e imagens de locais da própria Amazônia para que a relação fosse plenamente estabelecida.

Continuando na mesma página do livro didático, surge um texto isolado que parece querer remeter ao uso da tecnologia por parte das tribos indígenas dos estados de Rondônia e do Mato Grosso, nesse texto existe a afirmação que as tribos indígenas estão usando a tecnologia para elaboração de mapas. Mas como os alunos conseguiram compreender esse texto se eles não foram levados a produção de um mapa com uso de tecnologia? Não possuindo nenhuma atividade prática de construção de mapas, fica muito difícil perceber o uso da tecnologia e provavelmente o texto perderá seu objetivo.

Na página 27 do livro didático tem início os estudos sobre as coordenadas geográficas. Para tanto utiliza-se um texto que fala sobre o uso do GPS, a precisão de seus dados e questionando os alunos quanto ao uso de novas tecnologias para orientar as coordenadas geográficas.

A autora faz menção ao texto anterior sobre o uso da tecnologia na confecção de mapas pelas tribos indígenas e questiona sobre outras possíveis utilizações de recursos tecnológicos que os alunos possam saber. Ao término das apresentações conceituais, é proposta uma atividade com o uso do jogo da batalha naval que pode passar a ideia de infantilização da atividade tendo em vista que provavelmente a turma seja formada por sua grande maioria de alunos com uma idade mais avançada. Infelizmente grande parte dos alunos não consegue compreender o uso dessas atividades como relativas as suas idades.

Na sequência da atividade, o livro tem como proposta relacionar o jogo anteriormente realizado com os conceitos de latitude, longitude, paralelos e meridianos. Contudo falta a explicação de como foi feito o cálculo para o estabelecimento dos valores em graus das latitudes e longitudes. Informações como essa permitem que os alunos compreendam melhor a utilização prática dessas informações e que seja atingido um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre a facilitação do uso do conteúdo oficial na formação do saber cotidiano.

Com o estudo dos fusos horários, a autora parte para a explicação de como foi feita a padronização do horário no planeta. O texto do livro apresenta informações sobre como foram definidas as 24 faixas de 15 graus, representando uma hora cada e cita que essa divisão recebeu o nome de fuso horário. Não existe nenhuma atividade sobre fusos horários e com isso fica muito complicado que os alunos consigam levar para o seu dia a dia o entendimento dos fusos horários e não devem compreender também as adequações feitas em cada país.

Os conteúdos que se referem a orientação tanto por mapas, bússolas, Sol

Tabela 1 – Conteúdo do livro didático e objetivos propostos

Conteúdo do livro didático	Atingem os objetivos propostos		
	Sim	Não	Em parte
Leitura de imagens		x	
Coordenadas geográficas			x
Fusos horários			x
Orientação pelo sol			x
Orientação pelo cruzeiro do sul		x	
Orientação pelos mapas			x
Pontos Cardeais		x	

Fonte: elaboração do autor

e Cruzeiro do Sul também estão dispostos de maneira muito superficial e não levam os alunos a elaboração de questionamentos quanto a sua funcionalidade prática em seu cotidiano. Fica evidente no livro didático que esse tema de enorme relevância para a Geografia e para o uso diário não foi devidamente abordado com a devida seriedade que lhe é inerente.

Conforme análise, apresenta-se na Tabela 1 resumo da análise nos conteúdos propostos.

Observa-se na Tabela 1 que a maneira como os conteúdos foram propostos, a maioria favorece atingir os objetivos apenas de forma parcial, enquanto outros não contemplam uma aprendizagem significativa, tendo em vista desconsiderar a realidade dos educandos, assim como o material imagético e contextualização são insuficientes.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos tem se mostrado como uma das modalidades de ensino mais desafiadoras da educação. Ainda se percebe que existe um longo caminho a ser percorrido e que neste trajeto muitos desafios devem ser enfrentados.

A formação dos profissionais que nela estão é um dos grandes desafios a serem enfrentados e necessita de um olhar bastante criterioso para que seja evitada uma formação inadequada aos profissionais que desejem atuar em turmas de EJA. O profissional da educação hoje assume um papel de facilitador de aprendizagens e deixa de lado a função do professor tradicional

O livro didático destinado as turmas de educação de jovens e adultos, que em muitos casos é a única ferramenta educacional disponível para os educadores, também precisa ser melhor elaborado levando em consideração elementos que são bastante peculiares a essa modalidade tão especial de ensino. A elaboração dos livros didáticos deve ser pensada de acordo com o público que irá utilizá-lo evitando à repetição de erros comuns observados em obras utilizadas atualmente.

Os conteúdos trabalhados na EJA não devem ser instrumentalizados de maneira a serem confundidos com conteúdos ministrados em turmas de alfabetização infantil, uma vez que o compartilhamento desses conhecimentos deve estar adequado ao público jovem e em sua grande maioria adulto que frequenta as aulas e que necessitam de ações mais práticas e autogeridas.

A obra analisada deixou algumas lacunas em relação aos conteúdos relacionados a cartografia e fica evidente que a ideia de Andragogia não foi levada em consideração na elaboração das atividades e na escolha dos textos sobre o assunto. Dessa forma, é urgente que os autores de livros didáticos destinados à EJA passem por uma requalificação em relação aos conceitos inerentes ao público para qual suas obras são destinadas. Esse novo olhar deverá ocasionar uma melhora significativa nos materiais ofertados as escolas e conseqüentemente uma formação mais adequada para todos os alunos da educação de jovens e adultos.

Referências

- ALMEIDA, R. D. d. **Novos Rumos da Cartografia Escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, R. D. d. **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.
- REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ROSSETTI, C. M. S. Andragogia: modelo de facilitação de aprendizagem de adultos. **SBDG**, n. 6, 2013.
- SILVA, E. d. C. e.; SILVA, N. M. d. A abordagem do espaço rural nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: [s.n.], 2009.
- TEIXEIRA, M. A. T. **Caminhar e transformar**: Geografia, anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS DE GEOGRAFIA

Uma análise temática

Josemar Souza de Lima¹
Dayanne Chianca de Moura²

RESUMO: Este artigo baseou-se no levantamento envolvendo uma amostragem de nove volumes de livros didáticos de geografia que eventualmente poderiam ser adotados pelas escolas públicas da rede estadual de ensino no Rio Grande do Norte – triênio 2018–2020. O objetivo desse artigo foi fazer uma análise de quanto e como é abordado a temática e as questões ambientais nos mesmos. A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa com objetivo exploratório. No que diz respeito aos procedimentos técnicos o trabalho é documental. A pesquisa, levantamento e análise dos dados coletados possibilitou verificar possíveis exageros, eficiências e ou deficiências, pôde apresentar um panorama das questões ambientais em uma disciplina que a priori está diretamente interligada com o meio ambiente em suas várias vertentes de estudo e discussões. Desta forma pôde-se verificar que os livros didáticos da ciência geográfica, de um modo geral, utilizados por nossos discentes, em nossa pesquisa, ficaram abaixo do que se poderia considerar eficiente e satisfatório na conexão, com as dimensões ambientais atuais, com seus desafios e avanços, no processo de ensino aprendizagem, visando a busca de proporcionar meios para a construção de uma sociedade mais crítica e consciente.

Palavras-chave: Educação. Livros. Temática Ambiental. Geografia.

Como referenciar?
LIMA, J. S. d.;
MOURA, D. C. d. Educação
Ambiental nos livros de
Geografia: uma análise
temática. *Revista Galo*,
n. 4, p. 203–216, 12 dez.
2021

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

A thematic analysis

ABSTRACT: This article was based on a survey involving a sample of nine volumes of geography textbooks that would eventually be adopted by public schools of the State of Rio Grande do Norte – triennium 2018–2020. An analysis of how much and how it is approached the theme and the environmental issues in them. The research is

¹Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Professor da rede pública estadual do RN. ID Lattes: 1537.5019.3163.5980. E-mail: josemar04souza@gmail.com.

²Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ID Lattes: 5569.7390.4593.3136. ORCID: 0000-0002-5189-6332. E-mail: dayanne@ifesp.edu.br.

applied in nature, with a qualitative and quantitative approach with an exploratory objective. As far as technical procedures are concerned, the work is documentary. The research, collection and analysis of the collected data allowed us to verify possible exaggerations, efficiencies and or deficiencies, that could show us a panorama of the environmental issues in a discipline that a priori is directly interconnected with the environment in its various aspects of study and discussions. In this way we could verify that the textbooks of geographic science, generally used by our students in our research, were below what we could consider efficient and satisfactory in connection with the current environmental dimensions with their challenges and advances, in the process of teaching learning, aiming the search to provide means for the construction of a more critical and conscious society.

Keywords: Education. Books. Environmental Theme. Geography.

Introdução

O processo educacional, tomando como um de seus principais pressupostos as práticas pedagógicas nas escolas é visto como um processo de grande importância para as urgentes transformações que a sociedade necessita, ou seja, uma sociedade mais justa, fraterna e ambientalmente sustentável. Desta forma, são muitos os pontos que permeiam a prática no cotidiano escolar, em que sobressai a urgência na aglutinação do que nós podemos chamar de dimensão ambiental, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem, fator importante dessa prática.

Para isto, são muitos os elementos que interferem nessa aglutinação, como por exemplo, as políticas em educação ambiental, o nosso sistema educacional, a falta de recursos e investimentos em educação, o posicionamento docente, o interesse de discentes, a questão dos recursos educacionais, em especial o livro didático, entre outros (MARFICA; LOGAREZZI, 2010).

Entre esses elementos, as políticas em educação são disposições que implicam todos os demais, repercutindo no resultado do ensino em geral. Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei 9.795/1999 (BRASIL, 1999), ambas propondo que a educação ambiental deva ter um caráter transversal na escola, não constituindo uma disciplina, mas permeando todas as já existentes (PCN, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) para a Educação Básica é um documento fruto de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de

currículos para as diferentes etapas de escolarização na análise da amostragem dos nove volumes de livros didáticos de geografia do PNLD, triênio 2018–2020.

Com isso, podemos destacar a importância dessa pesquisa, uma vez que objetivou analisar critérios relacionados à abordagem da temática ambiental — “Como (modo) e Quanto (frequência) é abordado a temática nos livros didáticos de geografia?”, a partir dos conteúdos, algo tão importante e previsto nos documentos orientadores da educação, além da educação ambiental e temas afins assegurados na Constituição Federal de 1988, art. 225 que assegura:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

É importante ressaltar que o livro didático além de instrumento de apoio ao professor, é para o aluno uma valiosa ferramenta de pesquisa, consulta, estudo e contato com a cultura escrita, exercendo também, o relevante papel de formador de leitores, sendo em muitos lares um dos poucos suportes, que contêm gêneros textuais escritos, disponível para estudo ou desenvolvimento intelectual. Portanto, a sua escolha, pela equipe da escola, deve pautar-se na possibilidade e contribuição, que este objeto da cultura escolar possa promover para uma aprendizagem significativa.

Um bom livro de geografia e, em consonância com esse artigo, expõe a necessidade de observarmos e analisarmos como os volumes, alvo da nossa pesquisa, conduz a temática ambiental inserida nos temas e assuntos abordados. Neles podemos ter uma visão geral e crítica da temática ambiental, no que diz respeito a presença dela ou não no livro e ao modo como são abordados, para uma real contribuição na formação de cidadãos mais conscientes e preocupados com o futuro do nosso planeta, frente aos problemas ambientais a nível local, regional e global pelo qual estamos vivenciando cada vez mais, mediante os “avanços” da humanidade.

Nessa perspectiva, o livro didático de geografia, apresenta um papel de grande relevância, visto que está presente em sala de aula, auxiliando a implementação das políticas educacionais em geral e a abordagem da educação ambiental em âmbito formal, em que este dá um suporte no planejamento pedagógico de docentes. Desta forma, os livros didáticos da ciência geográfica associam há muito tempo o caráter transversal da educação ambiental que objetiva tratar essa temática considerada complexa na atualidade, principalmente sob a ótica de uma educação ambiental problematizadora, crítica e transformadora, ou seja, que encara a questão ambiental relacionada aos campos sociais, culturais e ideológicas, mencionados por tantos autores, como Carvalho (2004),

Loureiro (2006), Tozoni-Reis (2004), Sorrentino (2005), Guimarães (2004) entre outros.

A amostragem utilizada para análise nesse trabalho foi selecionada com o objetivo de se verificar como a temática ambiental é trabalhada, se de forma gradativa, nos três volumes (1º, 2º e 3º anos) de cada uma das três coleções, resultando num total de nove volumes. Essa estratégia de escolha foi utilizada tendo em vista o universo total possuir vinte e sete volumes do triênio 2018–2020. Em seguida, ocorreu a análise de cada volume baseado nos critérios previamente definidos e estabelecidos. Concluída essa etapa, partiu-se para a organização dos dados e resultados, apresentados em tabelas e gráficos e posterior discussão dos resultados e considerações finais.

O livro didático na educação básica brasileira

Nos últimos tempos, temos observado com o avanço do campo científico e da tecnologia que vários são os recursos disponíveis para auxiliar o docente em sua prática pedagógica. No entanto, o livro didático, ainda desempenha um relevante papel na educação em nosso país, uma vez que, muitos recursos didático-pedagógicos ainda não se encontram disponíveis em várias escolas por esse imenso país de dimensões continentais e de contrastes regionais. Desta forma, percebe-se a importância do melhoramento ou aprimoramento desse recurso que mesmo com o advento de outros materiais didáticos ainda poderá ser utilizado, uma vez que se for de boa qualidade e utilizado de forma correta é capaz de proporcionar resultados bastante positivos nos processos de ensino aprendizagem.

Sendo assim, propõe-se nesta abordagem, analisar o modelo teórico do livro didático de Geografia para o ensino básico, especificamente, do Ensino Médio. De acordo com Hespanhol (2006):

Um livro didático de Geografia deve primeiro, preparar o aluno para atuar num mundo complexo, localizar-se nele, decodificá-lo, compreender seu sentido e significado; e em seguida, desenvolver seu espírito crítico, que implica a capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade. (HESPANHOL, 2006, p. 77).

Baseado nisto, percebe-se que um bom livro didático de Geografia além de apresentar informações e conceitos geográficos, deve, sobretudo, auxiliar tanto os docentes quanto os discentes na formulação de um raciocínio crítico, fundamentado em bases do conhecimento científico a fim de que esse recurso possa contribuir para estimular a criatividade dos envolvidos para que os mesmos

possam entender e agir no mundo em que vivem de maneira que desenvolvam o respeito mútuo, tanto para com os seres humanos, como os demais seres vivos e os recursos naturais.

Escolha do livro didático no Brasil

Para escolha dos livros didáticos na avaliação pedagógica é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas na guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio.

O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor e a realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira.

No volume “Apresentação da Guia”, encontra-se as orientações referentes à escolha das coleções. O guia de livros didáticos é uma peça fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções: a primeira é orientar os docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas no Brasil todo; a segunda função é facilitar o debate público e social a cerca dessa importante política pública, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com um impacto no campo do currículo e da experiência social; como terceira função, o guia apresenta os parâmetros de efetivação legal do Programa, contendo os elementos que norteiam os procedimentos de aquisição e distribuição das obras às escolas do País.

O PNLD é um programa consolidado como política de Estado, reconhecido por sua relevância nas escolas do país, devido às repercussões na qualidade dos processos de mediação pedagógica e à observância dos princípios éticos republicanos expressos em todas as fases de sua execução, evidenciando o protagonismo docente e o compromisso com a melhoria da educação pública.

Das obras para a análise: algumas informações gerais

As obras que fizeram parte da pesquisa e que foram aprovadas pelo PNLD 2018 são: *Geografia: Espaço e Identidades* — Levon Boligian e Andressa Alves, Editora do Brasil; *Território e Sociedade no Mundo Globalizado* — Elian Alibilluci, Anselmo Lazaro Branco e Cláudio Mendonça, Editora Saraiva; *Fronteiras da*

Globalização — Lúcia Marina e Tércio, Editora Ática; *Ser Protagonista* — Flávio Manzato de Souza, Bianca Carvalho Vieira, Carla Bilheiro Santi, Carlos Henrique Jardim, Fernando dos Santos Sampaio e Ivone Siqueira Sucena (obra coletiva concebida, desenvolvida por Edições SM); *Geografia: Ação e Transformações* — Alice de Martini e Rogata Soares Del Gaudio, Editora Educacional; *Geografia Geral e do Brasil: Espaço geográfico e globalizado* — João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene, Editora Scipione; *Geografia das Redes: O mundo e seus lugares* — Douglas Santos, Editora do Brasil; *Geografia em rede* — Edilson Adão e Laercio Furquim Jr., Editora FTD e; *Geografia: Leituras e Interação* — Arno Aloisio Gootens e Antonio Luís Joia, Editora Leya.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa e com objetivo exploratório. No que diz respeito aos procedimentos técnicos o trabalho é documental.

A pesquisa realizada foi baseada na análise de livros didáticos do componente curricular de geografia que eventualmente podiam ser utilizados pelos alunos do ensino médio da rede estadual de ensino no estado do Rio Grande do Norte, no triênio de 2018 a 2020.

A presente pesquisa foi realizada a partir do levantamento e análise de nove volumes, escolhidos de forma aleatória, no universo de livros fornecidos pelas editoras envolvidas no processo de escolha dos livros didáticos, para a disciplina de geografia, junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que os professores das instituições de ensino deliberam sobre a escolha deles.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi feito o levantamento, observação e a posterior análise com ênfase na verificação da temática ambiental em cada volume, em consonância com o objetivo deste trabalho. A definição das categorias e critérios para a análise dos livros didáticos fundamentou-se em aspectos teórico-metodológicos, aspectos pedagógico-metodológicos e aspectos visuais. Os critérios foram determinados com base em livros e artigos ligados à temática dos livros didáticos (BANDEIRA; STANGE; SANTOS, 2012). Para a materialização dos procedimentos elaboramos tabelas e gráficos que serão apresentados posteriormente.

Análise dos livros didáticos

Quanto aos critérios para análise das coleções, optou-se por observar a frequência e modo como a temática e as questões ambientais são abordados nos volu-

mes alvo dessa pesquisa. Quando da construção e escolha da temática para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram escolhidas como objeto de investigação a observação e análise de livros didáticos de geografia e, no que diz respeito à abordagem e sua frequência da temática ambiental.

Inicialmente foi pensado em analisar todas as coleções contempladas e disponibilizadas nas escolas para escolha dos professores da disciplina de geografia. Foram aprovadas no PNLD 2018–2020 nove coleções, perfazendo o total de vinte e sete volumes. A partir dessa constatação, isto é, um universo um tanto abrangente e considerando os anseios norteadores desse trabalho, foram escolhidas três coleções. Cada uma inclui os livros do 1º, 2º e 3º anos totalizando uma amostragem de nove volumes, ao qual codificamos de L1A, L1B, L1C, L2A, L2B, L2C, L3A, L3B e L3C, garantindo assim uma amostragem de 33% das obras previstas no PNLD para a disciplina de geografia.

Depois de selecionados os volumes a serem analisados, foi construído um roteiro para a análise dos livros, trazendo inicialmente um breve resumo relacionando a abrangência do ensino de geografia no ensino médio, com a escolha do livro didático nesta etapa de ensino, destacando a importância das questões ambientais neste componente curricular.

A Tabela 1 apresenta as características gerais de todos os nove volumes analisados e avaliados.

Resultados e discussão

O ensino de Geografia, no Ensino Médio, expressa uma continuidade e ênfase às unidades desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, como também dos anos iniciais, direcionando para estudos posteriores, isso de maneira mais crítica e questionadora, tratando de novos conhecimentos, em níveis de aprofundamento e de complexidades maiores. Nessa fase do Ensino Médio, os questionamentos e novas realidades apresentadas aos alunos, e as que eles mesmos observam e constroem, são sem dúvida mais complexas, tornando os anseios e os desafios vivenciados por eles bem mais abrangentes e desafiadores. Desta forma, se evidencia e se torna extremamente necessário a escolha do livro didático que possibilite aos alunos da disciplina de Geografia o desenvolvimento e a percepção de um olhar cada vez mais crítico e questionador da realidade que os cerca.

Baseado nisto, percebemos a educação ambiental como área de conhecimento pertencente no âmbito escolar como ferramenta transformadora no meio social, com isso, julgamos que a disciplina de Geografia tem profunda relação com as questões ambientais, demonstrando que o livro didático desta disciplina tem uma significativa contribuição no processo de ensino-aprendizagem, que

Tabela 1 – Relação das coleções dos livros didáticos de Geografia para a avaliação para o triênio 2018–2020, do Programa do Livro Didático (PNLD)

Coleção	Livro	Autor	Editora	Edição	Ano	Código
Leituras e interação (L1A)	Geografia 1 (Ens. Médio)	A. A. Gootens A. L. Joia	Leya	2 ^a	2016	0117P18053
Ser protagonista (L1B)	Geografia 1 (Ens. Médio)	B. C. d. Souza Carla B. Santi Carlos B. Santi C. H. Jardim F. d. S. Sampaio I. S. Sucena	SM	3 ^a	2016	0075P18053
Ação e transformação (L1C)	Geografia 1 (Ens. Médio)	A. d. Martini R. S. d. Gaudio	Escala	1 ^a	2016	0123P18053
Fronteiras da globalização: o espaço geográfico globalizado (L2A)	Ensino Médio (2 ^o ano)	L. M. e Tércio	Ática	3 ^a	2017	0026P18053
Geografia das redes: o mundo e seus lugares (L2B)	Geografia (Ens. Médio 2)	D. Santos	Brasil	3 ^a	2016	0186P18053
Geografia: espaço e identidade (L2C)	Geografia 2 (Ens. Médio)	L. Boligion A. Alves	Brasil	1 ^a	2017	0174P18053
Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização (L3A)	Geografia 3 (Ens. Médio)	J. C. Moreira E. d. Sene	Scipione	3 ^a	2017	0046P18053
Território e sociedade no mundo globalizado (L3B)	Geografia 3 (Ens. Médio)	E. A. Lucci A. L. Branco C. Mendonça	Saraiva	3 ^a	2017	0103P18053
Geografia em rede (L3C)	Geografia 3 (Ens. Médio)	E. Adão L. Furquin Jr.	FTD	2 ^a	2016	0132P18053

Fonte: Guia de Livros Didáticos

envolve docentes e discentes. Seguindo a estrutura organizacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) para a Educação Básica.

A Tabela 2 apresenta as categorias e critérios e os conceitos Fraco (F), Bom (B), Ótimo (O), Excelente (E) para a análise das coleções dos livros didáticos de geografia para a avaliação, triênio 2018–2020, do PNLD.

Nesta tabela, foram considerados dois importantes critérios que segundo nossa avaliação contempla a problemática dessa pesquisa que é a “Relevância na ocorrência da temática ambiental” e “Como a temática e as questões ambientais são abordadas”.

Com base nos objetivos integrantes da BNCC, para a escolha e análise dos livros L1A, L1B, L1C, L2A, L2B, L2C, L3A, L3B e L3C foram considerados os conceitos mencionados anteriormente.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 2, pode-se observar que L1A, L1B e L1C apresentaram conceitos entre Ótimo e Bom, contudo L1B apresentou conceito Fraco para os critérios “Relevância na ocorrência da temática ambiental” e “Como é abordado a temática e as questões ambientais”, ambos os critérios se referem à abordagem de conteúdo. No critério “Proposição de experimentos com materiais alternativos e de baixo custo” os três livros do 1º ano apresentaram conceito Fraco. Analisando L2A, L2B e L2C observa-se que todos apresentaram conceito Fraco em diversos critérios, sobretudo em “Relevância na ocorrência da temática ambiental” e “Como é abordado a temática e as questões ambientais”. As amostras L3A, L3B e L3C foram as mais positivas em diferentes critérios de análise obtendo conceitos Ótimo a Bom, contudo nos critérios de maior relevância nessa análise os quais estão relacionados ao objeto de pesquisa com enfoque na temática ambiental: “Relevância na ocorrência da temática ambiental” e “Como é abordado a temática e as questões ambientais”, as coleções L3A e L3C obtiveram conceitos Fracos e apenas L3B obteve conceito intermediário, Bom.

Os resultados apresentados na Tabela 2 com o registro das características dos livros e sua devida análise destacam os anseios desta pesquisa, já evidenciados outrora, como também, outras características relevantes para esta análise. Como é perceptível na Tabela 1, os critérios avaliados na análise das coleções dos livros estão relacionados às questões pontuais e gerais da estrutura do material didático em vários aspectos explicitados, no entanto, critérios específicos com a questão ambiental foi pontuado para estar em consonância com objetivo geral da pesquisa em foco no artigo.

Sobre a frequência em que os temas são abordados, a Figura 1 apresenta o gráfico relacionando-a com o livro analisado. Pode ser visto claramente que os livros do 1º ano trazem a temática com uma maior frequência quando comparados com os do 2º e 3º anos, com exceção de L1B que apresentou uma frequência semelhante aos outros 66% dos livros. Isso comprova que a temática ambiental

Tabela 2 – Análise das coleções de livros didáticos de Geografia para a avaliação para o triênio 2018–2020, do Programa do Livro Didático (PNLD) por critérios e categorias

Critérios	Livros									
	L1A	L1B	L1C	L2A	L2B	L2C	L3A	L3B	L3C	
CONTEÚDOS	Clareza conceitual	O	O	O	O	B	O	O	O	O
	Adequação ao nível de maturidade do aluno	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	Considerações às ideias prévias dos alunos	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	Relações interdisciplinares	B	O	B	B	F	O	O	O	B
	Contextualização dos assuntos	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Leituras complementares disponíveis	O	O	O	F	B	O	O	O	O
	Linguagem conceitual	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Relevância na ocorrência da temática ambiental	O	F	O	F	F	F	F	B	F
Como é abordada a temática e as questões ambientais	O	F	O	F	F	F	F	B	F	
RECURSOS VISUAIS	Apresentação de objetos gráficos e tabelas	O	O	O	O	B	O	O	O	O
	Qualidade gráfica das imagens	O	O	O	O	O	O	O	O	O
	Coerência científica das imagens	O	O	O	O	O	O	O	O	O
ATIVIDADES	Proposição de problematização nas atividades	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Apresentação de conexão com o cotidiano	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Sistematização do conhecimento através de exercícios diversos	O	O	O	O	B	O	O	O	O

Legenda: Fraco (F), Bom (B), Ótimo(O), Excelente (E)

continua

Tabela 2 – continuação da página anterior

Critérios	Livros									
	L1A	L1B	L1C	L2A	L2B	L2C	L3A	L3B	L3C	
PESQUISA	Apresentação de fontes para consulta no livro	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Incentivo à pesquisa individual	O	O	O	B	B	O	O	O	O
	Incentivo à pesquisa coletiva	B	O	O	F	F	F	O	O	B
PRÁTICAS	Incentivo à socialização de práticas diversificadas	B	B	O	F	F	F	O	B	B
	Proposição de experimentos a cada conteúdo	B	B	B	F	B	F	O	B	B
	Realização de experimentos c/ estímulo à investigação	B	B	B	F	B	F	F	F	B
	Proposição de experimentos c/ materiais de baixo custo	F	F	F	F	F	F	B	F	F
AVAL.	Proposição de recursos e instrumentos avaliativos diversificados	B	B	B	B	F	B	O	B	B

Legenda: Fraco (F), Bom (B), Ótimo(O), Excelente (E)

Fonte: Guia de Livros Didáticos 2018

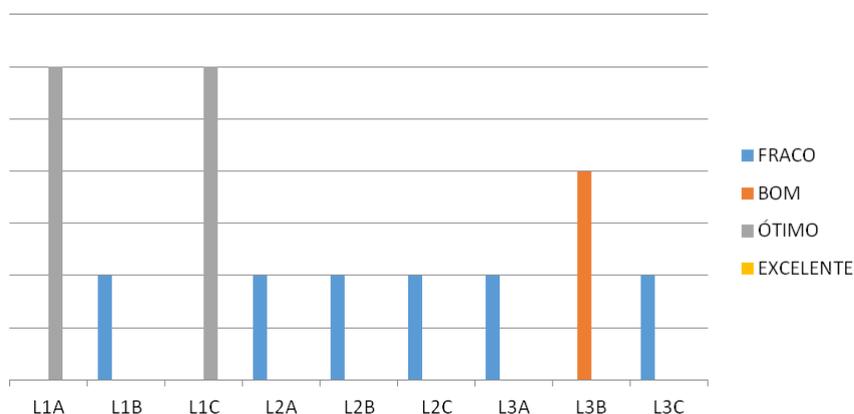
é explorada satisfatoriamente logo que os alunos ingressam no ensino médio ao contrário do que ocorre nos anos anteriores.

Considerando os dados apresentados no gráfico acima se pode concluir que a abordagem da temática ambiental nos livros analisados não se dá de forma gradativa, e isto é preocupante, pois uma vez avançando de série, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver mais habilidades e competências, tendo em vista estarem finalizando seu processo de formação na educação básica.

Considerações finais

Na análise dos nove volumes dos livros didáticos de Geografia, para o triênio 2018 a 2020, podemos destacar: A importância dessa análise se dá, sobretudo,

Figura 1 – Gráfico de relação entre os volumes, com a *frequência* e *como* eles abordam a temática ambiental. Os conceitos Fraco, Bom, ótimo e Excelente dizem respeito tanto a frequência (quantitativa) e como essa frequência (qualitativamente) retrata as questões ambientais nos volumes analisados do triênio 2018–2020.



à realidade de que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas para construção do conhecimento dos alunos que estudam na rede pública de ensino do RN.

A pesquisa realizada ocorreu visando atender a percepção da consonância dos conteúdos integrantes no livro didático da disciplina de geografia nas três séries do ensino médio, com temática ambiental, de suma importância para contribuir para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e capaz de criar hábitos ambientais saudáveis de modo que este sujeito em formação possa intervir positivamente na sociedade e contribuir para a transformação da mesma buscando pôr em prática a consciência do ecologicamente correto, socialmente justo e economicamente viável, despertando assim o interesse em desenvolver suas práticas no pensamento do desenvolvimento sustentável.

Em relação aos critérios gerais que nortearam a análise dos volumes, foi possível observar que praticamente todos os volumes apresentam conceitos favoráveis (entre Bom e Ótimo), a única exceção foi o critério: “Proposição de experimentos com materiais alternativos de baixo custo”, em que se verificou apenas um conceito B para um dos volumes; os demais foram conceituados como Fraco. Já em relação aos critérios específicos e norteadores de nossa pesquisa, observa-se justamente o contrário: verificou-se em apenas dois volumes conceitos favoráveis: Ótimo e bom. Os demais volumes foram conceituados como fraco (F).

Ainda foi possível verificar que os livros de Geografia analisados apresentam um grande abismo e deficiência concernente à presença e o desenvolvi-

mento da temática e questões ambientais que norteiam os conteúdos presentes nos capítulos de suas unidades. Foi constatado que apenas dois volumes abordam de forma bastante satisfatória essa temática, no desenvolvimento de unidades específicas ou permeando outras.

Portanto, queremos enfatizar também, baseado em nossa análise que, somente o livro didático de geografia não é responsável por possibilitar meios para a formação de cidadãos no que diz respeito à uma consciência ambiental, ou seja, o mesmo é uma ferramenta que pode dar um auxílio para essa questão.

Referências

BANDEIRA, A.; STANGE, C. E. B.; SANTOS, J. M. T. Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de Ciências Naturais na Educação Básica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2012, Ponta Grossa. **Anais**. Ponta Grossa: [s.n.], 2012.

BEZERRA, O. S. Temáticas ambientais nos livros didáticos, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200313124001015038P5>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Governo Federal do Brasil, 2018.

_____. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. 2017.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-did%C3%A1tico>>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

HESPAHOL, A. N. Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD, 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 73–92.

LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica**: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação, Departamento de Educação Ambiental, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: Contribuição a práxis em educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. C. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. P. 104–161.

SORRENTINO, M. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285–299, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Editoras Associados, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM A LUZ DE UM ESTUDO DE CASO

*Ângela Maria Paulo¹
José Avelino da Hora Neto²*

RESUMO: Objetiva-se com este estudo analisar a percepção da importância do espaço físico escolar como estratégia pedagógica para o ensino-aprendizagem. No decorrer da pesquisa apresenta-se noções sobre o conceito de espaço físico escolar, sua percepção pela comunidade escolar, e influência na cultura organizacional da gestão. O estudo de caso foi realizado na Escola Estadual Tiradentes, localizada na cidade de Natal/RN, numa abordagem quantitativa/qualitativa, com metodologia de natureza aplicada e caráter exploratório. Diante dos dados coletados os resultados mostram o reconhecimento da influência do espaço físico no processo de ensino-aprendizagem, as carências estruturais inerentes aos processos curriculares que nelas acontecem, assim como a percepção do espaço como uma dimensão social, cultural e simbólica.

Palavras-chave: Espaço físico escolar. Organização escolar. Gestão escolar.

RESUMÉN: El objetivo de este estudio es analizar la percepción de la importancia del espacio físico escolar como estrategia pedagógica para la enseñanza-aprendizaje. Durante la investigación se presentan nociones sobre el concepto de espacio físico escolar, su percepción por parte de la comunidad escolar y su influencia en la cultura organizacional de gestión. El estudio de caso se llevó a cabo en la Escola Estadual Tiradentes, ubicada en la ciudad de Natal / RN, en un enfoque cuantitativo / cualitativo, con metodología de carácter aplicado y carácter exploratorio. En vista de los datos recogidos, los resultados muestran el reconocimiento de la influencia del espacio físico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las deficiencias estructurales inherentes a los procesos curriculares que ocurren en ellos, así como la percepción del espacio como una dimensión social, cultural y simbólica.

Palabras clave: Espacio físico escolar. Organización escolar. Gestión escolar.

¹Graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Gestão e Organização Escolar pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. ID Lattes: 6288.9301.4414.5498. ORCID: 0000-0002-3628-6501 E-mail: angella_paulo@hotmail.com.

²Licenciado em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte e Mestre em Estudos Urbanos e Regionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Formador no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. ID Lattes: 6141.3889.8327.2927. ORCID: 0000-0002-3575-3868. E-mail: avelinodahora@gmail.com.

Como referenciar?
PAULO, Â. M.; HORA NETO, J. A. A importância do Espaço Escolar para o ensino-aprendizagem a luz de um estudo de caso. *Revista Galo*, n. 4, p. 217-230, 12 dez. 2021

Introdução

Em meio aos intensos avanços tecnológicos vivenciados pela sociedade atual, não há como não questionar as condições estruturais e materiais das escolas públicas no nosso país. Se pararmos para refletir sobre como eram as salas de aula há um século e como elas são hoje, percebemos semelhanças e ao mesmo tempo disparidades. Ao voltarmos o olhar para as salas de aula das escolas públicas, constatamos que pouco ou quase nada mudou na sua estrutura, arquitetura e organização. Além de evidenciar uma possível desconexão com a dinâmica social, esse fato nos intriga ao ponto de se fazer necessário buscar elementos que justifiquem as mesmas carteiras, as mesmas filas, os mesmos quadro e giz.

O espaço físico representa a materialidade, é a parte construída, elaborada, percebida. É a parte relacionada à arquitetura, a edificações, prédios, é a disposição de móveis, objetos. Quando nos referimos a esses espaços, mais especificamente ao espaço escolar, objeto do nosso estudo, imaginamos que as diversas atividades desenvolvidas exigem condições específicas para cada atividade, como exemplo as aulas de educação física ou de ciências em um laboratório. Cada aula requer espaço e movimentos específicos, principalmente se na sala existirem alunos com necessidades educacionais especiais (CARPINTERO; ALMEIDA, 2009).

O presente artigo se baseia no estudo do espaço escolar, com ênfase na relevância do espaço físico como espaço social, lugar de convivência e organização dos ambientes que se constituem em espaços de interferência direta no trabalho educativo. A pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso na Escola Estadual Tiradentes, localizada na Rua Régulo Tinoco, no Bairro Barro Vermelho, no município de Natal/RN. É um estudo com abordagem quantitativa/qualitativa, metodologia de natureza aplicada, de caráter exploratório; analítica e descritiva.

Dito isso, pretende-se contribuir com a compreensão de outros modos de percepção do espaço escolar, que para além de um espaço de transmissão do conhecimento, deve ser visto como uma organização marcada pela interação entre as pessoas, com a criação do sentimento de pertencer, pela promoção da formação humana e pela gestão democrática, tornando esses valores inerentes à prática pedagógica.

A relevância do espaço físico escolar no processo de ensino-aprendizagem

A compreensão de espaço foi construída e reconstruída ao longo do tempo, evoluindo gradativamente de uma dimensão apenas geométrica para uma dimensão social, cultural e simbólica.

O conceito de espaço é produzido a partir das relações entre os objetos criados e as intencionalidades das ações sobre eles. Essa dinâmica é estabelecida historicamente pela sociedade, o que demonstra o surgimento de territorialidades que Sack (1986) define como expressões geográficas de poder, sendo um meio pelo qual o espaço e a sociedade são inter-relacionados. Verifica-se que as características do espaço são construídas socialmente por intermédio de estruturas e processos que delimitarão sua forma e função. Hora Neto (2015) complementa essa relação observando que:

o espaço não é entendido como algo que contenha uma natureza cristalizada, impregnado de uma natureza prévia, seus significados derivam dos investimentos feitos sobre ele, por meio de técnicas onde não há espaços sem as práticas que lhe conferem sentido. (HORA NETO, 2015, p. 22).

Diante disso, em seu livro *A Representação do Espaço na Criança*, Piaget descreve o processo das estruturas perceptivas ou sensório-motoras, que se constituem a partir do contato direto com os objetos até a construção representativa do espaço, quando traz à lembrança a imagem do objeto em sua ausência. Na criança, as primeiras relações construídas por ela dizem respeito às características dos objetos em si mesmos, com suas relações de vizinhança, separação, envolvimento, continuidade e ordem. Este período serve de base para a construção do próximo período, quando a criança adquire os conceitos através da noção de objeto no espaço e visualiza a ideia do objeto (MONTTOITO; LEIVAS, 2012).

Para Piaget (apud CARPINTERO; ALMEIDA, 2009) a relação que existe entre a noção de espaço e a de movimento, corresponde ao movimento do corpo humano, pois só percebemos o espaço para nossos movimentos quando chegamos aos limites desse espaço. Diz que “[...] o objeto somente se constituirá sujeitando-se ou resistindo às coordenadas dos movimentos”, pois somente aprendemos a reconhecer ou não as coisas quando conseguimos movimentá-las (CARPINTERO; ALMEIDA, 2009). Cabe enfatizar a relação entre a noção de espaço e a de movimento, uma vez que não existe movimento sem espaço e que o movimento está ligado ao desenvolvimento.

É inquestionável a importância da estrutura física da escola para o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso uma estrutura física e pedagógica onde se possa desenvolver o currículo, uma vez que o espaço escolar exerce um carácter educacional, afetivo e cultural.

A escola se constitui em referência histórica ao produzir marcas boas ou más em quem por ela passa principalmente em crianças, conforme as experiências

nela vividas. Nela se desenvolvem vínculos afetivos e sentimento de pertencimento, como também conhecimento e familiaridade com as questões escolares, principalmente quando há a participação da comunidade. Para Santos (2014, p. 81), “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”.

Nessa condição, o edifício escolar assume um papel de destaque na memória de quem por ele passa, tendo em vista que a partir da contribuição para a transformação daquele espaço, também se torna parte dele e se reconhece como integrante ativo da cultura organizacional da escola e participante do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental, também, discutir ações que remetam a uma reflexão do papel pedagógico do espaço escolar como suporte físico da educação, dada a importância que tem como realidade social e material, dentro da história da escola.

Já na década de 1930, Anísio Teixeira, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, demonstrava preocupação com a qualidade e com a inexistência de prédios para as escolas públicas, já que as poucas escolas funcionavam em residências, muitas em ruínas e sem material didático e mobiliário adequado. Em debates sobre a temática, Anísio Teixeira destacava a importância e a necessidade do prédio escolar para o sistema educacional, para ele:

Existe uma relação de causa e efeito, de meios e fins, entre o prédio e a instalação escolar, de um lado, e o programa e os fins da educação, de outro lado. Pelos prédios e instalações escolares e não pelas leis e regulamentos é que se pode conhecer o verdadeiro programa de ensino de uma localidade. [...] Prédios e instalações é que fixam os limites e marcam as diretrizes de um sistema escolar (TEIXEIRA, 1934, p. 5-6).

Com isso, percebemos que para o desenvolvimento das atividades educacionais, há a necessidade de um espaço físico que propicie uma cultura organizacional própria, proporcionando, ao educando e aos educadores, um espaço propício ao sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Espaço escolar e cultura organizacional

A escola é uma organização social, um organismo vivo, inacabado, onde cada um que por ela passa deseja dar e receber uma contribuição das experiências adquiridas no cotidiano. A escola tem propósitos definidos, embora não seja definitiva, uma vez que está em constante evolução, em busca de promover a aprendizagem da cidadania, mediante a compreensão do mundo pelo aluno, de

si mesmo e de seu papel nesse mundo, além de vivências de experiências sociais significativas (LÜCK, 2011). Sendo assim, a cultura organizacional escolar está relacionada ao conceito de espaço, uma vez que nele são compartilhados conhecimentos e valores de um determinado tempo.

A cultura organizacional corresponde ao conjunto de tradições, crenças, conhecimentos, valores transmitidos de uns para os outros através de comportamentos, atitudes, discursos, relatos de histórias, comumente sem consciência por quem passa e por quem recebe. A cultura organizacional da escola se refere ao seu modo de ser e de fazer, a peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino. Assim, o uso e o cuidado com os espaços, a disposição e o uso de materiais indicam por seus profissionais o que pretendem reforçar e orientar (LÜCK, 2011).

O modo como o gestor escolar conduz a organização da escola revela traços da sua cultura. Para Lück (2011), é na gestão dos processos de comunicação e de relacionamento interpessoal organizados pela coletividade escolar com responsabilidade social, constituída por um ambiente voltado para a formação e aprendizagem dos alunos que se efetiva o trabalho educacional com significado social na escola.

Toda a ação interativa, interpessoal ou direta que ocorre na escola, envolvendo os educandos e os educadores, acontece nos ambientes construídos. A atratividade e a disponibilidade da infraestrutura física da escola colaboram para que essas ações tenham sucesso. Tais condições não somente favorecem a maior permanência das pessoas na escola, mas, sobretudo, tornam-na um ponto de atração, isto é, um lugar agradável e apropriado ao prazer dos educadores e educandos (CARPINTERO; ALMEIDA, 2009).

A cultura escolar assume as características das pessoas pelas quais é formada e ao contrário do que se possa imaginar ela não é fixa, nem permanente, ela é um processo social dinâmico, está em constante transformação, ou seja, será conservadora, inovadora ou promissora se as pessoas assim o forem, assim:

[...] a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional, de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização. [...] a cultura da escola pode ser modelada, planejada, conformada para atender aos objetivos da direção, como a coesão e o espírito grupal. [...] vai além de um sistema de gestão baseado apenas na autoridade do diretor e nos procedimentos burocráticos. (LIBÂNEO, 2015, p. 93).

Portanto, a cultura organizacional escolar pode ser aprimorada por seus membros conforme a necessidade da comunidade e “a partir da interação entre

diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas” (LIBÂNEO, 2015, p. 94).

Espaço escolar e currículo

A própria palavra currículo, ato de correr, percurso, remete para o caráter espacial dessa ferramenta escolar. Considerando o aspecto espacial da escola, o termo currículo pode ser definido como “uma ambientação para vivenciar experiências culturais” (LIBÂNEO, 2015, p. 129), já que é no ambiente escolar onde ocorre o processo educativo. Porém, adotaremos a seguinte definição de currículo:

O conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar. (FORQUIM, 2000, p. 48, apud LIBÂNEO, 2015, p. 129).

Assim como o espaço escolar, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos” (APPLE, 1992, p. 59), ele “comunica princípios essenciais de uma proposta educativa” (PEDRA, 1997, apud LIBÂNEO, 2015, p. 129). Assim como o espaço físico, o currículo também transmite valores, princípios estéticos, éticos e políticos através da sua organização e na constituição de uma cultura escolar.

Constituído como lugar de aprendizagem, a arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a localização das escolas nas cidades, a disposição das salas de aulas e de outras instalações, o tipo e a disposição das carteiras e dos móveis, não são elementos neutros na educação. Todos esses aspectos, desde a estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar.

Os espaços educativos estão repletos de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores que embora não estejam explícitos afetam a vida das pessoas. Libânio (2015, p. 143), afirma que o currículo oculto, está “oculto” porque não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem,

[...] representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea, em meio as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar. [...]

ele segue uma sequência que começa quase sempre na esfera política e administrativa do sistema escolar, passa pelas crenças, significados, valores, comportamentos existentes na cultura, é retrabalhado pelos professores, até chegar aos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 143).

O currículo por não ser neutro, resulta de uma seleção feita por alguém com uma visão do que é o verdadeiro conhecimento, ou do que seja o conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que é válido como conhecimento e considerado apropriado para aprendizagem está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos na sociedade, assim:

Sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APPLE, 1992).

Esse aspecto é igualmente ressaltado por Paulo Freire ao criticar instituições educacionais tradicionais, quando diz que:

numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, conseqüentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses (FREIRE, 1976, p. 116, apud BEISIEGEL, 2010, p. 101).

Não é de hoje os conflitos e questionamentos sobre o que deve e o que não deve ser ensinado, pois além de ser uma questão educacional é também, ideológica e política.

Metodologia e informações sobre a escola pesquisada

O presente estudo foi desenvolvido numa abordagem quantitativa/qualitativa, metodologia de natureza aplicada, de caráter exploratório; analítica e descritiva, tendo como referencial para o percurso metodológico Laville e Dionne (1999). O trabalho de pesquisa constituiu-se em fazer uma análise sobre a relação entre a utilização dos espaços escolares como ambientes de aprendizagem para os estudantes do ensino fundamental anos finais. Para isso, partimos da seguinte

pergunta: *O espaço escolar exerce influência no processo de ensino-aprendizagem?*
Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos respectivamente os seguintes:

1. Observação do ambiente escolar;
2. Entrevista;
3. O questionário com perguntas abertas e fechadas.

Os instrumentos foram aplicados em diferentes integrantes da comunidade escolar divididos em dois grupos. O primeiro engloba os profissionais da educação, entre eles professores do ensino fundamental, funcionários e equipe gestora, o segundo compreende estudantes do 6º aos 9º anos.

A organização dos dados permite a criação de possibilidades e diferentes caminhos para posterior análise do material coletado. Laville e Dionne (1999) citam que esse momento de planejamento (seleção e organização dos dados) da pesquisa comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação. Para a análise dos dados coletados na pesquisa, foram realizados procedimentos de análise qualitativa e quantitativa. Laville e Dionne (1999) explicitam que a abordagem qualitativa na análise de dados possibilita perceber as inferências, o sentido que está entre as categorias chave e a relação entre essas categorias.

A Escola Estadual Tiradentes funciona desde 1976, fica na Rua Régulo Tinoco, no Bairro Barro Vermelho, localizado na zona leste do município de Natal/RN, em um amplo terreno cercado em todo o seu perímetro por um muro. É um bairro cuja paisagem é constituída por prédios e casas bem construídos que demonstram um melhor nível econômico dos moradores. Muitos dos alunos que se matriculam na escola vêm de outros bairros, e até de outros municípios.

A escola em questão é direcionada para o ensino fundamental e funciona nos turnos matutino e vespertino e conta com 15 salas de aula, 1 sala de professores, o setor de secretaria possui uma sala com uma divisão em mais 2 salas de arquivos, 1 diretoria, 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, 1 cozinha, 1 biblioteca, sanitários, sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, 1 refeitório, 1 despensa, 2 almoxarifados, 1 auditório, 1 sala de vídeo, 1 coordenação, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 1 quadra de esporte descoberta, pátio descoberto, área verde, estacionamento.

A conservação das estruturas é razoável graças ao trabalho de manutenção do prédio e conscientização dos alunos para manter a escola sem pichação. As

condições de funcionamento do prédio são consideradas boas, mas os equipamentos escolares são bastante precários: ausência de laboratórios de ciências e informática, falta de uma quadra coberta para a prática de Educação Física. A escola possui rampas para alunos que fazem uso da cadeira de rodas, que dão acesso a dependências essenciais da escola, mas não tem corrimão nem sinalizações sonora e tátil. Seu quadro funcional é composto por 52 pessoas, sendo 1 diretora, 1 vice-diretor, 6 auxiliares de secretaria, 4 coordenadoras, 2 porteiros, 2 merendeiras, 4 serventes e 32 professores.

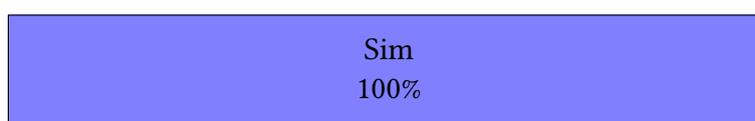
Resultados e discussões

As entrevistas foram realizadas no dia 25 de março de 2019, nos turnos matutino e vespertino com 20 profissionais, entre eles professores do ensino fundamental, funcionários e equipe gestora, e também com 30 estudantes do 6º aos 9º anos.

Para coleta e análise dos dados da pesquisa foi elaborado e utilizado um roteiro de entrevista com 08 questões e espaço para sugestões e opiniões, das quais 5 foram aplicadas aos professores do ensino fundamental, funcionários e equipe gestora (sendo 3 questões fechadas e 2 abertas) e 3 foram aplicadas aos estudantes do 6º aos 9º anos (sendo 2 questões fechadas e 1 aberta).

Conforme os dados coletados no questionário realizado com o corpo técnico-administrativo e docente da Escola Estadual Tiradentes, na pergunta inicial, como mostra a Figura 1, constatamos que a totalidade dos entrevistados afirma que o espaço físico exerce influência no ensino-aprendizagem.

Figura 1 – O espaço escolar exerce influência no ensino-aprendizagem?



Fonte: Elaboração da autora

Conforme a Figura 2, a maioria, totalizando 95% consideram que o espaço físico propicia o pensamento crítico dos estudantes, enquanto 5% acreditam que não.

De acordo com o Figura 3, quando questionados quanto à qualidade do espaço físico da escola, 60% dos respondentes afirmam não ser o adequado e para 40% o espaço físico é o ideal.

Quando questionados se *o modo como o espaço físico é organizado interfere no trabalho educativo* (pergunta 4), constatamos que a maioria concorda que

Figura 2 – O espaço físico da escola propicia a aprendizagem e o pensamento crítico?



Fonte: Elaboração da autora

Figura 3 – A escola, o espaço físico é adequado?



Fonte: Elaboração da autora

haja um espaço organizado de forma acessível e atraente e que venha a atender as necessidades dos alunos e professores, pois acreditam que conforme a organização do espaço escolar o aluno pode elaborar e construir uma imagem positiva e afetiva e projetá-la para o seu futuro através do desejo de uma sociedade melhor.

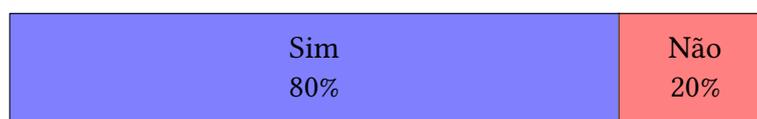
Ainda sobre o modo como o espaço físico é organizado, para os respondentes, o ambiente escolar, para além do que se espera, ou seja, que seja limpo, amplo, arejado, bem iluminado, espera-se que seja propício e favorável ao desenvolvimento das rotinas de ensino-aprendizagem planejadas. Uma professora do ensino fundamental II considera que “todos os sentidos e percepções humanas são acionados dentro do processo de construção do conhecimento, um espaço escolar pensado e organizado para atingir tais potencialidades contribui para esse processo”.

Para avaliação da utilização do espaço físico pela comunidade escolar, os professores, funcionários e equipe gestora foram questionados *sobre como o espaço físico poderia ser melhor utilizado pela comunidade escolar* (pergunta 5). Verificou-se que há uma certa dificuldade em compreender como se daria essa participação da comunidade no ambiente escolar, principalmente quando se referem aos pais, pois não os colocam como sujeitos ativos, capazes de também contribuir com o processo educativo.

A maioria das respostas colocam os pais como membros dessa comunidade, mas que a sua participação se dá apenas no sentido de receber algum serviço ou benefício da escola, como cursos, oficinas, palestras, eventos, projetos, sem uma contrapartida dos pais, como se eles fossem incapazes de oferecer alguma contribuição e colaborar de forma efetiva com a formação dos próprios filhos.

De acordo com os dados coletados entre os estudantes da Escola Estadual Tiradentes, como podemos observar as Figuras 4 e 5, quando questionados em relação a sua satisfação com a estrutura física da escola, 80% dos respondentes afirmam estarem satisfeitos, embora saibamos que a maioria sempre estudou nesta escola ou em escola em estado de conservação inferior e/ou com menor oferta recursos educacionais. Sendo assim, não tenha parâmetro para avaliar o que seria uma escola considerada satisfatória e que atendesse a todas as suas necessidades de estudante. Em seguida quando perguntados se acrescentariam ou mudariam alguma coisa na escola, 73% afirmam que sim.

Figura 4 – Com relação ao espaço escolar, você está satisfeito com a estrutura física desta escola?



Fonte: Elaboração da autora

Figura 5 – Você acrescentaria ou mudaria alguma coisa nas instalações físicas desta escola?



Fonte: Elaboração da autora

Na Tabela 1, que se refere à pergunta 3, explica-se os resultados obtidos dos alunos quando questionados em relação ao modelo de escola (espaço físico) dos seus sonhos.

Os resultados obtidos dos alunos expressam que, o que para eles se constitui como sonhos, são na realidade o mínimo que eles têm direito como estudantes. As respostas não são algo que se possam se classificar como “sonho”, algo fora do real, uma utopia. Se o básico fosse atendido, o que eles classificaram como sonhos seriam simplesmente o que eles teriam no dia a dia de estudantes.

Essa análise nos remete a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow que diz que existe uma hierarquia de necessidades, das mais básicas até as de alto nível. À medida que cada necessidade básica é atendida, surge a próxima mais elaborada. Se a necessidade básica não é atendida ocorre uma estagnação na evolução do indivíduo (CAMARGO, 2012). Então se os estudantes não têm uma quadra coberta para a prática da Educação Física e laboratórios,

Tabela 1 – Qual o modelo de escola (espaço físico) dos seus sonhos?

Respostas obtidas	%
Ter quadra coberta para praticar Educação Física	56
Ter laboratório de informática	40
Ter laboratório de ciências	10
Ter salas climatizadas	10
Ter piscina	6
Está satisfeito	6
Ter uma estrutura melhor para as pessoas com deficiência	3
Não sabe opinar	3

Fonte: Elaboração da autora

que são necessidades básicas e deveriam ser uma realidade nas escolas públicas, não há como sonhar em ter uma piscina.

Considerações finais

Este trabalho buscou chamar a atenção para a importância do espaço físico escolar em sua visão mais crítica e subjetiva. Observa-se que o ambiente escolar faz parte do contexto educacional e interfere no sucesso escolar dos alunos e na qualidade do ensino da instituição, como também para o espaço escolar que existe além do portão da escola com a participação da sociedade, da família e do Estado na construção de espaços escolares educativos.

Os dados coletados mostram que na escola pesquisada, embora todos estejam conscientes da importância do espaço físico escolar na qualidade do ensino-aprendizagem, esse espaço ainda não é o ideal e apresenta deficiências em relação a sua infraestrutura. Acreditam que o espaço conforme seja organizado pode melhorar a aprendizagem e pode estimular o aluno a construir uma imagem positiva e afetiva da escola, embora não apontem de forma clara como se daria essa organização.

Pelo constatado, a escola é ampla e as condições de funcionamento do prédio, é percebida como boa, mas existem carências de materiais e equipamentos cuja falta pode comprometer a formação dos alunos. Destaca-se que a participação dos pais como membros da comunidade escolar se dá de forma muito tímida, uma vez que falam maiores ferramentas para sua participação no processo educativo.

Ressaltamos que a organização e gestão escolar, recursos físicos e materiais

fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2015), o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, a organização do espaço físico, são também práticas educativas.

Portanto, compreendemos que a escola se constitui em referência histórica ao produzir marcas boas ou más em quem por ela passa, conforme as experiências nela vividas sejam positivas ou negativas e que a construção de uma escola de boa qualidade é sem dúvida um desafio.

Referências

- APPLE, M. W. **The John Dewey Lecture**. São Francisco: [s.n.], 1992.
- BEISIEGEL, C. d. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco — Editora Massangana, 2010.
- CAMARGO, D. d. **Psicologia Organizacional**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, 2012.
- CARPINTERO, A. C.; ALMEIDA, J. G. **Teorias do espaço escolar**. Brasília: EDUNB, 2009.
- DÓREA, C. R. D. A Arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161–181, 2013.
- HORA NETO, J. A. **Dinâmica de expansão urbana de Ceará-Mirim-RN: aspectos locais e metropolitanos?** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) – UFRN, Natal.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MONTOITO, R.; LEIVAS, C. P. A Representação do Espaço na Criança, segundo Piaget: Os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano. **VIDYA**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 21–35, 2012.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2016.
- PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Tiradentes. [S.l.: s.n.].
- SACK, R. D. **Human territoriality: Its theory and history**. Cambridge: Cambridge university press, 1986.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2014.

TEIXEIRA, A. S. O problema do prédio escolar. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, p. 5-6, 30 mar. 1934.

ARTIGOS LIVRES

OSWALDO LAMARTINE, UM NARRADOR DA HISTÓRIA NATURAL SERIDOENSE

*Natália Raiane de Paiva Araújo¹
Evandro dos Santos²*

RESUMO: Analisamos no presente artigo as relações naturais, sociais e culturais que envolvem o homem e a natureza, a partir dos ensaios de Oswaldo Lamartine de Faria, escritos sobre os sertão do Seridó, localizado no interior do Rio Grande do Norte. O sertanista em questão resgata em seus textos a história sertaneja por meio da paisagem natural do sertão, elencando discussões sobre ambientalismo, bioma, modernidade, entre outros elementos caracterizadores da natureza e da história dos sertão do Seridó.

Palavras-chave: Sertão. Natureza. Modernidade. Seridó.

Como referenciar?
ARAÚJO, N. R. d. P.;
SANTOS, E. d. Oswaldo
Lamartine, um narrador da
história natural seridoense.
Revista Galo, n. 4, p.
233-251, 12 dez. 2021

OSWALDO LAMARTINE, A NARRATOR OF SERIDÓ NATURAL HISTORY

ABSTRACT: In this article, we analyze the natural relationships, social and cultural aspects involving man and nature, from the essays by Oswaldo Lamartine de Faria, written about the sertão of Seridó, located in the interior of Rio Grande do Norte. The sertanista in question rescues in his texts the country's history through the natural landscape of the sertão, listing discussions on environmentalism, biome, modernity, among other elements that characterize the nature and history of the Seridó hinterlands.

Keywords: Sertão. Nature. Modernity. Seridó.

Introdução

O sertão do Seridó estão localizados no interior do Rio Grande do Norte, um dos estados que compõem a região Nordeste do Brasil. A tessitura narrativa sobre esse espaço é acompanhada de dimensões simbólicas que o caracterizam,

¹Mestranda em História dos Sertões (UFRN/CERES – Campus de Caicó). ID Lattes: 9012.3580.1940.6831, ORCID: 0000-0003-2904-0244. E-mail: natalia_raianejprn@hotmail.com.

²Doutor em história pela UFRGS. Atualmente é professor adjunto de Teoria e História da Historiografia e do PPG em História dos Sertões na UFRN – Caicó. ID Lattes: 7531.7665.8244.3713. ORCID: 0000-0003-2844-4810. E-mail: evansantos.hist@gmail.com.

as quais se associam àquelas que constituem as representações nordestinas. A natureza está presente em todos esses escritos, principalmente quando se fala de secas, de vazio, de lugar inóspito e de natureza hostil. Sendo assim, apresentaremos uma perspectiva diferente, colocada por Oswaldo Lamartine de Faria em seus escritos sobre os sertão do Seridó.

As narrativas que constroem os sertão a partir de sua natureza tornam muitas vezes indissociáveis a figura do homem e a do meio no qual ele vive. Um ser natural, um bicho homem, mostrando que os discursos são feitos provenientes de interferências políticas, sociais, culturais e econômicas e apresentando, assim, a natureza sertaneja a partir das relações de poder entre indivíduo e meio ambiente.

Enquadramos este artigo na recente experiência de construção de uma nova área de estudos, desde a aprovação do Mestrado em História dos Sertões no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nessa proposta de um mestrado acadêmico cuja área de concentração intitula-se História dos Sertões, a primeira turma — à qual fazemos parte — se deu em 2019, trabalhando com pesquisas que retratam os múltiplos sertões e as infinitas possibilidades de leituras e releituras deste espaço.

Dessa forma, abordamos parte dos escritos de Oswaldo Lamartine de Faria, publicados na obra *Sertões do Seridó* (1980) na construção, imagética ou não, deste espaço. Trata-se de uma escrita que enaltece o bioma local, ao invés de deturpá-lo, promovendo uma conscientização sobre o meio ambiente como caracterizador do espaço e tornando a região visível e dizível. Uma escrita de fora para dentro, pois o autor não morou efetivamente no sertão seridoense, apenas teve contato com eles ao longo da vida, como expõe Evandro dos Santos em seu artigo *Estilo e temporalidades na escrita de Oswaldo Lamartine de Faria* (2018).

Relacionando discussões que embasem o artigo, como as reflexões acerca da modernidade, da natureza, da historiografia, do sertão, e, em especial, da especificidade do Seridó, busca-se examinar certo entrelaçamento de estudos para obtenção de dados que mostrem que natureza e homem se diversificam ao longo do tempo. Suas relações não são imutáveis, portanto, havendo apenas um diferencial entre elas: a vida humana é finita, enquanto a natureza é infinita e pode ser transformada.

Nesse sentido, o historiador alemão Reinhart Koselleck, na obra *Estratos do tempo* (2014), resgata o exame do processo histórico da inserção dos estudos sobre a natureza na construção da história, em um estudo que já se tornou um clássico. Além disso, incluímos no debate a discussão mais recente sobre os estudos do conceito de antropoceno — desenvolvidos pelo historiador Rodrigo Turin —, que tratam das interferências humanas no mundo, via capitalismo, o que tem imposto um repensar da permanência da espécie sobre a Terra.

O artigo, então, está subdividido em quatro partes, que apresentam a cons-

trução ao longo do tempo das relações entre homem e natureza e a presença dessas discussões no ambiente acadêmico, com a introdução dos estudos ambientais na construção histórica da humanidade. Ao longo do trabalho, as discussões sobre sertão do Seridó, espécie humana e natureza são exploradas, conjuntamente com uma apresentação sobre Oswaldo Lamartine. Por fim, relaciona-se os escritos do autor com estudos atuais sobre meio ambiente e o antropoceno.

Um preâmbulo: a natureza como elemento das filosofias modernas da História Ambiental

As filosofias do século XVIII, tratadas por Reinhart Koselleck na obra *Estratos do tempo* (2014), mencionavam as relações entre história e natureza, quando se falava, ainda que de forma muito geral, em uma ideia de disciplina histórica e de ciência histórica. Com as posteriores divisões entre as áreas do conhecimento de estudo e saberes, a natureza foi escanteada dos objetos de pesquisas históricas. Somente com o discurso ecológico, surgido em meados do século XX, o tema voltou a ser estudado mais diretamente na área de humanidades, sendo reinserido como um objeto para a história.

Segundo Koselleck, a configuração do conceito moderno de história acontece devido às experiências próprias da modernidade. O historiador alemão nos apresenta o percurso atribuído à palavra “história” desde o mundo antigo até sua ressignificação moderna a partir do último terço do século XVIII. Esse novo modo de vida torna a História um conceito mais abrangente e abstrato. Analisada como uma série de acontecimentos em alguns casos, a moralidade coletiva e a abstrata moderna também são inseridas nesse novo conceito, histórias coletivas e individuais passam a fazer parte desse processo e as análises de fatos meramente cronológicos passam a ser questionadas.

A natureza, então, passa a ter seu conceito historicizado, pois deixa de ser vista como algo permanente. Ou seja, a mudança faz parte da natureza, assim como da humanidade. Francis Bacon e Voltaire vão defender a separação entre História e Natureza, mas filósofos como Kant vão historicizar o seu conceito, pois o mundo e o que há nele estariam sempre em modificação. No caso da natureza, esta passaria por modificações feitas pelo homem e pelo próprio ciclo natural da terra. Desse modo, Kant (2004, p. 6) nos diz:

Para isso um homem precisa ter uma vida desmesuradamente longa a fim de aprender a fazer uso pleno de todas as suas disposições naturais; ou, se a natureza concedeu-lhe somente um curto tempo de vida (como efetivamente aconteceu), ela necessita de uma série talvez indefinida de gerações que transmitam umas às outras

as suas luzes para finalmente conduzir, em nossa espécie, o germe da natureza àquele grau de desenvolvimento que é completamente adequado ao seu propósito. E este momento precisa ser, ao menos na ideia dos homens, o objetivo de seus esforços, pois senão as disposições naturais em grande parte teria de ser vistas como inúteis e sem finalidade — o que aboliria todos os princípios práticos, e com isso a natureza, cuja sabedoria no julgar precisa antes servir como princípio para todas as suas outras formações, tornar-se-ia suspeita, apenas nos homens, de ser um jogo infantil.

A partir das colocações apresentadas por Kant, podemos perceber que o filósofo alemão do século XVIII coloca o homem como indivíduo manipulado pela natureza, ou seja, nesse cenário, o homem não ocuparia um *status* superior, mas sim a natureza. Esta em suas formas sobreviveria sem o homem, entretanto este não vive sem aquela, o que nos leva a pensar que o homem, como agente biológico, tenta destruir a natureza ao longo do tempo, enquanto a natureza se reestabelece em alguns momentos. Já o homem, uma vez morto como espécie, não mais volta para habitar seu local de nascimento.

A História Natural faz uma análise historiográfica a partir dos marcos históricos, levando em conta as construções dos fenômenos naturais ao longo do tempo e as relações entre natureza e homem. Cada uma, história e natureza, desenvolve seus aspectos, e juntas formam novos moldes para historiografia. Uma escrita marcada por mudanças e que não sabemos como se findará se reportamos para o tempo presente.

Os fenômenos climáticos estão vinculados à História Natural e ao próprio processo de desenvolvimento das regiões no planeta, pois cada continente/país possui sua vegetação e clima diferenciados, mas o que ocorre é que, mesmo que cada lugar tenha suas particularidades geográficas e naturais, todo o planeta está em risco, devido à grande extração de recursos naturais e à poluição. Dessa forma, mesmo que a História Natural estude sobre a natureza, acaba por se ligar também aos estudos historiográficos da História humana, pois a partir do surgimento do homem na Terra e de suas adaptações ao clima e à vegetação das regiões, ele passou a criar sua cultura de desenvolvimento no planeta.

A História Ambiental também passou a fazer parte dos estudos historiográficos recentes, principalmente devido à interdisciplinaridade que ganhou espaço nas ciências nas últimas décadas. Os estudos das diferentes áreas podem ser equilibrados dentro da perspectiva de cada objeto de estudo. Desse modo, o ambiente natural é modificado pelo homem, e a forma natural de cada espaço está ligada ao ser humano em sua vida coletiva e individual, pois a sua intervenção neste lugar mostra as relações desenvolvidas entre o natural e o humano em determinada espacialidade. Como destacamos a seguir:

A história ambiental é, em resumo, parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da história muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido. Acima de tudo, a história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “super-natural”, de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignorados. A velha história não poderia negar que vivemos neste planeta há muito tempo, irias, pôr desconsiderar quase sempre esse fato, portou-se como se não tivéssemos sido e não fossemos realmente parte do planeta. Os historiadores ambientais, por outro lado, perceberam que não podemos mais nos dar ao luxo de sermos tão inocentes (WORSTER, 1991, p. 2).

Nós, humanos, não exercemos todos os domínios sobre a natureza, nem detemos todo o conhecimento a seu respeito, por isso que intervimos, ao passo que ela continua a nos surpreender. A partir do momento em que a usamos para nosso benefício, como através do desmatamento, para abrir estradas ou para criar cidades, é possível que estejamos afetando uma fauna e flora existentes naquele espaço, e não podemos saber com exatidão o que pode ocorrer de adverso com essa medida.

História e Natureza hoje se reúnem em estudos que partem de vieses diferentes, mas que se mesclam dependendo de sua intenção. Os estudos sobre o natural têm as suas disciplinas específicas, mas não deixam de contar sobre a humanidade e as relações de dominação do espaço, entre outras características. É nesse compilado que encontramos os estudos de Oswaldo Lamartine de Faria sobre o sertão do Seridó, local cuja identidade é marcada por sua natureza, como veremos a seguir.

(Re)conhecer um apaixonado pelo sertão

Nesse processo de ascensão sobre os estudos ecológicos e históricos do planeta e suas subdivisões, nasce em Oswaldo Lamartine de Faria o desejo de escrever sobre a natureza da região do sertão do Seridó. Com o seu conhecimento acadêmico e cultural da região, passou a registrar e cartografar o espaço através de sua natureza, descrevendo os elementos consagrados dessa localidade. O autor narra através de suas obras os elementos que compõem a paisagem sertaneja, enaltecendo a natureza e o homem sertanejo, contando a história local e jogando luz sobre a região.

Oswaldo Lamartine nasceu na cidade do Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, no dia 15 de novembro de 1919, e faleceu em 2007 ao cometer

suicídio. Lamartine foi filho caçula do casal Juvenal Lamartine de Faria e Silvina Bezerra de Araújo Galvão, ambos de linhagens renomadas no sertão do Seridó, com inclinações políticas — seu pai, inclusive, foi governador do estado. Em Natal, onde passou grande parte da infância, já relatava seu contato com a natureza, nos quintais e mangueirais repletos de árvores frutíferas na companhia de amigos e colegas da rua Trairi.

Juvenal Lamartine de Faria (1874–1956), pai de Oswaldo Lamartine, tem linhagem na cidade de Serra Negra do Norte-RN, região do Seridó potiguar. O seu avô, Clementino Monteiro de Faria, foi chefe político da cidade, já desempenhando seu papel antecessor de coronel naquelas regiões, pois era dono de muitas terras, e o filho seguiu esse legado político e desempenhou as funções de deputado, senador e governador no estado do Rio Grande do Norte. Sua mãe, Silvina Bezerra de Araújo Galvão (1880–1961), também filha do coronel e chefe político na cidade de Acari-RN Silvano Bezerra de Araújo Galvão (1836–1922), não seguiu os passos familiares, mas esteve sempre ao lado do seu esposo. Nesse ínterim, podemos supor que o casamento também se deu por alianças políticas e econômicas, devido aos costumes da época. Desse modo, percebemos que Oswaldo Lamartine tinha uma família influente no estado do RN, sempre ao lado de pessoas ilustres e com boa educação.

Na infância foi alfabetizado, como muitos em sua época que pertenciam ao seu grupo social abastado, por professores particulares. Estudou no Colégio Dom Pedro II, fundado pelo professor Severino Bezerra (1888–1971) em Natal. Também estudou em internatos, no Ginásio de Recife do Padre Felix Barreto, e, posteriormente, no Instituto Lafayette, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1929 e 1937. Por fim, conquistou formação superior na Escola Superior de Agronomia, em Lavras, Minas Gerais. A sua educação foi aferida aos filhos de pessoas influentes da época, visto que não se tinha educação para todos, só para aqueles com algum pecúlio. Já o gosto pelas coisas do sertão se relaciona muito com seu pai, que escreveu algumas obras também sobre este espaço: *Patriarcas Seridoenses* (1965a) e *Velhos Costumes do meu Sertão* (1965b).

A família Faria possuía várias fazendas no estado do Rio Grande do Norte, dentre as quais citamos duas localizadas na região Seridó: Fazenda Cacimbas (Serra Negra do Norte), onde Oswaldo Lamartine passou sua infância; e Fazenda Ingá (Acari). A Fazenda Lagoa Nova, em São Paulo do Potengi, na região agreste do estado, foi palco de experiências com alguns dos mestres de ofício que inspiraram seus escritos. Apesar de não ser sertão, foi nessa localidade que Oswaldo Lamartine viveu as experiências culturais rurais. Morou na Fazenda Acauã, município de Riachuelo, localizado na região oeste do estado, mas terminou seus dias em um apartamento na capital do RN, onde se suicidou.

Serviu ao exército brasileiro, foi pracinha de nº 1918, serviu a III Companhia de Metralhadoras do 16º Regimento Infantaria e depois veio a ser cabo e

sargento. “Foram os mais saudáveis dias de farda com muita manobra, combate simulado, exercício de tiro e nenhum ferimento à bala. As baixas ao hospital corriam por conta da temida ração-de-guerra e das líricas venéreas, comuns aos exercícios de todas as terras” (CAMPOS, 2001, p. 46). Tomou posse na Academia Norte-Rio-Grandense de Letras (ANRL) em 2001, na cadeira de número 12, a qual também foi ocupada por seu pai Juvenal Lamartine e tem como patrono Amaro Cavalcanti. Ademais, convém ressaltar que recebeu também o título de Doutor Honoris Causa da UFRN. Sobre o autor, Sanderson Negreiros (2001, p. 237) nos diz:

Quem fala assim é Oswaldo Lamartine, técnico orientador de problemas de agricultura no Banco do Nordeste, conhecedor da “alma íntima” do grande sertão, pesquisador sério: da caça, da pesca, das abelhas, dos arreios, da conservação dos alimentos, do Sertão do Seridó. Do Seridó que começa com a subida da Serra do Doutor, logo depois de Santa Cruz de Inharé, de quem Oswaldo é o agrimensurador do sonho e o pesquisador de tudo que forma corpo, vida e substância das veredas do grande sertão. E os livros de Oswaldo e sua conversa e seu bate-papo são perorações antiverbalistas de sua lírica disponibilidade de viver — Oswaldo tem jeito de um frade que procura um convento para morar e esse convento não existe — é no melhor sentido uma busca do tempo perdido — um Proust que escreve sobre sertão como poeta; e fala à maneira de um vaqueiro bem instruído.

Oswaldo Lamartine de Faria foi, portanto, um técnico agrônomo e escritor norte-riograndense com atuação entre as décadas de 1940 e 2000. Apesar de dedicar grande afeto pelo sertão do Seridó e escrever sobre este, não teve fixação permanente neste espaço. Teve muitas moradas ao longo da vida, e seus escritos estão vinculados a esses percursos — quiçá, não teria escrito tanto sobre este local se fosse um residente. Nas suas obras, há uma perspectiva de fora para dentro, um olhar de estradas percorridas e saudades do tempo vivenciado em sua infância, pois o fim de sua infância, a adolescência e a vida adulta foram vividos entre espaços distintos, sendo as visitas ao sertão reservadas a férias escolares e, posteriormente, de trabalho.

Nos 40 anos que morou no RJ, Oswaldo Lamartine conheceu os melhores sebos e livrarias, como também usou deste conhecimento para ligar-se ao sertão através de leituras sobre o tema e do desenvolvimento de suas pesquisas. Podemos citar Câmara Cascudo (1898–1986) e Rachel de Queiroz (1910–2003) como alguns dos autores com quem teve contato para empreender seus estu-

dos. Citada por Castro (2015, p. 14), Margarete Cardoso, dona de uma livraria frequentada por Oswaldo Lamartine, nos diz:

Ele foi cliente nosso durante muitos anos, de modo que nos tornamos amigos. Sempre deixava conosco, para venda, os livros que publicava. Era muito querido por todo mundo, justamente em função daquele jeito tranquilo, sertanejo, acima de tudo, sertanejo. Ele nos contava suas lembranças do sertão de antigamente e que hoje não era mais nada daquilo. Lamartine era um ótimo cliente, não digo isso do ponto de comprar coisas caríssimas, mas de sempre nos acompanhar e estar sempre presente. A preferência dele era, obviamente, o folclore nordestino, e tudo que se relacionasse com o Nordeste.

Percebemos um amante do sertão em suas mais diversas metamorfoses, em especial emocionalmente, sempre estudando e produzindo intelectualmente para exercer com propriedade seu ofício, apesar de que a leitura e a escrita tenham sido desenvolvidas fora do seu ambiente específico de trabalho. Como profissional, trabalhou como administrador no Serviço de Colonização do Ministério da Agricultura, em Barra da Corda, no Maranhão. Durante muitos anos foi funcionário do Banco do Nordeste sediado no Rio de Janeiro. Dentro do processo de construção de sua vida profissional no RN, atuou na administração da Fazenda Lagoa Nova, em São Paulo do Potengi, e no Núcleo Colonial do Pium, como também foi professor da Escola Doméstica de Natal e da Escola Agrícola de Jundiá.

Nesse sentido, o autor não deixou de ter contato com a natureza e com o homem em alguns de seus ofícios, e foi com essa bagagem que escreveu sobre o sertão do Seridó, em parte para manter sua memória viva, em outra para enfatizar as alterações que a modernidade e os meios econômicos e sociais causaram no ambiente sertanejo, sendo justamente essa a questão para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentando o autor e as prerrogativas de seus textos.

Entre o humano e o natural

Para se pensar sobre a relação entre natureza e a história humana, é preciso associar sociologia e epistemologia, como afirma Pádua (2010), pois falar sobre natureza muitas vezes deixa os historiadores um pouco desconfortáveis para desenvolver suas pesquisas, principalmente quando se coloca a teoria ambiental e suas particularidades, como a separação entre ciência e política, uma relação que hoje é bastante evidente, já que o Estado financia as pesquisas científicas e promove ações ambientais.

A ecologia é uma das particularidades que encontramos quando estudamos sobre ambientalismo. Percebemos que a natureza não é só formada pelo que vemos, mas sim pelas partículas minúsculas imperceptíveis a olho nu, mostrando sua contribuição no ecossistema planetário e fazendo com que o mundo despertasse, a partir da difusão do assunto na mídia, para as ações que estão acontecendo em todo o planeta devido às intervenções humanas na natureza. Desse modo,

A ideia de “ecologia” rompeu os muros da academia para inspirar o estabelecimento de comportamentos sociais, ações coletivas e políticas públicas em diferentes níveis de articulação, do local ao global. Mais ainda, ela penetrou significativamente nas estruturas educacionais, nos meios de comunicação de massa, no imaginário coletivo e nos diversos aspectos da arte e da cultura. O avanço da chamada globalização, com o crescimento qualitativo e quantitativo da produção científico-tecnológico e da velocidade dos meios de comunicação, catalisou uma explosão de temas da vida e do ambiente na agenda política. A discussão ambiental se tornou ao mesmo tempo criadora e criatura do processo de globalização. A própria imagem da globalidade planetária, em grande parte, é uma construção simbólica desse campo cultural complexo (PÁDUA, 2010, p. 82).

Em termos globais, a partir dos estudos sobre ecologia, o mundo passa por um novo processo de reorganização, com os estudos agora divulgados na mídia e nas escolas e com os agentes políticos mundiais em ação sobre a retenção dos efeitos climáticos no planeta e a prevenção de um futuro desastre ambiental. Nesse sentido, a humanidade pode ser extinta, restando somente a própria natureza, com seus microrganismos que seriam capazes de se adaptarem aos novos moldes.

Pádua (2010, p. 83), destaca três pontos que devem ser analisados: a ação do homem na natureza; os marcos cronológicos do tempo; e a colocação da natureza como uma construção histórica, o que apresentamos e apresentaremos nesta pesquisa vinculado aos estudos de Oswaldo Lamartine. A habitação humana nos espaços construiu sua relação com o ambiente, sabendo que existe uma grande diversidade de ecossistemas e biodiversidades no planeta, então, nesse processo o homem passa a implantar suas práticas culturais e materiais e seu entendimento sobre esse processo resulta no desenvolvimento de sua própria existência, isto é, é a natureza que influencia na história humana.

Oswaldo Lamartine nos apresenta o sertão a partir das relações entre homem e natureza sob uma perspectiva diferenciada, expondo a caatinga como bioma nativo da região e mostrando que, apesar das prerrogativas, a vida no

espaço é possível e muito aproveitada pelos sertanejos a partir dos recursos encontrados. A natureza é um elemento de apreciação e as interações entre homem e meio são satisfatórias, apresentando-se mais emblemáticas quando são inseridos os novos moldes de capitalização no sertão, que destroem os hábitos e costumes, juntamente com sua fauna e flora.

A descrição da paisagem do sertão é colocada pelo escritor em suas obras, evocando o sensível e construindo sua visualização. É a inserção do seu eu nos seus escritos que dá originalidade à referida obra, visto que o autor não escreve somente sobre o espaço sertanejo, mas se insere na escrita, sendo a sua obra marcada pelo saudosismo, pela paixão, pela subjetividade e por um narrador da história natural do sertão. O marco da sua escrita é a descrição etnográfica do espaço. A esse respeito, Medeiros (2019, p. 32) afirma:

A metodologia utilizada por Oswaldo Lamartine em seus ensaios é o registro etnográfico, ou seja, a descrição, em campo, de artes de ofício, dos modos de fazer, ou da cultura material sertaneja que escolhe como objeto de pesquisa. Também realiza a pesquisa histórica, entenda-se, a consulta à documentação e bibliografia que lhe permitam obter informações sobre o objeto e/ou recorte espaço-temporal a que se dedica. Sua *práxis* historiográfica é a identificação de uma origem universal para seu objeto de pesquisa, e uma origem ou primeira aparição e/ou uso deste objeto de que se tem indício no sertão seridoense. Assim, realiza uma descrição de “como é na contemporaneidade” a partir do registro etnográfico, criando assim a sensação de uma longa permanência do objeto no tempo, mas alertando sempre para sua iminente extinção — recorrente justificativa dada como motivação de seu registro etnográfico.

Eduardo Medeiros (2019), descreve bem a forma como Oswaldo Lamartine elabora sua obra, tida como do gênero ensaístico devido ao seu formato, com trabalhos curtos e de fácil entendimento. A etnografia de seus estudos é facilmente percebida, pois toda a obra é bem detalhada. Podemos, também, enfatizar o fato de que sua produção exerce a função de denúncia, pois fala de um tempo que está se perdendo e de animais e plantas que estão ou estarão em extinção. Lamartine se caracteriza como autor sertanejo conceituado, um escritor do seu sertão que se torna nosso quando temos contato com sua obra, com uma escrita íntima e marcada pelo amor aos chãos sertanejos. Trata-se de um autor que vai além, quando escreve sobre o sertão do Seridó, um espaço longínquo, mas de grande estima para ele – é um ser no sertão.

Na apresentação de seu livro *Sertões do Seridó* (1980), Francisco das Chagas Pereira vai definir que

O sertão de Lamartine não existe como objeto exterior de pesquisa, distanciando do impessoal investigador. É espaço interior, vivenciado, incorporado ao mundo de valores, crenças e cuidados do escritor: até parece ter-se cristalizado no seu perfil aristocraticamente seco, tímido, quase ascético (FARIA, O. L. d., 1980, p. 14).

Pereira ainda destaca que no sertão se vive de forma desigual, pois a natureza faz com que o homem viva de luta constante contra as secas que assolam o espaço e sua própria vegetação de pouca assistência ao homem. É importante ressaltar que Pereira usa de três elementos caracterizadores do espaço para descrever Oswaldo Lamartine, quando ele o define como seco, tímido e ascético, ou seja, Lamartine está ligado à natureza sobre a qual escreve. A imagem do sertão seridoense seria seca, pois está ligada às intempéries que acometem o lugar; tímida, porque nela não existe beleza exuberante, e ela não se modifica, continuando sempre no mesmo local, sem maiores perspectivas; e ascética, no sentido de que o desenvolvimento só se processa com uma ajuda religiosa, o que também constitui uma representação da região: a sua forte religiosidade para enfrentar o ambiente hostil. O estudioso também vai enfatizar que, devido às secas, a sobrevivência na região se torna difícil, sendo um dilema para aqueles que habitam e desejam sobreviver neste espaço.

Desse modo, isso nos leva a discussões mais ousadas em relação ao rompimento da tradição com a modernidade e o desenvolvimento das relações no sertão, sejam elas sociais, econômicas, culturais, entre outras, principalmente cientificamente, com aprimoramento de estudos sobre a natureza e a visão de uma perspectiva de proteção e preservação da natureza seridoense, o que abordaremos nas discussões de Oswaldo Lamartine e suas colocações sobre esta localidade.

Uma historiografia do sertão

Oswaldo Lamartine, então, teve a visão do sertão do Seridó de dentro para fora e de fora para dentro, pois mesmo longe geograficamente, sempre esteve perto através das leituras, dos estudos e das ligações familiares e entre amigos. Um intelectual do sertão, deixando registrado este espaço de terras através dos bichos “animais” ou pé de bichos “plantas” e o bicho “homem”. Dentro destas relações, o autor se inclui como bicho-homem, mostrando que as ligações do homem com a terra são maiores do que podemos ver a olho nu. Assim Lamartine descreve sua jornada pelo sertão:

Vivi um bom pedaço no de vida no asfalto mas sempre me escapulindo para o sertão. Por mais impermeável que a gente seja

sempre se lambuza. Mesmo assim sou, pra que negar, um bicho-domato. Daí ter ficado assim marginal que nem prostituta que deixou a zona — nem a sociedade a recebeu e nem a zona a quis de volta (LAMARTINE apud CAMPOS, 2001, p. 39).

Toda sua escrita está atrelada à sua experiência e ao seu conhecimento técnico acerca da natureza no sertão. Seu conhecimento está baseado em dados colhidos, leituras e prática, por isso, em suas obras podemos perceber um estudo antropológico, etnográfico, histórico e memorialístico, ou seja, uma interdisciplinaridade em seus escritos. Medeiros Neta (2007) pontua os escritos de Oswaldo Lamartine como formadores da paisagem espacial da região do Seridó, um discurso formador e difusor deste espaço para o mundo através das práticas culturais, usando da tradição regional para fortalecer a identidade cultural da região. Assim,

Oswaldo Lamartine coloca-se como o locutor do sertão de nunca mais, de práticas como a caça, a pesca e a conservação de alimentos. O homem é sempre um interventor junto à natureza e suas possibilidades. A natureza dos sertões do Seridó é a da paisagem da caatinga. Nas narrativas de seu sertão de nunca mais a caatinga é a paisagem composta como cenário. Nela as práticas e costumes como a caça, a pescaria e a criação de abelhas tomam corpo e são envolvidas pela tradição oral. A natureza, na obra de Oswaldo Lamartine apresenta-se como um cenário (d)escrito e cartografado em páginas sobre a fauna, a geografia e a topografia.

Desse modo, Oswaldo Lamartine levanta um estudo ambiental de viés historiográfico sobre a região do Seridó, em virtude de sua formação e de suas experiências culturais. Sua produção possui, então, diversos temas, estilos e tipos de narrativas, versões que nos levam a caminhos abertos para produzir releituras de suas obras e vieses diversos de conhecimentos. Como historiador, percebemos a busca pela origem do sertão seridoense e da sua cultura material.

Temos que levar em consideração que somos seres biológicos e geológicos atuando efetivamente sobre a natureza. Nesse sentido, a humanidade deixa de ser passiva para atuar como agente geológico no próprio ecossistema, pois devido à sua grandiosa intervenção na natureza, o ser humano passa a ser um agente dela, que por sinal é determinante para a existência de sua espécie no mundo, já que devido à sua intervenção o planeta vem caminhando para o fim, eliminando uma parcela da biodiversidade existente.

As transformações genéticas e culturais também fazem parte do processo de formação da humanidade e do planeta, e são agentes que devem ser levados em

consideração, pois o inorgânico vai se adaptar às novas mudanças climáticas que venham a ocorrer, mas o ser humano pode ser extinto. Nesse sentido, a mudança sempre esteve e está presente nos processos biológicos e sociais, de modo que o advento da modernidade somente vai trazer mais elementos que contribuem para a exploração da natureza e dos modos de vida do homem no ambiente.

É nesse sistema que entra o poder que têm a política e o capitalismo industrial, que foram os meios que mais modificaram os espaços em busca de mercados e produção, sem levar em conta as consequências produzidas pelas suas exacerbações. São elementos que deterioraram o meio ambiente como um todo, trazendo drásticas consequências para os ecossistemas, e algo que vai além da poluição que enxergamos. Pensar nessas consequências no sertão seridoense seria um pouco difícil, visto que conscientização e caracterizações são elementos que muitas vezes eram apreçados por aqueles que tinham poder, como Estado e chefes de municípios.

Com seu conhecimento e uma visão de fora, Oswaldo Lamartine caracterizou os elementos formadores da paisagem sertaneja e pontuou aqueles que ao seu ver descaracterizariam o sertão. Sobre o modo como esse autor enxerga a modernidade presente em seu meio e as transformações que ela causa, Samara Silva (2019) traz uma análise em sua dissertação sobre este contexto, pois elenca os espaços presentes na obra e vida de Oswaldo Lamartine. Dentre eles, encontramos a modernidade também como caminho de escrita para o autor, devido a questão sentimentais e ao mesmo tempo ecológicas, quando envolvem a destruição da natureza. Dessa forma,

O contexto de crise de 1930 foi um elemento catalizador para essa elite seridoense no momento em que parte desse grupo “exilasse” no Rio de Janeiro e passa a construir um discurso profundamente marcado pelo regionalismo e pelo ressentimento. Isso foi feito visando construir também uma diferença entre o tempo da tradição e o da modernidade, perversa e diluidora dos bons e saudáveis costumes. Essa “modernidade” pode ser entendida com uma analogia para todo o período posterior a “Revolução de 1930” com seus interventores “estrangeiros”, ou seja, temos também uma alteridade sendo criada entre os de nativos e os de fora.

Entretanto, a ideia do moderno como algo ruim, ou destruidor, se contrapõe ao discurso que essas mesmas elites exercitaram nas décadas de 10 e 20 que compreendia a modernidade como algo bom para o povo sertanejo, isso pode ser muito observado nos textos de Juvenal Lamartine (1916) e Eloy de Souza (1909) sobre o problema das secas do Nordeste. Nestes textos, o moderno é tomado do ponto

de vista utilitário para resolver um problema de longa data (SILVA, 2019, p. 46–47).

Percebemos, nas análises de Silva, que a divisão entre tradição e modernidade tem seu início por volta da década de 30, período em que o país passa por diversas transformações, principalmente no que diz respeito às transições entre rural e urbano. A “elite” por ela colocada diz respeito aos grandes proprietários de terra do sertão, como também aos políticos e estudiosos que vão dar voz ao local, pois, dentro de um cenário de secas e fome, esses sujeitos apostaram na modernidade como uma locomotora de mudanças para o sertanejo. Mesmo que Oswaldo Lamartine venha desta folhagem e leitura, este prefere falar sobre o sertão dentro de outro viés, e tem na modernidade uma premissa de destruição deste espaço. Dessa forma,

Oswaldo Lamartine se coloca a favor dessa forma de pensar, mesmo que, conscientemente confessasse horror pela política. Ele toma 1930 como um marco da modernidade destruidora dos modos de vida do sertanejo, através da chegada dos automóveis, da eletricidade e do rádio. Nesse sentido, ele esquece que foi no governo de seu pai que esses elementos começaram a chegar nas zonas interiores do Rio Grande do Norte, ou seja, ele novamente seleciona e oculta elementos para construir sua narrativa. O apego ao passado e as coisas do Sertão, é um posicionamento com o qual ele conviveu, ou seja, era um discurso disponível no seu contexto social e que devido aos fatos que se processaram na sua trajetória de vida, como as mudanças constantes, fez com que ele sentisse a necessidade de escrever e pesquisar sobre o assunto (SILVA, 2019, p. 47–48).

Como exposto, Oswaldo Lamartine seleciona fatos e oculta outros para compor suas narrativas. O amor ao sertão não era algo só seu, mas compartilhado por parentes, amigos e pelo contexto social da época. Silva (2019) mostra que fatores familiares também o impulsionaram, seja para ocultar informações ou para expô-las. A modernidade interferiu diretamente nas suas lembranças e no modo como as práticas aconteciam, o que ocasionou a busca por uma forma de preservar essa memória sobre o sertão da sua infância, e foi na escrita que Oswaldo Lamartine assim o fez, eternizando o sertão natural e humano de seus dias de antanho.

Sendo assim, Lamartine teve todo um aparato e uma vivência sobre a chegada da modernidade e suas consequências, tanto para o sertanejo como para sua família. Não nos adentraremos nos anseios e faltas familiares em si, mas a tese de Castro (2015) é um caminho para se entender melhor os eventos acontecidos em sua trajetória. Nas transições de sua vida, a década de trinta foi um

divisor de águas, pois seu pai, então chefe do Estado do Rio Grande do Norte e contra o governo de Getúlio Vargas, foi perseguido, e é justamente nesse momento que o autor dá início a seu itinerário nos colégios internos, inicia sua trilha longe do sertão, e posteriormente começa a rabiscar seus escritos de saudades e curiosidades da região.

A modernidade na natureza vai representar a degradação que o homem ocasiona no ambiente, principalmente a partir das construções das cidades e da industrialização, mas levando em consideração que existem fatores macrohistóricos que vêm ocorrendo ao longo do tempo e sua grande questão seria a continuidade da vida humana no planeta. A representação do conceito de natureza para o homem ao longo dos anos afirma-se a partir da diferença entre sua conceituação e os outros elementos sociais, como a técnica e as relações sociais humanas. Nada seria possível sem os estudos científicos sobre o natural e suas particularidades, e hoje sabemos que a grande modificação que acontece se deu a partir das relações humanas com a natureza.

Podemos relacionar os estudos desenvolvidos por Oswaldo Lamartine às pesquisas sobre o Antropoceno, ou seja, o período do tempo que estamos vivenciando desde a Primeira Guerra Mundial, uma destruição do mundo por diversos vieses, entre eles o ambiental, seria o fim da humanidade e a reorganização do espaço natural sem humanos. Uma visão de perspectiva futura do planeta, no caso, do sertão do Seridó, que já vinha sofrendo com a degradação ambiental dentro de um pequeno espaço de tempo de transformações sociais e econômicas. Dessa forma,

Acreditamos não estar exagerando ao dizer que o Antropoceno, ao nos apresentar a perspectiva de um “fim de mundo” no sentido o mais empírico possível, o de uma mudança radical das condições materiais de existência da espécie, vem suscitando uma autêntica angústia metafísica. Essa angústia, muitas vezes beirando o pânico, tem se exprimido em uma desconfiança perante todas as figuras do antropocentrismo, seja como ideologia prometeica do progresso da humanidade em direção a um Milênio sociotécnico, seja como pessimismo pós-modernista que celebra ironicamente o poder consistente do Sujeito ao denunciá-lo como inesgotável matriz de ilusões (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 45).

A relação entre humanos e natureza nem sempre é harmoniosa, causando diversos danos ambientais. Por isso, os estudos do chamado antropoceno revelam indícios para o fim da humanidade, que pode ser causado por diversos fatores ambientais, inclusive por vírus dos quais não sabemos a existência e o

efeito. A natureza é mais complexa do que podemos enxergar, e esses estudos estão muito à frente daquilo que não podemos conter/saber.

Rodrigo Turin estuda as relações entre etnografia e história entre os anos 1870 e 1900. Em relação ao uso do saber etnográfico para a reelaboração da história nacional brasileira, autores como José Veríssimo e Silvio Romero fizeram parte deste processo analisado por Turin, ou seja, autores que usaram suas obras com a conjunção dos saberes históricos e etnográficos. Os documentos etnográficos abordam uma ordem temporal mais ampla, abarcando processos migratórios e a caracterização dos indivíduos física, linguística e culturalmente, ressaltando que a utilização desses tipos de documentos fazia sentido para determinadas pesquisas específicas, incluindo as mudanças sociais que fazem parte desses processos de estudos. Essa construção se dá por meio dos:

pares de oposições que marcaram a formação desses saberes, “oralidade” e “escrita”, “identidade” e “alteridade”, “espaço” e “tempo”, “consciência” e “inconsciência”, marcando a definição de seus objetos e de suas práticas, tornam-se, a partir de então, fluídos. A etnografia, ao tomar para si o objeto cujo domínio identificava o labor historiográfico (a formação nacional), mas aplicando os seus métodos, vai promover a construção de uma temporalidade própria, distinta daquele que vinha sendo trabalhada pela historiografia imperial. E é este deslocamento que irá produzir novos efeitos de conhecimento, enraizados, por sua vez, em novas representações políticas e em novas expectativas intelectuais (TURIN, 2009, p. 4).

Essa interação entre o etnográfico e o histórico proporciona uma nova forma à organização política e à concepção de sociedade. Esses novos conceitos trouxeram uma nova escrita da história, e o tempo passa a ser ordenado modernamente, pois se analisa etnicamente as ligações entre os indivíduos, trazendo uma nova reestruturação nas concepções que antes foram escritas sobre “raça” ou “cor”, relacionando o físico, o intelectual, entre outros elementos que formam o ser. Tais abordagens relativas às histórias dos diferentes saberes e às disputas que se ocuparam de relacionar natureza e cultura são relevantes ao adequado exame dos escritos de Oswaldo Lamartine de Faria.

O Seridó, recorte privilegiado por Lamartine, é construído e evidenciado através da escrita, formando sua identidade local. Ele escreve sobre esse espaço enaltecendo o passado por ele vivenciado no sertão; aborda os âmbitos cultural e natural; redige com afetividade e por vezes utilizando de descrições imagéticas, carregadas do autor demarcando o espaço, criando um elo entre escritor e leitor a partir das memórias das paisagens por ele descritas em suas obras.

Lamartine atua como testemunho vivo das transições que aconteceram no sertão, e, por se colocar dentro de sua obra, obtém-se, então, a afirmação de que o autor faz uma autobiografia em suas narrativas. Acrescenta também em seus textos registros técnicos, estatísticos e literários, afirmando uma identidade a partir da geografia e da cultura, seu estilo de escrita. As obras desse autor são caracterizadas como ensaios, pois neste formato o autor pode ser livre para expor seu pensamento, mas levando em consideração que escreve apresentando a realidade do sertão, mesmo que tenha vivido longe do lugar e seus traços estejam entrelaçados à sua escrita. Escrevendo, assim, uma historiografia do sertão do Seridó.

Neste íterim, entre escritos e vida de Oswaldo Lamartine, entrelaçam-se diversas vertentes de estudos historiográficos, sociológicos, naturais, modernos, entre outros, que revelam o sertão do Seridó pela sua marca geológica e social/cultural, relações que perpassam o meio ambiente e contam a trajetória do sertanista e de muitos sertanejos.

Considerações finais

Esse entrelaçamento de escritos e das relações humanas com o meio constrói os espaços e os moldam. No caso do sertão, descrevem toda sua paisagem e tessitura, mostrando que se pode escrever histórias — as mais diversas — e as relações podem ser escritas e reescritas, em um processo de longas mudanças, e que do vazio tudo pode brotar. A natureza e suas infinitas formas sobrevivem e se adaptam ao longo dos tempos, sendo o homem quem a transforma, em alguns casos para sua sobrevivência no meio, daí a exploração e rarefação da fauna e flora.

Oswaldo Lamartine de Faria, no seu estudo mais específico do sertão do Seridó, molda o espaço pela sua escrita, a natureza como protagonista e o homem como agente biológico do próprio meio, mesmo que no decorrer do tempo o contato com a natureza tenha passado de sobrevivência para exploração. O sertanista faz uma descrição da paisagem sertaneja, através dos elementos naturais que a compõem e das práticas culturais que o homem desenvolveu com o meio.

Sendo assim, os estudos biológicos e ambientais sobre o sertão seridoense, conjuntamente com os estudos históricos que envolvem a humanidade e consequentemente o homem sertanejo, mostram que o sertão é uma região marcada por seu bioma natural brasileiro, a caatinga, e que as relações que o homem desenvolveu neste espaço não empobrecem, mesmo que o próprio bioma apresente as suas dificuldades, em relação principalmente às crises hídricas que

acometem a região. Foi este o olhar de Oswaldo Lamartine sobre as terras sertanejas.

Referências

- CAMPOS, N. **Em alpendres d'Acauã, conversa com Oswaldo Lamartine de Faria**. Fortaleza e Natal: Imprensa Universitária/UFC e Fundação José Augusto, 2001.
- CASTRO, M. L. d. **Areia sob os pés da alma: uma leitura da vida e obra de Oswaldo Lamartine de Faria**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – UFRN, Natal.
- DANOWSKI, D.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **Há mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Desterro, Cultura e Barbárie e Instituto Socioambiental, 2014.
- FARIA, J. L. d. **Patriarcas Seridoenses**. Natal: Fundação José Augusto, 1965.
- _____. **Velhos Costumes do meu Sertão**. Natal: Fundação José Augusto, 1965.
- FARIA, O. L. d. **Sertões do Seridó**. Brasília: CGS, 1980.
- KANT, I. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOSELLECK, R. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2014.
- MEDEIROS, E. K. d. **Estilo e escrita de si em Oswaldo Lamartine de Faria (1989–1994)**. 2019. TCC (Bacharelado em História) – UFRN, Caicó.
- MEDEIROS NETA, O. M. d. **Ser(tão) Seridó em suas cartografias espaciais**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – UFRN, Natal.
- NEGREIROS, S. **Na direção do relâmpago**. Natal: EDUFRN, 2001.
- PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, 2010.
- SANTOS, E. d. Estilo e temporalidades na escrita de Oswaldo Lamartine de Faria: em busca do tempo perdido no Seridó potiguar. **Expedições: Teoria da História e Historiografia**, v. 9, p. 96–109, 2018.
- SILVA, M. S. d. **Lugares de vida, a vida nos espaços: Oswaldo Lamartine de Faria e a perspectiva da experiência (1940–1970)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – UFRN, Natal.

TURIN, R. A história profunda da nação: conjunções e distensões entre o etnográfico e o histórico (1870–1900). **Intellèctus (UERJ. Online)**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1–36, 2009.

WORSTER, D. Para fazer História Ambiental. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198–215, 1991.

TRANSCRIÇÃO DE DOCUMENTOS

UMA HISTÓRIA DE VIDA NOS SERTÕES

O testamento de Francisco Xavier da Costa, Capitania do Rio Grande do Norte (1776)

Thiago do Nascimento Torres de Paula¹

Introdução

O objetivo deste trabalho, é apresentar aos pesquisadores em História a transcrição do testamento do senhor Francisco Xavier da Costa, buscando preservar o documento original elaborado na segunda metade do século XVIII, que atualmente encontra-se sob a guarda do arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Documento normalmente elaborados ao fim da vida, deveria ser escrito, ou ditado por pessoas que obrigatoriamente estivessem em perfeita saúde mental. O estado de consciência do testador deveria ser declarado nas linhas elaboradas, com isso, os testamentos dos séculos XVII, XVIII e XIX assumiram dupla função: permitia o acerto de contas do indivíduo com mundo celestial e humano, mas sobretudo possibilitava a transmissão de bens moveis e imóveis.

Poucos foram os testamentos da Capitania do Rio Grande do Norte que chegaram ao tempo presente. O documento que expressa as últimas vontades do Francisco Xavier da Costa (1776), agora transcrito sob as normas do Arquivo Nacional Brasileiro, vem a público com as marcas de sua trajetória, alguns pontos de ilegitimidade que foram causados pela ação de insetos e acidentes com líquidos ao longo do tempo. No entanto, tais lacunas não interferem na compreensão total do texto.

Francisco Xavier da Costa era português, como tantos outros reinóis que chegaram ainda jovens na América, contraiu matrimônio na Vila de Goiana, Capitania de Pernambuco, mas finda a vida na condição de viúvo. Tornou-se fazendeiro nos sertões, proprietário de gado, senhor de escravos, dono de casas

Como referenciar?
TORRES DE PAULA, T. d. N.
Uma História de vida nos
Sertões: o testamento de
Francisco Xavier da Costa,
capitania do Rio Grande do
Norte (1776). *Revista Galo*,
n. 4, p. 255–272, 12 dez.
2021

¹Pós-Doutor em Educação pela UFRN (PNPD/CAPES/2017-2018), Doutor em História pela UFPR, servidor da FAPERN (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte). Atua como Pesquisador do LEHS/UFRN (Laboratório de Experimentação em História Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Docente Colaborador na Pós-Graduação Lato Sensu do IFRN e do Núcleo de Capacitação de Professores da SEEC-RN. Além de autor de inúmeros artigos científicos e capítulos de livros. Lattes ID: 1215.9127.7257.3170. ORCID: 0000-0002-4481-4327. E-mail: thiagotorres2003@yahoo.com.br.

de morada na Serra do Martins e Vila de Goiana, dono terras e objetos de prata, incluso louças vindas do Oriente distante.

Por fim, é consenso entre os historiadores que o testamento elaborado no passado, apresenta-se como fontes importantes e necessárias para compreensão de múltiplas dimensões da vida cotidiana. O testamento em sua estrutura é portador de informações que podem ser examinadas por procedimentos qualitativos e quantitativos (MARCÍLIO, 1983; RODRIGUES; DILLMANN, 2013; SANTOS, 2013). Em suma, a transcrição em tela, servirá como material para o processo de ensino e aprendizado de jovens pesquisadores, como fonte para investigações no campo da História Sociocultural, História Econômica e História da Educação.

Transcrição

Testamento de Francisco Xavier da Costa (1776).

[Documento com lacuna no início]

[3 linhas ilegíveis] dez mil réis = Deixo para as obras do [ilegível] dois mil réis = Deixo [ilegível] se achar [ilegível] pela [2 linhas ilegíveis] filho [ilegível] na [linha ilegível] natural da Vila de Pudantes, Bispado de Coimbra ambos já defuntos. Declaro que do casal de meus pais não [ilegível] saí com [ilegível] de [ilegível] vindo para a cidade de Lisboa de lá vim para [ilegível] Brasil com idade de vinte anos pouco mais ou menos. Declaro que se [ilegível] morte de meus pais me tocou alguma coisa o poderá saber meu irmão, o reverendo padre beneficiado Antônio Xavier da Costa que foi a que tomei a sua conta nos particulares da casa por morte de meus pais. Declaro que casado na vila da Goiana, Bispado de Pernambuco, com Maria de Castro, filha legítima de João de Castro França, da sua mulher Maria [ilegível] já defuntos. Declaro que tive da minha mulher dois filhos, uma por nome Mariana, e outro por nome Antônio que este faleceu de idade de quatro anos pouco mais ou menos. Declaro que por morte de minha mulher se fez inventário de seus bens, na qual [ilegível] ram mais filhos suas meações, as quais meações tocou a [ilegível] filho um escravo por nome Pedro crioulo, o qual ficou em meu poder como administração do dito meu filho = Declaro que este escravo por nome Geraldo me fugiu há bastante anos e se este aparecer ou o seu produto pertence a sua [ilegível] a dita minha filha [ilegível] herdeira do dito seu irmão = Declaro que a dita minha filha Mariana Xavier da Costa [ilegível] carregando a Maria escrava ficando nesta forma inteirada [ilegível] morte de minha [ilegível] escrava do gentio da [ilegível] nome Joana [ilegível] puder da dita minha [ilegível] ficou um filho por nome [ilegível] filha

o qual escravo quando fugiu a dita minha filha para se casar contra minha vontade a não quis acompanhar valendo-se de mim para eu fazer com ele e o não querendo eu que buscava senhor para a comprar temendo-se do castigo porque o ameaçava o dito senhor por não fazer acompanhar a senhora quando fugiu o qual escravo eu nunca pus encarregar e fiz com que o dito senhor me passasse um papel de venda por trespasso de uma escrava que a dita minha filha tinha levado, o que fez obrigado, e com temor, dizendo que por minha morte sempre devia haver a si o dito escravo = Declaro que depois de feito este papel de venda temendo-me o dito escravo Fabrício que por minha morte o puxassem a si para o castigarem entrou este a meter respeitos para que eu repasse sua carta o que pereça de muitos rogos repassei de minha letra sem condição alguma por todos me dizerem, que dita escravo me havia acompanhar e servir enquanto fosse vivo e o dito assim a confessava e passando-lhe eu a dita carta lhe não quis entregar, e sim a dei a guardar a quem a pudesse se por minha morte o quisessem cativar = Declaro que falecendo o senhor marido da minha filha e sabendo o dito escravo da dita carta entrou a meter empenhos o que eu a lançava nas notas dizendo me haverá servir e acompanhar enquanto eu fosse vivo, o qual na dita carta em meu poder e passada poucos [ilegível] estando eu no sertão na minha fazenda e fixando ao dito escravo [ilegível] casa da minha residência se ausentou sem causa alguma carregando-me várias coisas de casa no que tem desobedecido e perdido a dita liberdade de não poder valer dela pela desobediência e furto que me fez e não ter o dito meu genro recebido coisa alguma pelo valor do dito escravo faço esta declaração para desencargo de minha consciência e poderem haver [ilegível] si os senhores querendo [ilegível] se o dito escravo [ilegível] e fizesse o furto a minha [ilegível] pelo seu valor pelo dito meu [ilegível] escravo // Declaro que [linha ilegível] a sua [ilegível] Maria Pinto de Araújo que sua testamenteira a que aceitou a [ilegível] lhe se deu sua meação depois de [ilegível] para pagar [ilegível] ficando a dita testamenteira [ilegível] para a dívida como o da meação da testadura na conta [ilegível] feito na justiça [ilegível] de Porto Alegre dando logo cumprimento [ilegível] disposições testamentárias e consta no livro das rendas [ilegível] as ditas contas. Declaro que depois de dar contas dos bens [ilegível] testamentária da maior parte dele a dita testamenteira D. Maria Pinto de Araújo [ilegível] a nulidade do dito testamento com meus irmãos o qual testamento se houve por nulo os ditos herdeiros habilitados por herdeiros dos bens que existissem, dos quais bens estava de posse para mim e como procurador bastante de meus irmãos assistentes estes em Portugal. Declaro que por morte da dita testamenteira, D. Maria Pinto de Araújo, estavam todos os bens de gado e bestas pró indiviso, e no inventário que se fez para [ilegível] da dita testamenteira D. Maria se partiram estes ao meio entre a dita testadura D. Maria e os herdeiro do dito coronel Antônio Duarte Teixeira, com os quais bens levaram aos herdeiros do

dito coronel Antônio Duarte Teixeira tenho pago várias dívidas que devia a meação do dito coronel Duarte como fosse duzentos e tantos mil réis aos herdeiros de José Gonçalves da Silva como consta da escritura da composição que se foi com os ditos herdeiros, a qual se acha nas atas da justiça da Vila Nova de Porta Alegre, no sertão do Apodi e outras mais dívidas que tenho pago = Declaro que ainda a meação dos bens do dito [ilegível] Antônio Duarte está devendo quinze mil réis [ilegível] do padre Tomé e estes se não sabe quem sejam a toca a dita dívida entregar-se aos cujos donos ou ao Tribunal dos Ausentes, e quando eu não tinha satisfeito e pago esta dívida meus testamenteiros o averiguaram a quem se deve pagar e a pagaram logo não tendo o recibo de que tenho pago. Declaro que por morte de meus pais não tenho herdado coisa alguma, e meus testamenteiros averiguados saber de meu irmão o padre beneficiado Antônio Xavier da Costa, morador na Vila de Penela, bispado de Coimbra. Se me tocou alguma coisa da herança e sendo este falecido averiguaram saber de minha irmã Angélica Maria de Jesus, assistente na mesma vila de seus herdeiros, sendo eu o não tinha [ilegível] minha vida e sendo haja de me ter tocado a alguma coisa e averiguara o quanto estarão os meus testamenteiros pelo que diferem os meus irmãos ou os seus herdeiros e achando que haja de me tocar alguma coisa aos ditos meus irmãos ou seus herdeiros da herança do dito meu tio Antônio Duarte Teixeira, de cujos bens está de posse e não tendo a coisa que me possa tocar meus testamenteiros averiguarão o que lhe poderá tocar aos ditos meus irmãos de herança dos bens do dito meu tio Antônio Duarte para lhe fazerem remessa quanto eu o não tenha feito em minha vida, de cujos bens de que estou de posse são os seguintes = Declaro que tomei posse dos bens da herança de uma casa na Serra do Morez, os quais foram avaliados em sessenta mil réis por ser uma armação velha, cujas casas que se não perderam as consertei e nelas tenho gasto perto de duzentos mil réis, sendo que em minha vida as não tenho vendido dela se tocara o valor de sessenta mil réis e o mais velho quem forem vend[ilegível] vira para a morte do meu casal para se fazer partilhas com me [ilegível] terça = Declaro que tomei posse de uma data de três léguas de terra no Panema chamada a Pedra cumprida, a qual vendi por quinhentos e sessenta mil réis com o qual paguei a dívida que tenho declarado e o mais está em meu poder. Declaro que tomei posse de uma sorte de terras no sítio chamado o Saco que seu valor consta do inventário que se fez dos bens que ficaram do dito meu tio Antônio Duarte Teixeira e o valor da dita terra [ilegível] do mesmo [ilegível] na Justiça da vila de Porta Alegre = Declaro que também estou de posse do gado que tocou ao dito coronel, de sorte que se acha situado em ditas terras do Jacó, o que escapou da seca de setenta e oito = Declaro que deste gado tenho disposto alguns bois que não sei o compito por se não fazer assento nas listas por ignorância ou descuido = Declaro que dos bens de que estou de posse me não poderá coisa alguma da minha parte da herança pelo que poderei ter disposto

e me utilizado dele e se venderão os bens que existirem quando eu o não tenha feito em minha vida e do seu porte meus testamenteiros farão remessa aos ditos meus irmão ou seus herdeiros quando eu o não tenha feito em minha vida que há no que cuido para de encargo desencargo de minha consciência = Declaro que fui testamenteiro de Maria Pinto de Araújo e dos seus bens fiz inventário na justiça de Porta Alegre, do qual testamento não cheguei a dar contas por se oporem a validade do dito testamento seus herdeiros, como fosse D. Tereza Tavares de Jesus assistente na cidade da Paraíba e outras mais, os quais levaram sentença pelo preso dos resíduos = Declaro que em verdade da dita sentença fiz entrega de todos os bens a dita Tereza Tavares de Jesus, como consta do termo de entrega e contas aprovada e assinada pela dita D. Teresa Tavares e seu agente e procurador, o tenente general Antônio Xavier Tavares da Silva, julgado este termo por sentença que se acha acostada ao dito inventário = Declaro que por morte da herdeira D. Tereza Tavares de Jesus fez este seu testamento deixando por sua herdeira Tereza Tavares e a seu filho, o tenente general Antônio Xavier Tavares da Silva, por seu testamenteiro, o que melhor constará do dito testamento, e estes estão de posse de seus bens pertencentes a dita herança que teve D. Teresa Tavares de Jesus dos bens de Dona Maria Pinto de Araújo do qual encargo se dá contas no juízo dos Ausentes em Pernambuco e inventário que se fez dos bens da dita D. Maria Pinto de Araújo se adjudicaram bens para este encargo conforme um mulato por nome Miguel e deu contas e a [ilegível] de gado e outros mais bens para pagamento das dívidas que o casal devia que tudo consta do inventário que se foi [ilegível] da vila de Porta Alegre de cujos bens tomou para a dita herdeira D. Tereza Tavares de Jesus para ir satisfazendo ao dito encargo como herdeira que foi da dita D. Maria Pinto de Araújo Declaro que quando foi entregue e dei contas a dita herdeira D. Tereza Tavares estava em dito casal de D. Maria Pinto de Araújo quinze certidões de capelas de Missa pelo encargo de Monica Pinto Coelho, de que se não tinha dado conta delas em dito juízo das quais certidões fiz entrega delas ao tenente general Antônio Xavier Tavares da Silva, como procurador bastante e agente da dita D. Teresa Tavares de Jesus por ser o que tudo fazia naquele casal de quem era procurador para com as ditas certidões dar conta naquele juízo com os mais que se fosse seguindo, quando lhe fossem pedidas. Declaro que tenho noticia que a dita herdeira D. Teresa Tavares de Jesus era herdeira e testamenteira nas [ilegível] em contas deste encargo, mas antes tem disposto herdeira adjudicados para o dito encargo como fosse em forra [ilegível] Miguel por cento e vinte mil réis, preço que lhe deram em o dito inventário achando quem desse por ele se fosse a praça duzentos mil réis por ser este bom vaqueiro e a gado o tem disposto e o resto vendido ao licenciado levas da Paraíba que [ilegível] vaqueja e ferrar pelo seu vaqueiro na fazenda dos Currais Velhos, onde estava situado = Declaro que faço esta [ilegível] constar e desencargo de minha consciência = Declaro que

ando tratando dos particulares das dependências do casal de meu tio o coronel Antônio Duarte Teixeira, casado com D. Maria Pinto de Araújo e chegando da Bahia onde tinha ido tratar de várias demandas e vindo algumas vencidas neste meio tempo, faleceu o dito meu tio [ilegível] e mandando-me a dita sua mulher assinar do sertão onde eram moradores fui para ajustar as minhas contas com a dita D. Maria do que tinha dispendido da minha fazenda [ilegível] a dizer dependências [ilegível] e chegando [ilegível] o dito [ilegível] contas, e fazendo [ilegível] das duas dependências quando [ilegível] de [ilegível] forma que a dita D. Maria dizendo-me que [ilegível] desamparava pedindo-me que o dito casal [ilegível] que não [ilegível] para me pagar ao que me [ilegível] e por empenhos e rigor assistisse eu com ela para lhe trazer as suas dependências como há tantos anos o tinha feito em vida de seu marido, o meu tio o coronel Antônio Duarte e que se eu o desamparava pelo seus anos tudo [ilegível] sem ela lhe poder dar remédio dizendo-me que aceitasse como pagamento em gado que ela que me dava um pedaço de terra que tinha no sítio do Saco para eu ter onde situar meus gados, ao que me sujeitei, ainda que com pouca conveniência e por a dita D. Maria Pinto não ter os [ilegível] forçados que se me dessem sua fazenda me fez escritura de doação remuneratória da dita terra com a obrigação de eu estar na sua companhia enquanto ela fosse viva e tratar das suas demandas e dependências de seu casal, assim como o tinha feito havia tantos anos em vida de seu marido, o meu tio o coronel Antônio a dita escritura de terras para da dita terra, e nela entrei a situar os gados de que me fazia pagamento para o que me devia por ordem que mandou o capitão Antônio da Rocha de Carvalho para me fazer o dito pagamento = Declaro que fiquei na dita casa tratando de todas as dependências do dito casal como procurador bastante que me fez a dita Maria, fazendo por ordem sua composições nas ditas demandas que haviam tantos anos que corriam vindo do sertão a esta praça a compor várias demandas como fosse uma que corria havia uns vinte tantos anos com o testamenteiro de seu pai Miguel Pinto, e outras com o tenente José Rodrigues Chaves em Goiana redundando-lhe muitas composições, muitas conveniências e sossego que a não ser assim não teria nenhuma mortalha para se amortilhar e pagando dívidas que o casal devia fazendo tudo o que era da minha obrigação, enquanto a dita D. Maria foi viva = Declaro que falecendo a dita D. Maria Pinto com o seu solene testamento [ilegível] D. Teresa Tavares de Jesus a validade do dito testamento e outros mais pela lei novíssima pela dita D. Maria instituir a sua alma por herdeira do remanescente da sua fazenda, da qual tiveram sentença havendo-se o dito testamento por nulo e que se entregassem todos os bens aos herdeiros habilitador = Declaro que com esta sentença fiz entrega de todos os bens a dita herdeira D. Teresa Tavares de Jesus que tudo consta do inventário dos ditos bens = Declaro que nas contas que dei e entrega que fiz dos bens das contas constava estarem o dito casal devendo trinta e nove mil quinhentos e

setenta e quatro réis que logo o procurador e agente, o tenente general Antônio Xavier Tavares da Silva me pediu passasse eu recibo ditas contas o que fiz sem que nada tivesse recebido = Declaro que ajustando as ditas contas com a dita D. Maria por seu procurador e agente, o tenente general Antônio Xavier Tavares da Silva me saio o dito com uma dívida de gastos que tinha feito a que eu devia pagar dez mil e tantos réis de um chapéu que me tinha comprado um galão que empostava cinco mil e tantos réis, e quatro mil réis por conta de oito mil réis que tinha pago por conta das dependências do casal que eu era obrigado a pagar a meta de oito mil réis que pagavam ao fojes letrado no que eu a nada pus dúvida = Declaro que depois de justas as contas e feita entrega de tudo, a dita herdeira e a seu procurador e agente, e feita entrega de todas as certidões das capelas de missas do dito encargo de Monica Pinto Coelho, me saiu o dito tenente general dizendo-me que a dita D. Maria Pinto de Araújo não podia fazer a tal doação de terra, porque a terra estava avaliada em duzentos mil réis e que a doara não podia dar cinco até tanto dizendo-me me punha demanda como procurador da dita D. Teresa e por eu evitar estar dei ao dito tenente Antônio Xavier como procurador e agente sessenta em dinheiro, digo, em dinheiro sessenta um mil e tantos réis com o dito que se me devia do soldo das contas que importou trinta e nove mil quinhentos e setenta e quatro réis, que uma e outra conta importava em oitenta e tantos mil réis que recebeu me passasse recibo de recibo de nada do que recebeu, querendo inda que eu lhe desse mais da conta que não podia dever sem que a dita herdeira D. Maria disto de nada soubera = Declaro que depois de morta D. Teresa deixou por seu testamento ao dito Antônio Xavier e sua mãe por herdeira entrou o dito Antônio Xavier Tavares e persuadiu-me a que lhe desse mais dinheiro por conta da dita terra doada. E aconselhando-me eu com letrados me disseram que nada lhe devia dar, porque a dita doadora quando doou a dita terra não tinha herdeiros forçados e ao depois os tios necessários pela lei novíssima e como não eram herdeiros forçados podia em sua vida doar tudo que possuía e fazer dele o que quisesse e quando o dito tenente Antônio Xavier queira demover alguma dúvida aos meus herdeiros estes a chamaram a juízo para jurar se recebeu as ditas parcelas e certidões de missas e quando queira negar tem testemunhas que sabem deste dinheiro que lhe dei como seja o capitão-mor Francisco Arruda e João Martins Bragança que este assistis na ocasião na casa da viúva de Felipe Gomes declaro na cidade da Paraíba, quando dei as contas e fiz entrega dos ditos bens e dinheiro = Declaro que me deve José Antônio da Silva, escrivão que foi da povoação do Assú, dinheiro de empréstimo que me mandou pedir do Recife quando foi rematar o seu ofício por uma vez que mandou pedir trinta mil réis e lhe mandei cinco meias doblas e logo de outras vez me mandou pedir cinquenta mil réis lhe mandei oitomil deles que por não ser dinheiro trocado na ocasião lhe mandei demais em dita [ilegível] que tudo consta dar cartas eu tinha em meu poder. Declaro

que vindo Antônio José da Silva com ofício rematado por esta vila, buscando a minha casa com o protesto dizendo-me que no sertão o tornaria a dar como também pagar-me o que me devia de dinheiro de empréstimo. Declaro que não haviam que o dito Antônio José veio do [ilegível] eram [ilegível] nova em que ia dar em pagamento do que me devia em preço de cinquenta mil réis e pelo mesmo preço a ofereceu a algumas pessoas pelos mesmos cinquenta mil réis para mudar a conta do me devia e não achando quem a quisesse pelo preço me deixou em dizendo-me que se eu a pudesse levar quando fosse para o sertão a fizesse e na falta a deixasse ficar na casa da viúva Maria de Perez = Declaro que indo eu para o sertão com uma filha viúva que tinha vindo buscar para minha companhia e levando a outros escravos pequenos levei a dita negrinha e logo que cheguei na minha casa fiz aviso ao dito Antônio José da Silva no Assú, para que viesse buscar a dita negrinha e me trouxesse o que me devia, o que nunca fez = Declaro que passados anos veio o dito Antônio José da Silva da povoação do Assú, aonde eu assistia na minha casa na Serra de Martins, e falando-lhe eu no que me devia me deu a dita negrinha em preço de sessenta mil réis, dizendo-me que o resto que ficava devendo me mandava logo do Assú, o qual nunca mais vi, por anda criminoso = Declaro que adoecendo no sertão e vindo-me a curar em Goiana tive notícias que o dito Antônio José da Silva se tinha ausentado das partes do Assú, deixando a muitos fintados, e que dela buscara a Serra de Martins, e que ocultamente carregara a dita negrinha levando-a para as partes dos Piauí, para a vender fazendo furto e deixando de me pagar o que me devia que de tudo sabe minha herdeira, e poderá cobrar a dita dívida sendo que o dito apareça em algum tempo, e eu o não tenha cobrado = Declaro que tenho contas com o defunto Bento José de Bessa, a quem emprestava alguns dinheiros para negociar seus gados e dando-lhe os meus gados de frete para Gregório José e na ausência a entregar ao capitão-mor Álvares para me mandarem dispor, dando ao dito ordem para me comprar algumas encomendas carecia, estando sempre pelas contas que o dito me dava = Declaro que vindo eu para Pernambuco em ocasião que o dito Bento vinha também com uma boiada que tinha negociado com o sargento-mor Antônio Pereira do Itapuã, ali me pediu o dito Bento Jose [ilegível] cem mil réis para deixar de sinal de outra boiada que lhe emprestei, presenciando isto André de Souza que vinha comigo na ocasião a fazer seu negócio em Pernambuco = Declaro que vindo eu para esta vila, e me arranchei nela alugando eu umas casas para assistir nelas e chegando o dito Bento José de Bessa com a sua boiada, dispôs nesta vila arranchando-se na minha casa pela amizade que comigo tinha = Declaro que dispondo o dito Bento a dita boiada se foi para Pernambuco a cobrar o produto dela, e fazer suas disposições e pagamentos passados vários dias chegou da praça com seus negócios e fazendas suas e alheias arranchando-se na minha casa e queixando-se de que não tinha feito negócio e conveniência com a dita boiada me cometeu

o negócio para comprar farinhas para levar para o Aracati no que eu convim, sendo sócio com o dito no negócio das farinhas, e entrando eu e o dito a comprar farinhas e panos de algodão e sacos para ensacar e a embarca-la, sucedeu ao dito Bento José de Bessa cair doente de bexigas na minha casa, onde da dita moléstia deu alma a Deus fazendo seu testamento e aprovando = Declaro que logo que caiu doente das ditas bexigas fez seu testamento e nele declarou com quanto tinha entrado e eu ajustando todas as contas que tinha tido comigo, pelas quais estava por estarem por sua letra e eu não vi clareza alguma mais do que ao que ele dava, cujas estão em meu poder = Declaro que estando parte das farinhas embarcadas falei a Manuel de Figueiredo as ir dispor dando-lhe um escravo meu para o acompanhar, ficando o dito Bento com a dita moléstia, da qual deu contas a Deus = Declaro que falecendo o dito com o seu testamento me nomeou nele primeiro testamenteiro, o qual não quis aceitar, mas do que para lhe fazer as disposições do seu enterro, e o mandei registrar o dito testamento e remeti a seus herdeiros por um seu tio por nome o capitão Francisco Saraiva de Moura que também na ocasião tinha vindo com boiada, e sendo entregou o dito testamento e os ditos herdeiros este logo buscaram o Aracati para onde tinham ido as ditas farinhas e disporem-se e com o dito testamento atemorizaram ao homem que eu tinha manda dispô-las e tudo entregou ficando-se estes com tudo sonogando o dito testamento que deles não deram contas, ficando eu tão somente em meu poder com as clarezas das contas que o dito tinha comigo feito pela sua letra e tudo o mais que tinha em meu poder pertencente ao dito defunto Bento fiz entregar como consta dos recibos que se acham em meu poder e certidões dos gastos que fiz no enterro que averiguarão esta conta os meu herdeiros e testamenteiros para se saber o que se me deve = Declaro que os bens que possuo foram adquiridos e são os seguintes = Declaro que possuo um escravo do gentio da Angola por nome João, e dois moleques Angolas um por nome Antônio, e outro por nome Francisco, uma cabrinha por nome Ana que houve por rematação do casal de José Vieira Lima, uma mulata por nome Maria da Luz que houve por rematação dos bens de José Vieira Lima, para auto de arrematação junto ao inventário que o fez de seus bens no cartório do capitão João Figueira no juízo ordinário da vila de Goiana, e outro mais bens que consta da mesma arrematação = Declaro que possuo um mulatinho por nome Serafim houve por compra que dele me fez D. Teresa Tavares de Jesus, como Herdeira dos bens de D. Maria Pinto de Araújo que consta de papel de venda que me fez a dita D. Teresa que se acha em meu poder, cujo mulatinho me fugiu em Goiana, e dele não tive mais notícia que próximo o ter sonogado sua mãe ou parentes, por estes ter ficado forro a causa morte em dito testamento, visto o anulara a dita herdeira e cativara o dito mulatinho que a comprou por este ser meu afilhado e se aparecer em algum tempo vira para o meu casal para dele se fazer partilha u de seu produto = Declaro que possuo uma escrava do gentio

da Angola por nome Rosa que está em meu poder empenhada que consta do papel de empenho que tenho em meu poder = Declaro que o ouro que possuo é o seguinte: um cordão grosso com o peso dezesseis oitavas e meia e dez graus, e com o dito cordão um relicário de ouro com o peso de nove oitavas com um santinho dentro = Declaro que possuo um par de botões lavrados de punhos de camisa com o peso os dois pares duas oitavas = Declaro que a prata que possuo é um espadim de uso lavrado com bocal e pontura e buldziar e fivelas e argolas que o seu peso constará = Declaro que possuo um xafarate om bocal e ponteira e sua fivela grande que o seu peso constará = Declaro que possuo uma caldeira de prata com sua corrente já usada com peso de oitenta e sete oitavas = Declaro que possuo umas esporas de prata de uso com suas fivelas com o peso de sessenta e duas oitavas = Declaro que possuo umas fivelas maltesas de prata com xarnelhas de ferro com o peso de trinta oitavas = Declaro que tenho dois pares de fivelas de ligas de calção de prata com o peso ambos os dois para de dezesseis oitavas dos quais trago em meu poder = Declaro que possuo uma bolseta de tabaco de prata que o seu peso constará = Declaro que possuo uma fivela de pescoço de gravata de prata com o peso de oito oitavas e meia = Declaro que possuo dois pares de fivela de ligas de prata de ata meia com o peso ambos os pares de seis oitavas e meia = Declaro que possuo mais dois pares de fivelas de sapatos com suas xanilhas de prata, um par feito no reino polidas e outro para se ser polidas que deixou na minha casa na Serra de Martins que o seu peso o dirá = Declaro que possuo mais um par de fivelas de ligas de calças de prata que deixei na casa na Serra, e assim mais uma fivela de gravata que seu peso o dirá = Declaro que possuo meia dúzia de colheres de prata vasadas, e seis garfos de quatro dentes com o peso as colheres de cento e dezesseis oitavas, os garfos com o peso de oitenta e oito oitavas = Declaro que possuo duas facas com cabos de prata com o peso a prata de quarenta e quatro oitavas e meia = Declaro que possuo sete colheres de prata de chapa e sete garfos vasados com três dentes cada um, as quais colheres e garfos deixei três colheres e três garfos na Serra, e trago quatro em meu poder que o seu peso dirá = Declaro que possuo um relógio de pixibeque que me custou dezesseis mil réis = Declaro que o cobre que possuo é uma bacia com dezenove ou vinte libras nova de tomar banhos que o seu peso o dirá = Declaro que possuo dois tachos de cobre usados grandes e um meiam, e dois pequenos de libra nova que todos o seu peso o dirá = Declaro que possuo um caldeirão de aguentar o que com sua tampa já usado que o seu peso o dirá = Declaro que possuo uma xiculateira já usada de aguentar e que para chá dois valos de cobre, um pequeno e outro grande que o seu peso dirá. Declaro que possuo duas bacias de urinar, uma de cobre e outra de latão nova que o seu peso o dirá = Declaro que possuo um candeeiro de latão em bom uso que o seu valor o dirão = Declaro que possuo dois pratos de estanho rasos em bom uso que o seu valor o dirá = Declaro que possuo uma bacia e jarro de água

ambas de estanho que é de bom uso que o seu valor dirá = Declaro que possuo um pixel de estanho de fazer chá que o seu valor o dirá = Declaro que possuo um inxão de sopeiras ataubadas de cinco [ilegível] que o seu preço o dirá = Declaro que possuo quatro pratos [ilegível] pratos finos grandes, e dois maiores, de duas dúzias de pratos de guardanapos finos, entrando nestes cinco dourados duas tiplas grandes douradas, quatro tiplas pequenas douradas, umas galhetas de azeite, oito xícaras de casa com seus pires e duas xícaras com seus píeres de tomar chá, tudo da Índia e um bule da Índia de fazer chá que tudo os seus valores o dirá = Declaro que possuo um almofariz de bronze que o seu valor o dirá = Declaro que possuo dois copos de beber água de cobre cada um, o tenho na fazenda e o outro nas casas da Serra = Declaro que toda esta louça nomeada e mais trastes miúdos os tenho nas minhas casas na Serra, e outros mais trastes de que não tenho lembrança = Declaro que possuo na Vila de Goiana na rua do Rosário dos prestos uma morada de casas de duas salas que pagão foro a Nossa Senhora do Rosário da Matriz onde eu estou assistindo e dentro delas possuo um lanceiro, duas torneiras, dias mesas, uma de duas gavetas, com suas fechaduras e outra de uma gaveta sem fechadura, ambas torneadas = Declaro que possuo em ditas casas um armário partido ao meio, com suas fechaduras = Declaro que possuo mais na dita casa uma caixa grande com duas gavetas e suas fechaduras = Declaro que possuo mais duas caixas grandes, as quais estão no Amparo, em casa de Manuel Figueiredo = Declaro que possuo um oratório pintado de preto, um bocal de duas fechaduras de Mascavia já usado, um estrado, um leito de Jacarandá torneado, um contador = Declaro que tenho emprestado outro contador ao capitão-mor Antônio de Albuquerque em Goiana Grande, que se mandará buscar, e assim mais possuo várias cadeiras velhas que a tudo se dará seu valor quando for tempo = Declaro que possuo outra morada de casas de duas salas que pagam foro a Nossa Senhora do Rosário da Matriz, e ambas as moradas pagam foro a tostão por braça, as quais são citas no beco do Pavão = Declaro que possuo na Serra do Martins uma morada de casas que pagam foro a Nossa Senhora da Conceição da mesma Serra das quais casas se hão de tirar sessenta mil réis, valor que se lhe deu no inventário de meu tio, o coronel Antônio Duarte Teixeira, e vendidas que sejam se hão de remeter as ditas sessenta mil réis a meus irmãos em Portugal, na vila de Penela, Bispado de Coimbra, e o mais que renderem as ditas casas me pertence das benfeitorias que lhe tenho feito, e gastos que gastei nas benfeitorias perto de duzentos mil réis = Declaro que os bens que possuo em ditas casas na Serra são dois machados, uma foice nova, cinco enxadas em bom uso, uma torneira, um ante banco de encosto, outro sem encosto, duas camas de frade cobertas de couro, uma banca, uma mesa com duas gavetas com suas fechaduras um ferro de cova = Declaro que em ditas casas possuo duas frasqueiras, uma com dose frascos, outra com dez frescos, ambas esticadas, dois garrafões encourados = Declaro que possuo

três espingardas, duas que tenho nas casas da Serra e uma que trago comigo = Declaro que tenho na dita Serra uma catana de ferro, e possuo outra frásqueira de oito frascos que trago comigo = Declaro que possuo nas casas da dita Serra uma verde pintada nova, e três brancas pintadas = Declaro que possuo nas ditas casas duas garrafas de vidro branco oitavadas com suas carapuças, e quatro copos grades de beber água, dois de pé de calis de beber vinho e assim mais possuo em ditas casas uma dúzia de pratos de guardanapos brancos dos de Lisboa e vários pratos de estantes ou tigelas = Declaro que os meus herdeiros declararam os demais trastes que tenho de portas e dentro e assim mais possuo nas ditas casas uma peia de ferros de pear cavalos que me custou quatro patacas e uns caixões de guardar cabeleira = Declaro que possuo uma sorte de terras de criar gados no sítio do Saco chamado Currais Velhos que consta da escritura que dele se me fiz que a tenho em meu poder, passada nas notas do Juiz ordinário da Vila de Porta Alegre = Declaro que o dito sítio o tenho sitiado com gados vacuns que o seu número se saberá depois de avaliar chegado a meiram para se saber o que me toca da terça = Declaro que no dito sítio tenho cinco magotes de bestas que o criados poderá saber o número como também os cavalos que há de fábrica e poldros de negócio = Declaro que possuo em dita fazenda um alabanca e um alvião e cinco machado, uma serra e dois ferros de co[ilegível]as, um martelo, um [ilegível]opulo grande e dois pequenos e um [ilegível] ferros [ilegível] dará [ilegível] grandes. Declaro que na dita fazenda tenho dois [ilegível] com suas estribarias de ferro e celas bastardas que tudo que houver declarará o dito criador que estiver em dita fazenda = Declaro na dita fazenda tenho dois [ilegível]lheiros e meio ou três de telha que mandei fazer para umas casas em dita fazenda = Declaro que possuo três celas [ilegível] e a casa da Serra, as quais casas possuo também um lanceiro de ombros de guardar vestidos e uma cabeça de cabeleira com o seu par, a cujos bens se dará valor por minha morte = Declaro que falecendo José Vieira Lima casado com a minha herdeira lhe ficará tantas dívidas que os seus bens não chegarão para pagamento nem das pestificadas que foram antes raptadas e sendo rematados todos os bens para pagamento das ditas dívidas eu os remi fazendo-se-me três por [ilegível] bens rematados, ficando eu obrigado a pagar as dívidas nomeadas, os quais paguei e só não paguei a dívida pestificada de Antônio Batista Filho, por este ter sido herdeiro de meu enteado o capitão Bento Jose de Bessa, com o qual eu tinha contas e me é devedor como consta das contas que tenho em meu poder, as quais averiguarão os meus testamenteiros quando eu o não tinha feito em minha vida, e na que se me dever descontarão a sua dívida e o resto que contar estar-se me devendo virá para o meu casal. Declaro que os bens que aqui nomeio sendo que neles haja diminuição o declararei em codicillo. Declaro que os bens que me tocarem na minha terça meus testamenteiros os disporão em praça ou fora dele em forma que sejam reputados e com menos gastos= Declaro que não deixo decla-

rado no meu testamento alguma pataca que poderei ter por delas compor para meu sustento e alimentar-me em alguma doença que poderei ter = Declaro que sendo por minha morte não tenha a quem haja de tocar a minha fazenda os meus testamenteiros logo toda a minha fazenda para as disposições de pagar a minha dívida e dar posições do meu testamento e pagar as minhas dívidas e legados dos bens que se cobrarem darão a cada [ilegível] que tenho em Portugal filhas de minha Angélica casa com João das Neses de Oliveira cem mil réis cada uma que as não declaro por não saber quanto são excesso seus nomes o que fará o meu testamenteiro saber para repartir o dito legado, sendo que no meu falecimento eu não tenha herdeiros, ao resto que sobrar se partirá ambos em três partes, uma parte para órfãos pobres, e a outra parte para as recolhidas do recolhimento da validade da Vila de Goiana e outra parte para o sustento dos pobre que se recolhem a hospital da Santa Casa da Misericórdia de Goiana = Declaro que por morte de José Vieira Lima, casado com minha herdeira lhe ficou muita dívida, e pela pobreza em que ficou a dita minha herdeira a vim buscar do sertão e a levei da Vila de Goiana para a minha companhia, a qual por lhe querer dar estado, e ficar amparada por minha morte lhe comprei várias roupas de custo, e ouro que poderia gastar perto de trezentos mil réis = Declaro que estes gastos que fiz de que estava de posse a dita minha filha, e eu lhe não poder dar o estado, este gasto que fiz deve vir com ele por minha morte ao inventário por se lhe achar valor e se o terem a sua meação = Declaro que muitos bens que possuo os não declaro neste meu testamento por me não lembrarem dos quais saberá muito bem a minha herdeira para se declararem no inventário que se fizer deles querendo = Declaro que os bens que ficaram de meu tio, o coronel Antônio Duarte Teixeira de quem sou herdeiro, junto com meus irmãos, inda tem gados espalhados para partir entre os herdeiros do dito meu tio, e os herdeiros de D. Maria Pinto de Araújo, e outros bens que adquiri, como seja uma data de terras na Serra do Apodi, de frente de São Lourenço em que nos toca a metade do dito sítio, e vou a metade aos herdeiros de D. Maria Pinto de Araújo, e as datas deste sitio confirmadas por El Rei uma que tem os herdeiros da dita D. Maria, a outra que eu tenho que está em poder do capitão José Vieira de Melo de quem poderá haver os meus herdeiros ou testamenteiros e assim tem mais a herança de uma demanda que corre na ouvidoria da Paraíba com o sargento-mor Inácio da Rocha de Carvalho com testamenteiro dos bens do defunto Francisco de Araújo cuja demanda devem vir dos meus herdeiros e testamenteiro junto com os herdeiros de D. Maria fazer andar para diante por ser nas interferidas em igual parte na metade dos ditos bens e a dita demanda se acha por apelação ao juízo da ouvidoria da cidade da Paraíba. Declaro que me deve por obrigação Manuel Ferreira de Mendonça trezentos e vinte e seis mil duzentos e noventa e cinco réis, dinheiro de empréstimo que quando me não tinha pago ante meu falecimento se há de achar a obrigação em como pu-

der = Declaro que se me deve por obrigação quatro mil réis, cuja obrigação dei ao capitão José Ferreira de Melo, morador no Assú, cuja obrigação ou o produto dela será o dito obrigado a entregar = Declaro que me deve por obrigação Gonçalo de tal sete mil réis ou o que constar da mesma obrigação, o qual se ausentou da Serra do Martins para os Inhamúns, cuja obrigação dei a João Martins Bragança para a cobrar, que será obrigado a entregar a mesma obrigação ou o produto dela = Declaro que me deve por obrigação o reverendo padre João de Paiva cento e dois mil réis e outra mais adições que lhe comprei que constam do meu assento, e assim mais me deve cento e trinta e dois mil réis que lhe entregou o meu vaqueiro e desta quantia se deve abater por mim tem pago do escrivão da vila do Porta Alegre e o dinheiro que deve a minha herdeira de que lhe passou recibo que se estará pela conta que der o dito senhor reverendo Padre quando eu não tinha justo contas em minha vida com o dito senhor = Declaro que me deve Felipe Diógenes dois mil réis que lhe emprestei quando foi no Aracati = Declaro que me deve o meu vaqueiro Graciano Pereira resto de dinheiro de empréstimo seis mil e tantos réis ou o que ele na verdade disser = Declaro que sendo obrigada a dita minha herdeira a entrar com o gasto que foi para lhe dar estado e segundo minha lembrança lhe comprei um manto, umas roupas inteiras de cetim preto, um peito de cetim agulhado de renda de ouro, uma saia de seda amarela de toda conta, e vario de ouro, umas braças de colares que ela quiser declarar para desencargo de sua consciência que a minha mente é não lhe tirar do que lhe toca na sua herança, e nem defraudar o que me tocar a minha terça para as minhas disposições = Declaro que revogo se hei por revogado outro qualquer testamento que apareça depois do meu falecimento, fora deste escrito por letra de Manuel Antunes Henriques, por eu lhe ter o ditado, e depois só quero que este valha, e se lhe dê todo o cumprimento e peço e rogo as justiças de Sua Majestade Fidelíssima, tanto seculares, como eclesiásticas, a quem ele possa pertencer lhe deem a sua devida execução por ser esta a minha última vontade para poder ter este meu testamento o seu devido e inteiro cumprimento, torno a pedir e rogar como no principio deste meu testamento pedi e roguei aos senhores padre Leandro Tavares de Góis e ao capitão-mor Gregório José da Silva Coutinho e a Manuel de Figueiredo e ao capitão-mor Tomás Gonçalves dos Santos e o capitão Henriques da Silva Pontes, e ao capitão Antônio Luís do Amaral, e na Serra do Martins ao reverendo padre João de Paiva e ao alferes Manuel dos Santos Franco que este por esquecimento do escrivão se não declarou no principio deste meu testamento, por me fazerem mercê e serviço a Deus queiram aceitar ser meus testamenteiros para o que os constituo e nomeio por meus tutores, a procuradores com livre e geral administração do meus bens para que os arrecadem, procurem, zelem e feitoriem, tomando e vendendo dos meus bens os que necessário for para meu enterramento e cumprimento de minhas disposições testamentárias, e sendo os queiram pôr em praça o faram nos

lugares que lhe parecer o poderem ter maior valor para o que em tudo os afianço e abono, e hei por afiançados e abonados, tanto quanto em direito posso e lhe concedo todos meus poderes para o referido fim e para o mais que necessário for para clareza dela e de tudo o mais que aqui declarado tenho, que sendo faleça na vida de que minha, e meu corpo será levado para se sepultar [ilegível] e se lhe faça ofício de corpo presente, como dito tenho meu testamenteiros darão a cada pobre que acompanharem [ilegível] como ofício oitenta réis a cada um pobre e ser a todos sacerdotes que se tirem ao dito ofício e homens com postos = Declaro que me acompanharão todas as confrarias e se lhe pagará pelo costume e a mais pompa do meu enterro será ao arbítrio de meu testamenteiro que tudo se lhe deverá em conta nas que der = Declaro que pagas as minhas disposições legados, sendo que sobre fazenda da minha terra, oq eu sobrar se partirá em três montes, e uma parte se dará para aumento do hospital dos pobre da Santa Casa da Misericórdia e outra parte que se repartir para pobres órfãos honrador e brancos ao arbítrio do meu testamenteiro e a outra parte para as obras dos pretos do Rosário da dita de Goiana ou para os recolhidos da soledade da Vila de Goiana para aumento do seu recolhimento, ficando esta esmola a arbítrio do meu testamenteiro para a dar a quem tiver mais necessidade. Declaro que no ano de 60 de outubro, segundo minha lembrança, estando eu no sertão administrando a fazenda de São Lourenço das varges do Apodi de meu tio, o coronel Antônio Duarte Teixeira, onde a tinha situado a venda com as suas bestas, e uma parte de gado vacuum do ferro da [ilegível] pelos serviços que eu lhe tinha feito me ordenou que ferrasse eu aparição das bezerras fêmeas daquele ano para minha filha Mariana Xavier, o que assim fiz pondo-lhe nova marca que segundo minha lembrança se ferraram perto de quarenta bezerros que a conta há de constar do livro das partilhas o número das fêmeas tirado as sortes do vaqueiro. Dízimo cujo [ilegível] está em meu poder já veio rubricado pelo capitão Manuel Carvalho de Araújo = Declaro que neste mesmo ano no fim veio uma seca tão grande que morreram quase todas as mais crias tanto naquela fazenda, como nas mais vizinhas = Declaro que por morrer quase todo o gado que tinha situado o dito meu tio naquele sítio de São Lourenço, largou de pagar renda e alguma cabeça de gado que aparecia a mandou botar no sítio das [ilegível] onde tinha outra fazenda povoada, [ilegível] foram umas duas ou três [ilegível] minha filha e tanto [ilegível] gado na fazenda dos currais o mandei sitiar na fazenda dos Currais Velhos, e nessa conduta foi uma cabeça pertencente a dita minha filha, lhe mandei botar o meu ferro que por não ser conhecido o que a dita veio tinha e não levar descaminho que faço esta declaração para constar e desengargo de minha consciência = Declaro que concedo ao testamenteiro que assistir o meu testamento para dela dar conta fora do tempo da lei dois anos mais, e ao dito testamenteiro que aceitar este meu testamento fora da sua vintena lhe deixo delegado dos bens da minha terça quarenta mil réis em dinheiro

pelo trabalho que poderá ter em ir assistir ao sertão as avaliações naquele sertão e não chegando os bens da minha terça para o dito legado haverá repartição nos mais bens e não neste = E para quando esta é a minha última vontade do modo que tinha dito, pedi e roguei a Manuel Antunes Henriques este por mim escrevesse e depois de escrito pelo achar certo como o havia ditado me assinei dos meus sinais costumados como também o fez o escrivão que o escreveu ao meu rogo Vila de Goiana de junho de 28 de 1776

Com o testamento que escrevi
Manuel Antunes Henriques

Francisco Xavier da Costa

Aprovação de testamento

Saibam quantos este público instrumento de aprovação de testamento ou como em direito para sua verdade de melhor no meu lugar, haja eu dizer-me possa virem sendo no ano no nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecentos e setenta e seis, aos vinte e quatro dias do mês de outubro, nesta vila de Nossa Senhora de Goiana capitania de Itamaracá, em casas de morada do capitão Francisco Xavier da Costa, donde eu tabelião adiante nomeado e assinado vim aí para como o dito Francisco Xavier da Costa, pessoa que reconheço pela própria de que se achava de pé, em seu perfeito juízo do que dou minha fé que ele me foi entregue o seu testamento, feito em dezesseis, digo, feito em oito folhas de papel com duas meias folhas cheias por ante as laudas de cada uma menos a última que [ilegível] a última lauda desta por acabar [ilegível] testamento a fé a [ilegível] e meia e pelas quais [ilegível] testador e os mais testamenteiros do mesmo [ilegível] Manuel Antônio [ilegível] dos [ilegível] o aprovasse [ilegível] como [ilegível] a qual testamento [ilegível] da sua escrita [ilegível] vício, borrão nem entrelinha, mas que [ilegível] na última [ilegível] da dita folha em principio dela um borrão mais pare que [ilegível] e nada mais pude que, e por me dizer o dito testador em presentes das testemunhas que mandara escrever este testamento por Manuel Antunes Henriques e depois de lido e lera o achara a seu contento por estar conforme ele mesmo o havia ditado de sua [ilegível] o havia por aprovado, eu tabelião o aprovei e hei por aprovado, tanto quanto devo e posso por bem do ofício que ocupo e sou obrigado sendo [ilegível] conforme as reais ordens de Sua Majestade Fidelíssima [ilegível] fiz este instrumento de aprovação, em que assinou ele dito testador, com as testemunhas seguintes o alferes João Joaquim de Figueiredo, o licenciado Luís Cavalcante Cavalcante de Albuquerque, o capitão Cirilo Rodrigues de Góis, Manuel Ferrei de Mendonça, José Sebastião Lopes Lourenço [ilegível] Manuel Antônio Teixeira de Carvalho, moradoras nesta vila pessoas que reconheço por próprios do que dou minha fé,

Eu, João Teixeira Monteiro Cavalcante, digo, Cavalcante, tabelião que escrevi.

Em fé de verdade.



João Teixeira Monteiro

Francisco Xavier da Costa
Luís Carvalho de Albuquerque
José Sebastião Lopes
Antônio Teixeira de Cavalcante
João Joaquim de Figueiredo
Manuel Antônio Teixeira de Carvalho

Cirilo Rodrigues de Góis
Lourenço

Termo de abertura

Aos quinze dias do mês de março de mil setecentos e oitenta e oito anos, nesta Serra do Martins, abri este testamento do defunto Francisco Xavier da Costa, por pertencer a alternativa e tentativa e para o testamenteiro, o sargento-mor João Dias Martins dar logo cumprimento aos legados para o que entreguei. Serra do Martins, dia e era supra.

Francisco Benício de Carvalho
Vigário da Vara do [ilegível]

Aceito este testamento, como testamenteiro que sou, como consta do codicillo, para dar cumprimento aos legados, percebendo eu vintena, e o mais que neste testamento declarado fica ao testamenteiro. Serra do Martins, 17 de março de 1788

João Dias Martins

Testamento e última vontade do coronel tenente Francisco Xavier da Costa, aprovado por mim tabelião a qual assina-se e cuzido, lacrado com três pingos de de laca do reino, zelos azul com outros tantos pingos de laca vermelho por banda. Vila de Goiana, agosto, 24 de 1788.

Tabelião

João Siqueira Sebastião

Fonte

Fundo Documental do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Livro de Notas. Testamentos N° cx. Ant. 113. N°. Cx atual: Ano: 1776. s/n° de fls.

Referências

MARCÍLIO, M. L. A morte de nossos ancestrais. In: MARTINS, J. d. S. (Org.). **A morte e os mortos na sociedade brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1983.

RODRIGUES, C.; DILLMANN, M. Desejando pôr a minha alma no caminho da salvação: modelos católicos de testamentos no século XVIII. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 17, p. 1–11, 2013.

SANTOS, A. R. d. Por uma história da morte: fontes, metodologia e possibilidades interpretativas sobre o Seridó. In: MACEDO, H. A. M.; SANTOS, R. d. S. (Org.). **Capitania do Rio Grande**: história e colonização na América portuguesa. Natal: EDUFRN, 2013.

PRESÍDIO DE AÇU

Entre territorialidades lusitanas e sertões indígenas¹

*Isabela Mendes Fechina*²

*Alexandre Bruno Barzani Santos*³

*André Cabral Honor*⁴

A massa documental transcrita é composta por um processo promovido por uma carta escrita ao Rei de Portugal D. Pedro II pelo capitão-mor e governador Bernardo Vieira de Mello, político e militar brasileiro de carreira que participou do desfecho da Guerra dos Bárbaros e do desmantelamento do Quilombo dos Palmares. A fonte aborda a decisão dos moradores da Cidade de Natal da construção de um presídio no sertão do Açú, ainda povoado por resistentes grupos originários, responsáveis pela ausência do domínio lusitano em suas partes.

Datado de 1697, o documento está disposto no fundo do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Administração Central (ACL), Conselho Ultramarino (CU), Seção 018 - Rio Grande do Norte, Caixa 1, documento 42. A transcrição desta carta e seus anexos viabiliza reflexões sobre as questões territoriais relacionadas aos sertões coloniais, bem como dos agentes históricos presentes nesses espaços, conceituados por Rafael Bluteau (1712 a 1721, p. 613) como “distantes do mar, apartados do controle e arbítrio portugueses”.

Anexados à solicitação para a construção do presídio estão acordos de paz com lideranças indígenas em razão dos seus recorrentes conflitos com os portugueses pela invasão e estabelecimento de sesmarias nas terras que original-

Como referenciar?
FECHINA, I. M.;
SANTOS, A. B. B.;
HONOR, A. C. Presídio de
Açú: entre territorialidades
lusitanas e sertões
indígenas. **Revista Galo**,
n. 4, p. 273–284, 12 dez.
2021

¹Transcrição modernizada empreendida pela Oficina Permanente de Paleografia, na qual adotou-se como sinais paleográficos o colchete para indicar uma palavra deduzida no documento, conquanto oculta por ações externas; e o sublinhado para desenvolver palavras abreviadas.

²Graduanda em História pelo Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), voluntária do projeto de extensão “Oficina Permanente de Paleografia”, da Universidade de Brasília. Lattes ID: 9502.5163.3482.6927. ORCID: 0000-0002-6443-2668. E-mail: isabelafechina@gmail.com.

³Graduando em História pelo Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), bolsista do projeto de extensão “Oficina Permanente de Paleografia”, da Universidade de Brasília. Lattes ID: 4985.0840.4151.0551. ORCID: 0000-0001-8699-797X. E-mail: alexandrebarzan@gmail.com

⁴Professor adjunto de História do Brasil Colonial da Universidade de Brasília, coordenador geral da Oficina Permanente de Paleografia, Lattes ID: 0590.8756.5936.9932, ORCID: 0000-0002-3665-129X. E-mail: cabral.historia@gmail.com.

mente ocupavam. Conquanto relacionados genericamente como tapuias na documentação, tratavam-se dos Ariús pequenos, Paiacus e Janduís, também conhecidos como Capela, todos pertencentes à mesma família Tarairiú (ARAÚJO, 2007, p. 79). Ao final da massa documental foram atestadas as certificações oficiais da Câmara, suas certidões de rendimentos e de seus antecessores.

Partindo-se do instrumental metodológico da paleografia e da bibliografia precedente, a fim de se empreender a análise e a problematização da fonte, buscou-se identificar o seu contexto de produção além dos usos dos conceitos-chaves nela presentes. A carta foi escrita em meio à Guerra do Açu, desdobramento de um maior conflito conhecido como Guerra dos Bárbaros⁵, que durou de 1650 a 1720, em várias regiões do Recôncavo Baiano e do semiárido das capitanias do Norte, após a expulsão da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais (WIC) na Guerra Luso-Holandesa (SILVA, 2015, p. 64).

Os grupos indígenas citados na correspondência possuíram ativa participação neste conflito, caracterizando-se por sua alta mobilidade nos interiores da Capitania do Rio Grande. É possível perceber suas atuações nas motivações diversas que permearam seus investimentos contra as forças portuguesas. A título de exemplo estão a reação ao sequestro de dois filhos do principal Janduí, fato que despertou animosidades entre os indígenas e os colonos (MEDEIROS, 2008, p. 339), como também os frequentes conflitos entre as reduções dos Paiacus com as tropas de paulistas (MAIA, 2013, p. 10).

Dois conceitos são essenciais para a compreensão da carta: sertões e presídio. Tyego Silva apresenta-os como partes de um mesmo processo de territorialização colonial, sobretudo na Capitania do Rio Grande do Norte, cujo cerne está “na ideia de transformação de uma determinada espacialidade em um território com elementos que permitam o exercício do poder e a atribuição de valores” (SILVA, 2015, p. 19).

O conceito de “sertões” na abordagem de Pedro Cardim se concebe como parte da dicotômica relação integrativa entre interior-litoral e barbárie-civilidade. Dessa forma, pela óptica da Coroa e seus representantes, as áreas ainda não sujeitas a seu poderio eram compostas por “bárbaros”, formando pontos insustentáveis a sua consolidação territorial (DOMINGUES; RESENDE; CARDIM, 2019, p. 43).

Já “presídios”, conforme pontua Silva (2015, p. 28), significava “praça ou fortaleza com ‘gente de guarnição’; localidade protegida por soldados, com o objetivo de defendê-la de inimigos”. Destarte, a fonte transcrita também apresenta outro uso para a edificação, a de servir como assentamento básico para acolher os “novos moradores” que iriam estabelecer suas propriedades a esses sertões “desterrados”, que há muito estavam coabitados por identidades indígenas.

Transcrição: carta do Capitão-Mor, Bernardo Vieira de Mello, ao rei, D. Pedro II sobre a decisão de se construir um presídio no sertão do Açú

Pg. 1

[margem esquerda]

Haja visto o Procurador da Coroa Real de Lisboa de 697.

Pelo que respeita a fazenda, e que me toca respondeu, parece-me justo o arbítrio do Capitão-Mor no parágrafo 4 em sua relação, mandando-se continuar o pagamento do vigente desta Capitania na folha de Pernambuco, para que com esta diminuição, possa haver nesta Capitania alguma sobra com que se remedie a precisa necessidade que se aponta, o que se deve mandar fazer por alguns anos.

[corpo principal]

Senhor,

Em 29 de junho de 95 tomei posse desta Capitania do Rio Grande em que Vossa Majestade por sua real grandeza foi servido p[mancha de tinta] por Capitão Maior dela, e achando em miserável estado aos moradores pela destruição, que em suas vidas, e fazendas lhes tinha feito o gentio bárbaro; desejando dar-lhes o castigo que os seus insultos mereciam me impediu achar uma carta de Vossa Majestade de 3 de dezembro de 94 na qual mandou Vossa Majestade seguisse em tudo a ordem do Governador Geral deste estado Dom João de Lencastre, e esta fosse de que por todos meios procurasse reduzir o gentio a uma universal paz, e ter meu antecessor dado princípio a essa causa [em] algumas nações mais vizinhas a esta cidade, continuei nesta diligência com tão bom sucesso que tenho a todo o gentio desta Capitania reduzido a esta, sem até o presente haver a menor alteração; causando mais detrimento o conservá-los do que me pudera dar por guerra distingui-los, que por sua natureza são inconstantes, faltos de fé, [d]e nenhuma palavra nem agradecimento; mais lembrados do agravo que do benefício. Por cuja causa chamei a minha presença a Câmara; e todos os moradores de mais suposição, para com seu parecer obrar o que visse ser mais conveniente para a segurança, e aumento das povoações, e todos votaram em que se fizesse no Sertão do Açú, que dista 40 léguas deste lugar, um presídio com gente que pudesse refrear qualquer impulso dos bárbaros. E como me achei sem efeitos da Real Fazenda de Vossa Majestade, fiz pelos mesmos um pedido de que resultou concorrerem todos com farinhas para sustento dos que nele assistissem por tempo de 6 meses enquanto se dava parte com o Governador Geral, com os quais fiz assento cuja cópia como esta remeto a Vossa Majestade e dando de tudo conta ao Governador Geral, que suponho a daria a

Vossa Majestade, o não fiz eu [n]o ano passado, por querer fazê-lo depois de ter subido naquele sertão, feito o presídio e reconhecido todo o desenho dos bárbaros, para com melhor fundamento dar de tudo conta a Vossa Majestade: mas o inverno, foi tão calamitoso e crescerão tão copiosamente as inundações dos rios, que me puseram em sítio passante de 40 dias e me faltarão os mantimentos; por cuja causa experimentei grandes doenças e gastei mais tempo do que presumi, e se abreviou a partida das frotas; e como agora devo dar conta a Vossa Majestade e sejam muitas as coisas de que devo fazer, o faço pelo papel que com esta remeto, para Vossa Majestade ver os capítulos desse, e mandar o que for servido por sua Real grandeza. A Católica e Real Pessoa de Vossa Majestade guarde Deus, como este humilde e leal vassalo deseja. Rio Grande, 25 de abril de 1697. Bernardo Vieira de Mello.

Pg. 2

[margem esquerda]

n° 53

[corpo principal]

Rio Grande, 25 de abril de [1]697. Do Capitão-Mor Bernardo Vieira de Mello Em que dá conta de haver tomado posse daquela Capitania miserável, estado em que achou os moradores dela; e pedido que se faz para sustento do presídio do Açú, sobre o qual para os custos mais remete os papéis inclusos.

Pg. 3

[corpo principal]

Cópia do Termo que se fez no adjunto da Câmara; e mais povo desta Capitania do Rio Grande, para se fazer o Presídio do Açú.

Aos dezesseis dias do mês de julho deste presente ano de mil e seiscentos e noventa e cinco, nesta cidade de Natal, Capitania do Rio Grande, nas casas de morada do Capitão Maior dela, Bernardo Vieira de Mello, donde por ele foram convocados os Oficiais da Câmara que de presente servem juizes, vereadores e procurador do Conselho, e todos os homens nobres que costumam servir na República também por ele chamados; a todos propôs que vindo a governar esta Capitania por Sua Majestade, que Deus guarde, e com desejos de se acertar no serviço do dito Senhor e bem deste, por se achar na mão do Capitão Maior a quem sucedeu uma carta do mesmo Senhor, em que dizia que no particular dos Tapuias levantados seguisse o que o Governador, e Capitão Geral do Estado Dom João de Lencastre lhe ordenasse. E logo vira duas cartas do mesmo Governador e Capitão Geral em que ordenava ao dito Capitão Maior, seu an-

tecessor, que em toda a ocasião e por todos os meios tratasse de fazer paz com os ditos bárbaros, por ser esta a vontade de Sua Majestade; e o único meio para quietação e sossego destas Capitánias, as quais cartas assim de Sua Majestade, como do Governador Geral, fez presentes aos ditos congregados, dizendo-lhes que indubitavelmente havia de observar as ditas ordens, porque além de ser assim obrigado, tinha mostrado a experiência os impossíveis que havia para extinguir os bárbaros, e que só por meio da paz podia haver quietação, e que como achava esta principiada no modo possível, se achava também obrigado a observá-la com as condições nos capítulos dela contidos, que também lhes fez presente aos ditos congregados no Livro dos Registros, em que estavam lançados, e que julgava que agora o que convinha era conseguir o intento que tinha de povoar os sertões; especialmente o do Açú, metendo-se gados em todas as partes, porque desta sorte se aumentava logo em tudo esta Capitania, e subiriam de preço os dízimos reais, e que para este efeito estava resoluto a ir em pessoa ao Açú a dar forma às primeiras povoações, e fazer alguns quartéis fortificados, donde nestes princípios se recolhessem de noite os novos povoadores, até mostrar a experiência e amizade do gentio de que não há dúvida, vendo que nos alargamos a habitar entre eles desenganados de que os não tememos; e que este seu intento lhes comunicava aos ditos congregados, para ouvir os seus pareceres, e ajustarem o que melhor conviesse no particular das povoações; porque na matéria da paz não havia que resolver; por ser forçoso observá-la em razão das ordens que haviam, e que para a tal observância encarregava a todos, e a cada um em particular tratassem os Tapuias novamente reduzidos com mostras de amizade pois sabiam de sua inconstância que pouco lhes bastava para desconfiarem, e que para ajustá-lo ao modo das povoações pedia por serviço de El Rey aos Oficiais da Câmara e aos mais que presentes estavam, que o ajudassem com alguns mantimentos para socorrer a gente que havia de levar consigo para o Açú, vista a impossibilidade da Fazenda Real em que de presente não havia um tostão para a despesa, e se estarem devendo mais de três mil cruzados caídos aos filhos das folhas do assentamento, e que concordada a viagem do Açú, pretendia que fosse logo a tempo de que os gados que vinham do Ceará Grande se pastassem para fazer que deixassem logo naqueles campos algum gado dos que traziam; e que para isto lhe pertencia logo fazer aviso; porque sem perigo se podia atravessar aquele sertão, em razão da paz que

Pg. 4

[corpo principal]

Também fez o Capitão Maior do Ceará com a nação dos Paiacus, e da destruição que estes fizeram aos Icó lá no interior do sertão onde habitam. Ouvido que foi pelos oficiais do Senado da Câmara, e os mais homens nobres desta Ca-

pitania que se acharão presentes ao proposto pelo dito Capitão Maior, todos de comum acordo disseram que eram vassallos de Sua Majestade, e como tais não podiam faltar nunca em obedecer as suas reais ordens e aprovar as pazes que em razão delas se haviam feito com os Tapuias do sertão, sem embargo de conhecerem a sua inconstância, pouca palavra, e nenhuma razão em que vivem; prometendo observar, e em tudo guardar por sua parte o proposto e capitulado nas ditas pazes: e para que melhor conste da fidelidade com que todos desejam empregar-se no serviço do dito Senhor, se oferecem espontaneamente a assistirem o sustento necessário para os sujeitos que hão de assistir em defesa e segurança dos gados em que todos comumente concordaram se metessem nas ribeiras do Açú, a fim de que se povoasse, e as mais partes destes sertões que antigamente o foram; o qual sustento dariam por tempo de seis meses, enquanto o Governador Geral deste Estado manda socorrer com efeito aqueles lugares; para que se perpetuem neles as povoações, que naquela parte podem haver, as quais convém estejam com toda a segurança, pela pouca fé que costuma guardar o Tapuia a fim de que em nenhum tempo possam executar nos nossos descuidos e nas nossas poucas forças os seus danados intentos, mas antes tímidos delas observem as pazes celebradas. E que como todos os moradores desta Capitania vivem quase exaustos dos cabedais que possuíam, e por essa causa muito impossibilitados, se não atreviam a maior despesa, e se sujeitarão a essas fiados em que o Governador Geral do Estado mandará dentro dos sobreditos seis meses socorros convenientes a assegurar aquelas ribeiras, e todos estejam seguros nestas em que moram, e de outro modo não será possível viverem nelas largando suas casas e fazendas, para se recolherem às mais capitánias onde possam viver sem as soçobras que lhes causam a inconstância dos Tapuias, o que não esperam do dito Governador Geral por conhecerem o grande zelo com que procura os aumentos de serviço de Sua Majestade, e o quanto é amantíssimo da observação dele, e por assim o esperarem da sua grandeza se ajustaram todos de comum acordo, e consentimento na forma referida; e para que a todo o tempo conste mandou o dito Capitão Maior Bernardo Vieira de Mello fazer este termo em que todos assinarão. Dia e era et supra. - Oficiais da Câmara - João da Costa de Almeida Manoel Roiz Santiago - José Barbosa Leal. Domingos Gomes Salema Gonçalo Monteiro - Bernardo de Abreu e Lima - Francisco de Oliveira Banhos - O Padre Vigário Basilio de Abreu e Andrada - Estevão de Bezerril - Manoel Gomes Torres - Antônio Gomes Torres - Francisco Lopes - Manoel Vieira do Valle - Manoel de Abreu Friellas - Pedro da Costa Faleira - Antônio Gomes de Barros - Teodósio da Rocha - Manoel Roiz Coelho - José de Amorim - Pedro Martins Baião Filipe da Silva - Francisco de Ornelas - Sipriano Lopes Pimentel - Antônio Lopes Lisboa - Antônio Álvares Correa - Gonçalo da Costa Faleiro - Francisco Gomes - Manoel da Silva Vieira - Jacinto Veloso - Antônio Dias Pereira - Manoel Ribeiro de Carvalho - Manoel Fernandes de

Mello. Almoxarifado da Fazenda Real. O provedor Manoel Tavares Guerreiro.

Pg. 5

[corpo principal]

O escrivão da dita Fazenda, Manoel Gonçalves Branco. O qual eu Manoel Eusébio da Costa trasladei bem, e fielmente do próprio que está lavrado no Livro Segundo, dos Registros da Secretaria deste Governo do Rio Grande, a folhas oitenta e sete que me reporto, e vai sem coisa que duvida faça o que sobredito escrevi.

Pg. 6

[corpo principal]

Cópia do Tratado da Paz feita com os Tapuias Ariús pequenos.

Aos vinte dias do mês de março deste presente ano nesta cidade do Natal, Capitania do Rio Grande, nas casas de morada do Capitão Maior dela Bernardo Vieira de Mello, e em sua presença se achou também o chamado Rei dos Tapuias Ariús pequenos, por nome Peca, que habitam nos confins desta Capitania, no mais íntimo destes sertões; o qual disse que vinha com sua própria pessoa ajustar a paz por estarem todas as nações mais vizinhas, e que residem no distrito desta Capitania, unidas na mesma paz e à nossa amizade; o qual disse que em nenhum tempo, por si nem por outrem dos seus haveria mais guerra com brancos, e se obrigava a fazê-la a todos aqueles que não quisessem admitir a nossa amizade; e prometia ser fiel vassalo do muito Invicto, e Poderoso Senhor Rei de Portugal nosso Senhor, a quem prometia servir e obedecer e aos seus Governadores e Capitães Maiores com pronta obediência como deve e é obrigado; e da sua parte pedia perdão da desobediência, e seus erros passados pelos quais prometia não só condescender a que se povoassem os sertões que a seu respeito se despovoaram; se não que com seus soldados ajudaria a fazer currais e casas para se meterem gados nas terras em que haviam, como o haviam feito os do Açú. E com isto o dito Capitão Maior lhe deu perdão dos seus erros passados e lhes segurou a paz que pediam tudo em nome do Governador e Capitão Geral deste estado Dom João de Lencastre, e conforme a sua ordem que para isto tinha: porém com as condições contidas nos capítulos seguintes: 1º Que descendo do sertão as nossas povoações não poderão trazer armas mais que até os sítios que chamam do Taipu ou da Pirituba, ou do Iaçú, e vindo pela praia até a barra do Ceará-Mirim. 2º Que com os brancos que vão para o Sertão do Açú, ou para de onde eles habitam, a enviar seus gados terão toda a conformidade e os ajudarão para os benefícios dos mesmos gados, e condução deles pagando-lhes o seu trabalho. 3º Que se alguma outra nação se rebelar ou desobedecer

irão com os brancos a fazer-lhes guerra até os reduzirem à nossa obediência. 4º Que não consistirão em sua companhia os escravos fugitivos dos moradores, antes os prenderão, e trarão abaixo, e se lhes pagará a sua diligência. 5º Que porquanto entre nós vive alguma gente da sua nação, machos e fêmeas, já domésticos, catequizados e batizados, que não pretenderão levá-los consigo para o sertão por não ser justo, que sendo batizados, e filhos da Igreja, tornem ao barbarismo de que saíram maiormente, porque estão todos voluntariamente contentes, e satisfeitos na companhia dos brancos. E porque na sua rudeza pode haver alguma incapacidade no aceitarem as ditas condições lhe disse o dito Capitão Maior que nomeassem um branco, seu amigo, e confidente, para em seu nome aceitar as ditas condições, e prometerem a observância delas, o qual elegeu ao Capitão Antônio Álvares Correa seu condutor, a quem buscaram por ser seu conhecido antigo, por ter terras aonde é sua habitação, e haver nelas tido gados que com o levante da guerra do dito gentio se destruíram; o qual vendo serem as condições todas racionais e toleráveis as aceitou e assinou este tratado em seu nome, em que também assinou com uma cruz o dito Rei Peca e um seu irmão por nome Capitão João Pinto Correa.

Pg. 7

[corpo principal]

E de tudo mandou o dito Capitão Maior fazer este assento, e que se registrasse de onde toca. Manoel Eusebio da Costa o fiz, ano de mil seiscentos e noventa e sete. Bernardo Vieira de Mello - Cruz do Peca - Cruz de João Pinto Correa - Antônio Álvares Correa. O qual eu Manoel Eusebio da Costa trasladei bem e fielmente do próprio que está lançado no Livro Segundo, dos registros da Secretaria deste Governo do Rio Grande, a folhas cento e quinze e verso, a que me reporto e vai sem coisa que dúvida faça o que sobredito escrevi.

Pg. 8

[corpo principal]

Cópia da Retificação de paz feita com os Tapuias Janduís da Ribeira do Açú
Aos vinte dias do mês de setembro deste presente ano nesta cidade do Natal, Capitania do Rio Grande, nas casas de morada do Capitão Maior Bernardo Vieira de Mello; e em sua presença se achou também o chamado Rei dos Tapuias Janduís por nome Taiá-Açu, o qual disse que vinha com sua própria pessoa a retificar a paz que pelos seus principais tinha mandado fazer, visto que de novo a havia o dito Capitão Maior mandado assegurar; enviando-lhe em sinal dela um seu bastão, e obrigado com isso vinha em pessoa, não só a retificar a mesma paz, se não a assegurar que em nenhum tempo por si nem por outrem dos seus

haveria mais guerra com os brancos, e se obrigava a vi[r] em nossa companhia a fazê-la a todos aqueles que não quisessem admitir a nossa amizade, e prometia ser fiel vassalo do muito Invicto e Poderoso Senhor Rei de Portugal; e Senhor nosso a quem prometia servir, e obedecer e aos seus Governadores, e Capitães Maiores com pronta obediência como deve, e é obrigado; e da sua parte pedia perdão da desobediência e seus erros passados, pelos quais prometia não só condescender a que se povoassem os sertões que a seu respeito se despovoam, se não que com seus soldados ajudaria a reedificar os currais e casas, como já dera princípio com os gados que agora haviam chegado do Ceará ao Açu, como dos mesmos homens que os haviam trazido constava; e que estava por todos os capítulos feitos na paz tratada com os seus enviados, que são os que abaixo se declaram - 1º Que descendo do sertão as nossas povoações não podem trazer armas mais que até os sítios que chamão dos Taipu, ou da Pirituba e vindo pela Praia até a barra do Ceará-Mirim - 2º Que com os brancos que vão para o Sertão de Açu a criar seus gados terão toda a união e conformidade; e os ajudarão para os benefícios dos mesmos gados, e condução deles, pagando-lhes o seu trabalho. - 3º Que se alguma outra nação se rebelar ou desobedecer irão com os brancos a fazer-lhes guerra, até os reduzirem à nossa obediência. - 4º Que não consentirá em sua companhia os escravos fugitivos dos moradores, antes os prenderão, e trarão abaixo e se lhes pagará a sua diligência - 5º Que porquanto entre nós vive alguma gente da sua nação, machos e fêmeas, já domésticos, catequizados e batizados, que não pretenderão levá-los consigo para o sertão, por não ser justo que sendo batizados e filhos da Igreja tornem ao barbarismo de que saíram: Maiormente porque estão todos voluntariamente, contentes e satisfeitos na companhia dos brancos. E com isto o dito Capitão Maior lhe deu e segurou o dito perdão e paz que pediam tudo em nome do Governador, e Capitão Geral deste estado Dom João de Lencastre, e conforme a sua ordem que sobre este particular achou por carta de seu antecessor, o Capitão Maior Agostinho César de Andrade; e logo pelo dito Capitão Maior lhe foi admoestado o muito que lhe convinha, assim como se sujeitavam à obediência de vassalos de Sua Majestade, que Deus guarde, o abraçarem justamente a paz espiritual, querendo

Pg. 9

[corpo principal]

Aliar-se e aceitar sacerdote que lhe administrasse os sacramentos, e ensinasse a doutrina cristã; ao que respondeu o chamado Rei que falaria com todos os mais para se aldearem, dando-se-lhe na Ribeira do Ceará-Mirim desta Capitania terras donde pudessem fazer suas plantas, por serem as do Açu muito secas para nelas se plantar roça; e o dito Capitão Maior lhe prometeu dar-lhes terras donde eles comodamente se pudessem aldear, e para maior capacitá-los lhes deu

logo alguma ferramenta, mandando com eles pessoa que os fosse acomodar na parte mais conveniente: e para que bem constasse tudo o tratado acima mandou o dito Capitão Maior nomeasse homem branco mais seu confidente que por sua parte aceitassem as condições impostas e assinasse esse tratado como testemunha de tudo sobredito, que lhes foi lido e explicado pelo melhor modo que possível foi para o poderem entender; para o que nomeou o dito chamado Rei ao Capitão Gaspar Freire de Carvalho, que com o dito Capitão Maior assignou perante muitas pessoas que presentes estavam, e do mesmo chamado Rei, e dos seus intérpretes que com ele se achavam, e mais Tapuias em sua companhia vieram; e de tudo mandou o dito Capitão Maior fazer este assento, e que se registrasse donde toca. Dia ut supra. João de Abreu Barreto o fez no ano de mil e seiscentos e noventa e cinco - Bernardo Vieira de Mello - Cruz de Taiá-Açu - Gaspar Freire de Carvalho. O qual eu Manoel Euzebio da Costa trasladei bem e fielmente do próprio que está lavrado no Livro Segundo dos Registros da Secretaria deste Governo do Rio Grande, a folhas cento e quinze a que me reporto, e vai sem coisa que dúvida faça o que sobredito escrevi.

Pg. 10

[corpo principal]

O Escrivão da Fazenda Real desta Capitania e Almojarife dela passem ao pé desta certidão da importância do rendimento dos contratos desde o ano de seiscentos e noventa e cinco que tomei posse do governo desta Capitania; até o presente de seiscentos e noventa e sete, e juntamente quanto se paga aos filhos da folha desta Capitania em cada ano e a quantia que se deve a cada um deles dos anos passados que se lhe não pagou e porque causa não estão pagos, declarando-se que estes atrasados se lhe devem antes da minha vinda a esta Capitania, se depois que eu tomei posse dela tenho tudo com muita distinção e clareza para assim o remeter a Sua Majestade, que Deus guarde. Cidade do Rio Grande, 6 de maio de 1697.

- Bernardo Vieira de Mello

Manoel Gonçalves Branco, escrivão da Fazenda Real, Alfândega e Almojarifado nesta cidade de Natal, Capitania do Rio Grande, por Sua Majestade que Deus guarde Vossa Alteza. Certifico que em virtude da portaria acima, como Almojarife da dita Real Fazenda, fizemos a conta de que está devendo este Almojarifado aos filhos da folha dele, como também ao rendimento dos dízimos; e achamos constar do Livro das Arrematações haver-se arrematado os dois anos declarados na dita portaria a Manoel Rodrigues Areosa, ambos em preço e quantia de um conto trezentos e setenta mil réis. E vendo pelas folhas do apontamento a importância dos filhos da folha achamos pagar-se ao Capitão Maior duzentos mil réis; ao Provedor cinquenta; ao Almojarife trinta; ao Re-

verendo Vigário duzentos e quarenta e quatro; ao Reverendo Coadjutor vinte e cinco; ao Tesoureiro da fábrica oito; ao Alferes da Fortaleza dos Santos Reis Magos noventa e seis mil réis.

Pg. 11

[corpo principal]

Que importa em cada um ano seis contos e cinquenta e três mil réis. E o que se deve até o presente é o seguinte: ao Capitão Maior que foi desta Capitania Pascoal Gonçalves de Carvalho se lhe ficou devendo de resto de seu ordenado do último ano de 688, noventa e quatro mil e quatrocentos; ao Reverendo Vigário que foi desta Capitania Paulo da Costa Barros se lhe ficou devendo de resto de seus ordenados dos anos de 688 e parte de 689, duzentos e setenta e seis mil réis; ao Reverendo Vigário que foi Eloi de Freitas de resto de seu ordenado trinta e sete mil réis. Ao dito Reverendo Coadjutor três anos e meio de 691 até parte de 695 oitenta e sete mil e quinhentos; e o resto de Vigário se lhe ficou devendo do ano de 690; ao Reverendo Coadjutor que foi no dito ano Manoel Dias Santiago vinte e cinco mil réis; ao Alferes da Fortaleza João Ferreira de Sousa se lhe deve cinco anos, de 692 até o presente que são quatrocentos e oitenta mil réis; ao Capitão Maior, atual Bernardo Vieira de Mello, se lhe deve de resto de seu ordenado cento e trinta mil réis; ao Provedor atual Manoel Fernandes Guerreiro se lhe deve de resto de seu ordenado trinta mil réis; e a mim Almojarife atual, Manuel Fernandes de Mello, se me deve trinta mil réis; ao Reverendo Vigário atual Pedro da Rocha de Figueiredo um ano que há de fazer em julho próximo que se lhe deve duzentos e quarenta e quatro mil réis; ao seu Coadjutor Pedro Fernandes vinte e cinco; à fábrica oito; que tudo soma o que está devendo este Almojarifado aos filhos da folha declarados atrás, e acima, um conto, quatrocentos e sessenta e seis mil, e novecentos réis. E não se pagou as pessoas nomeadas atrás nos anos em que serviram por nos ditos anos não haverem efeitos por se remeterem os dízimos em cada um deles que foram de seis para sete anos, a trezentos e dez mil réis, e só chegaram os dois últimos a estes trezentos e setenta e cinco; causa do gentio bárbaro pela destruição que fez no seu levante nos gados vacuns, e cavalares; e por nos ser mandado passar a presente a subscrevi eu, Manuel Gonçalves Branco, escrivão da Fazenda Real, e a fiz escrever. E assinei com o dito Almojarife e vai na verdade. Cidade do Natal. 10 de maio de 1697.

- Manuel Gonçalves Branco - Manuel Fernandes de Mello

Referências

- ARAÚJO, S. **O Muro do Demônio**: economia e cultura na Guerra dos Bárbaros no nordeste colonial do Brasil – séculos XVII e XVIII. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – UFC, Fortaleza.
- DOMINGUES, Â.; RESENDE, M. L. C. d.; CARDIM, P. (Org.). **Os indígenas e as justiças no mundo ibero-americano (sécs. XVI–XIX)**. Lisboa e São João Del-Rei: CHAM, Centro de Humanidades e PPGH/UFSJ, 2019.
- JORGE, W.; JORGE, W. E. 500 anos de prisões. **Revista Pós FAUUSP**, São Paulo, v. 8, p. 226–247, 2000.
- MAIA, L. d. O. Aldeias e missões nas capitâneas do Ceará e Rio Grande: catequese, violência e rivalidades. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 35, 2013.
- MEDEIROS, R. P. d. Povos indígenas nas guerras e conquista do sertão nordestino no período colonial. **Clio**, Recife, v. 2, n. 26, p. 331–361, 2008.
- SILVA, T. F. d. **Ribeira da Discórdia**: terras, homens e relações de poder na territorialização do Assu Colonial (1680–1720). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – UFRN, Natal.

Ficha técnica

Organização da edição

Prof^ª. Dr. Márcia Maria Alves de Assis
Prof^ª. Dr. Mariza Silva de Araújo
Prof^ª. Dr. Maria Aliete Cavalcante Bormann
Prof^ª. Dr. Inete Porpino de Paiva

Editoração e diagramação dos textos

Gabriel Araújo
Leonardo da Silva Claudiano

Capa

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Gabriel Araújo

Editor chefe

Francisco Isaac Dantas de Oliveira

Corpo editorial

Bruno Balbino Aires da Costa
Daniel de Souza Leão Vieira
Elisgardênia de Oliveira Chaves
Fábio Leonardo Castelo Branco Brito
Helder Alexandre Medeiros de Macedo
João Fernando Barreto de Brito
Jakson dos Santos Ribeiro
José D'Assunção Barros
Leonardo da Silva Claudiano
Luciano Cesar da Costa
Márcia Maria Alves de Assis
Maria Aparecida da Silva Andrade
Mariza Silva de Araújo
Olivia Silva Nery
Santiago Silva de Andrade
Thiago do N. Torres de Paula
Yvone Dias Avelino

Pareceristas *ad-hoc*

Alyne Marinho César Miranda
Anna Karolina Vilela Siqueira
Ariane de Medeiros Pereira
Bruno Miranda Braga
Cícero Renan Nascimento Filgueira
Daise Silva dos Santos
José Roberto Gimaél Ferraz Junior
Laura Oliveira Motta
Leandro Gomes Gentil
Luis Felipe Figueiredo Leitão
Maiara Silva Araújo
Matheus Amilton Martins
Marcela de Oliveira Santos Silva
Marina Rockenback
Natália M. de Oliveira Gonçalves
Natiele Fernanda de Souza Barbosa
Pedro Teixeira Monteiro
Renata dos Santos de Mattos
Rodrigo Sampaio Pinto
Thaís Silva Félix Dias

Tipografia

Libertinus

Av. Parque das Lagoas, 195
Parnamirim, RN, CEP: 59154-325

Parnamirim, Rio Grande do Norte, 12 de dezembro de 2021.

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da revista Galo, de seu corpo editorial e científico ou da Biblioteca Ocidente.

Visite nosso site
www.revistagalo.com.br

