



# ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

Volume III

---

**Deise Nanci de Castro Mesquita**  
**Segismunda Sampaio da Silva Neta**

Organizadoras



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO



Deise Nanci de Castro Mesquita  
Segismunda Sampaio da Silva Neta

Organizadoras

**ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA  
PARA TODOS!**

**Volume III**

1ª edição

Goiânia - Goiás  
Editora Espaço Acadêmico  
- 2019 -



**Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)**

Diretor Editorial  
Presidente do Conselho Editorial

**Dr. Cristiano S. Araujo**

Assessor

**Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**

Diretora Administrativa  
Presidente da Editora

**CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)  
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)  
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)  
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)  
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG - Catalão)  
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)  
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)  
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)  
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)  
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)  
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)  
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)  
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)  
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)  
Profa. Dra. Elisângela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

Copyright © 2019 by Deise Nanci de Castro Mesquita, Segismunda Sampaio da Silva Neta

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2  
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás  
CNPJ: 24.730.953/0001-73  
Site: <http://editoraespaocademico.com.br/>

**Contatos:**

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080  
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

E74 Escola de educação básica para todos : volume III [livro eletrônico] / Organizadores Deise Nanci de Castro Mesquita e Segismunda Sampaio da Silva Neta. – 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019. 218 p. ; PDF.

Inclui referências bibliográficas  
ISBN: 978-65-5081-002-3

1. Educação. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.). II. Silva Neta, Segismunda Sampaio da (org.).

CDU 37

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*  
2019

## APRESENTAÇÃO

---

O livro Escola de Educação Básica para Todos! – Volume III – é a proposição da continuidade de um processo de reflexão/ação em educação trazida nos volumes anteriores, cuja premissa é a formação humana em suas diferentes dimensões. O entendimento de que a escola é um espaço de múltiplas vivências oportunizadas a sujeitos singulares faz-nos crer que é possível almejar um tipo de formação que não se oriente por uma ética que primeiro exclui para posteriormente buscar incluir.

Partimos do princípio de que o conhecimento científico, valorizado pela educação formal, precisa dialogar com variados saberes para que propicie aos envolvidos na escolarização o sentido de pertencimento humano.

Para tanto, reunimos neste exemplar relatos de pessoas envolvidas com a tentativa de superar as amarras de um ensino linear, fragmentado, seriado, segregado e limitado a um único espaço de sociabilidade. Esses textos exemplificam vivências particulares, mas que podem ser estendidas a outros contextos e, quem sabe, ser tão exitosas quanto as que se encontram aqui registradas.

No primeiro capítulo, intitulado **O Saber Decolonial: outras linguagens**, temos a contribuição de Deise Nanci de Castro Mesquita no texto Literatura, Pedagogia Decolonial e Formação Profissional de Jovens em Aldeias de Moçambique. A autora fundamenta o seu texto em uma concepção pedagógica decolonial, baseada no reconhecimento, respeito e reverência à cultura, às crenças e aos ritos de cada povo e suas etnias. A literatura falada, encenada e escrita desse país africano é apresentada como um relevante elemento cultural que possibilita a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade no mundo letrado do estudo e do trabalho.

O outro texto deste capítulo é Educação, Trabalho e Politecnia: as atividades do Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ), dos autores Bernardo Carvalho Oliveira e Paulo Cezar Maia. Nele são apresentados os objetivos e as atividades deste grupo, cuja concepção de Politecnia, ou trabalho como princípio educativo, orienta os projetos e ações. Segundo afirmam, a intenção é permitir

que os saberes eruditos e populares, científicos e culturais acumulados pela tradição transitem, sem barreiras e respeitosamente, em espaços plurais.

O terceiro texto, de Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes, *Nuestro Espacio* nos identifica: as paredes da sala de aula como espaço de representação das vivências escolares, trata do ensino de língua espanhola por meio da aprendizagem baseada em projetos. A autora apresenta os resultados de ações desenvolvidas com alunos do terceiro ano do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG), cujo objetivo foi a reconfiguração do espaço escolar e a criação de um ambiente motivador que representasse os variados contextos de suas vivências singulares.

No capítulo dois, **Linguagem Literária e Fruição Estética**, o texto *Abordagem Sistêmica de Ensino: narrativas de memórias e letramento no Ensino Fundamental*, de Weslânia Evangelista de Jesus e Clêidna Lima, refere-se ao relato de experiência que investiga como a vida narrada reconstitui-se pelo tempo (re)vivido. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, que busca compreender como as narrativas de memórias podem potencializar a apreciação da leitura literária, contribuir para a fruição estética do neoleitor e interferir favoravelmente no seu processo de aprendizagem das diversas disciplinas do currículo escolar.

Danúbia Jorge da Silva e Célia Sebastiana Silva, no texto *Poesias nas séries iniciais: difícil de entender?*, trazem um recorte do trabalho desenvolvido com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, objetivando demonstrar como a poesia lida, vivenciada e sentida com o corpo e com o espírito, na escola, possibilita a compreensão de seu relevante papel social para a vida, na sociedade, no mundo... O autor escolhido para tanto foi Manoel de Barros.

O texto que encerra o capítulo é *Quem roubou o meu futuro?* Uma experiência de leitura literária dramática na educação básica. Nele, Taíse Milhomem Borges Matos e Vivianne Fleury de Faria utilizam-se da obra de Sylvia Orthof como forma de contribuir para a formação de leitores literários do gênero drama, e outros, nos anos finais do ensino fundamental. Como exemplo de atividade a ser desenvolvida em sala, as autoras disponibilizaram uma sequência didática que pode ser acessada pelo site <https://rede.escoladigital.org.br/odas/oficina-de-leitura-dramatica-38893>.

O terceiro e último capítulo do livro leva o título **Projetos Socioambientais: linguagem da criatividade**. Iniciando a seção, Elielda Mariane Lopes Fer-

nandes apresenta o Projeto Machambeirinhos: horta agroecológica e educação ambiental para crianças vulneráveis em Muzumuia – Moçambique, cuja produção de hortaliças em um Centro de Acolhimento da Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras, em África, envolveu, de maneira lúdica, crianças de sete e oito anos. O objetivo foi que se tornassem agentes multiplicadores na promoção da educação ambiental e que contribuíssem para a conscientização de seus familiares e de outras crianças com as quais se relacionam. Para isso, aprenderam a utilizar recursos naturais na comunidade em que vivem, de modo a produzirem alimentos de maneira sustentável.

O texto seguinte intitula-se Escola Aldeia, de Carolina Curado Parrode e Fátima Cristina Silva Moraes. As autoras trazem um conjunto de questionamentos relacionados à escola e propõem que a educação seja uma ALDEIA em poesia: uma edificação para a criação, a invenção, as surpresas, a alegria, as belezas, o protagonismo infantil em diversas formas; um espaço que abusa da arte, que se serve da gratidão, da amizade, do afeto, da alteridade e do amor; um lugar que faz vibrar a energia íntima de cada ser, que floresce junto à natureza e que vive a saudade de danças e cantos de culturas antepassadas; enfim, um local transcendente que abriga seres guardiões dos elementos vibrantes da estética do bem viver.

Sylvia Helena Bourroul é autora do texto A Centralidade da Família como Eixo Estruturante de Escola em Pedagogia de Alternância. Nele, historiciza o surgimento da prática institucional nomeada pedagogia da alternância, em que se intercalam períodos das crianças na escola e na família. Descreve a implantação da Escola Jatobazinho, às margens do rio Paraguai, e o trabalho que vem sendo desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, com o objetivo de apoiar e garantir a educação de crianças ribeirinhas moradoras dessa distante e isolada região do rico bioma Pantanal.

O texto que encerra o volume III da coletânea Escola de Educação Básica para Todos! é de Joyce Rodrigues Cabral. Em Associação Fonte – educação e novas formas de sociabilidade, a autora discorre sobre os princípios de um coletivo de pessoas que busca promover uma educação inovadora, sem fins lucrativos, social e ambientalmente sustentável; que acredita na cocriação de uma sociedade em que os sujeitos desenvolvem a empatia, se reconhecem como agentes de transformação e procuram integrar equipes colaborativas em dife-

rentes tipos de instituições. As atividades estruturadas como escola formal estão programadas para ter início em 2021, mas as oficinas e vivências que contemplam as áreas das ciências, artes, filosofia e espiritualidade vêm sendo desenvolvidas regularmente.

Os textos aqui apresentados, de alguma maneira, apresentam princípios da educação sistêmica. Expressam que a racionalidade do ser humano necessita ser regada pela sensibilidade, pela cooperação, pela comum-idade; e que, para isso, precisamos compreender que somos seres mutáveis, que somos seres incompletos e, principalmente, que não somos os únicos seres na dimensão cósmica. A aposta é que busquemos construir, sempre, um mundo mais cooperativo e solidário, que respeitemos a natureza e que nos sintamos parte dela.

Nossa gratidão a todos e todas que colaboraram na elaboração dos trabalhos aqui expostos!

As organizadoras.



# SUMÁRIO

---

- APRESENTAÇÃO..... 5

## Capítulo I: O SABER DECOLONIAL: OUTRAS LINGUAGENS

- LITERATURA, PEDAGOGIA DECOLONIAL E FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL DE JOVENS EM ALDEIAS DE MOÇAMBIQUE ..... 12  
*Deise Nanci de Castro Mesquita*
- EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLITECNIA: AS ATIVIDADES DO  
GRUPO DE EDUCAÇÃO MULTIMÍDIA (GEM/UFRJ) .....46  
*Bernardo Carvalho Oliveira*  
*Paulo Cezar Maia*
- *NUESTRO ESPACIO NOS IDENTIFICA: AS PAREDES DA SALA DE AULA  
COMO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES.....66*  
*Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes*

## Capítulo II: LINGUAGEM LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA

- ABORDAGEM SISTÊMICA DE ENSINO: NARRATIVAS DE  
MEMÓRIAS E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....82  
*Clêidna Lima*  
*Weslania Evangelista de Jesus*
- POESIA NAS SÉRIES INICIAIS: DIFÍCIL DE ENTENDER? ..... 102  
*Danúbia Jorge da Silva*  
*Célia Sebastiana Silva*

- *QUEM ROUBOU O MEU FUTURO? UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA* ..... 122  
*Taise Milhomem Borges Matos*  
*Vivianne Fleury de Faria*

### **Capítulo III: PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS: LINGUAGEM DA CRIATIVIDADE**

- PROJETO MACHAMBEIRINHOS: HORTA AGROECOLÓGICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM MUZUMUIA - MOÇAMBIQUE ..... 142  
*Elielda Mariane Lopes Fernandes*
- ESCOLA ALDEIA ..... 163  
*Carolina N. Curado Parrode*  
*Fátima Cristina Silva Moraes*
- A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DE ESCOLA EM PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA ..... 178  
*Sylvia Helena Bourroul*
- ASSOCIAÇÃO FONTE - EDUCAÇÃO E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE ..... 188  
*Equipe Associação Fonte*

# Capítulo I

---

## O SABER DECOLONIAL: OUTRAS LINGUAGENS

# LITERATURA, PEDAGOGIA DECOLONIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS EM ALDEIAS DE MOÇAMBIQUE<sup>1</sup>

*Deise Nanci de Castro Mesquita (UFG; UFRJ)<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este texto descreve e discute o projeto de formação profissional de jovens desenvolvido em Muzumui, uma das inúmeras aldeias pobres do interior de Moçambique, em África. A partir de uma concepção pedagógica decolonial, alicerçada no reconhecimento, respeito e reverência à cultura, às crenças e aos ritos de cada povo e suas etnias, a literatura falada, encenada e escrita desse país africano é apresentada como um relevante elemento cultural que possibilita a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade ao mundo letrado do estudo e do trabalho. O fruto dessa vivência pode ser apreciado nas produções artísticas desses jovens de quatorze a dezessete anos, a maioria em processo quase inicial de alfabetização na língua oficial do país, o português, que despreziosamente criam textos literários em prosa e verso, captam imagens fotográficas e/ou gravadas em áudio e vídeo, fazem desenhos, pinturas e tingimentos em batik, confeccionam peças de vestiário moderno com tradicionais capulanas, etc., cujo valor estético demonstra o riquíssimo patrimônio imaterial presente na milenar filosofia africana Ubuntu do “sou o que sou graças ao que somos todos nós”, traduzida em uma visão de mundo que privilegia a simbiose entre a natureza, a espiritualidade, o homem e sua ancestralidade.

**Palavras-chave:** Cultura Moçambicana. Pedagogia decolonial. Formação profissional.

<sup>1</sup> Pesquisa realizada durante estágio de pós-doutoramento com bolsa financiada pela FAPEG/CAPES, sob supervisão da profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Secco/UFRJ.

<sup>2</sup> Professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mesquitadeise@ufg.br

## 1. O projeto

*Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, parrelas sobre o crepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões. A partir daí comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mais tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita. E que também sistematicamente no texto que fazias escrito inventavas destruir o meu texto ouvido e visto. Eu sou eu e a minha identidade nunca a havia pensado integrando a destruição do que não me pertence.*

Manuel Rui

Este texto apresenta e discute parte dos resultados obtidos na pesquisa etnográfica “Narrativas Moçambicanas e o Mundo do Trabalho: identificação de uma concepção sistêmica de formação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade”, desenvolvida na aldeia de Muzumuia, no sul de Moçambique, durante um ano de estágio pós-doutoral, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O projeto foi inicialmente idealizado como resposta a um convite feito pela Fraternidade Sem Fronteiras (FSF), ONG da qual faço parte como voluntária, para que apresentasse e desenvolvesse um programa de qualificação profissional que pudesse colaborar na promoção de renda de estudantes em processo de conclusão do ensino secundário (equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no Brasil).

O primeiro grande desafio foi minha limitação de conhecimento sobre sua cultura e seus reais anseios para o futuro, já que o meu convívio com alguns grupos de crianças, jovens e idosos moçambicanos, até o momento, só havia sido possível durante o curto prazo de dez dias de visita e trabalho realizado como membro de uma das caravanas compostas por padrinhos voluntários, em algumas aldeias do Distrito de Chókwè, em julho de 2017.

Assim, a proposta que inicialmente apresentei foi fazer um mergulho em seus universos linguísticos e culturais, interagindo com grupos de anciãos in-

termediada por jovens intérpretes, com o objetivo de ouvir suas memórias: histórias de vida, contos, mitos, lendas, provérbios, canções e outras narrativas de expressão oral, que dão sentido e direcionam as suas compreensões sobre o mundo do trabalho, em seus aspectos sociais, econômicos, etc. Como no dizer de Vansina (apud KI-ZERBO, J., 2010, p. 139-140), essas sociedades orais reconhecem “a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral”.

Ao longo dessa imersão, tentei conscientemente evitar a habitual postura ocidentalista eurocêntrica, ou pelo menos a impregnada racionalidade capitalista plasmada ao conceito de mercado, a fim de identificar alguns elementos que pudessem ser agregados a um projeto que estivesse fundamentado na fraternidade, sob uma base epistemológica sistêmica da vida. De fato, o que busquei nas narrativas desses anciãos foram algumas categorias que explicitassem o conceito de trabalho, ou seja, elementos considerados imprescindíveis ao funcionamento equilibrado de suas instituições, a correta compreensão dos vários níveis sociais e seus respectivos papéis, os direitos e as obrigações de cada integrante da comunidade... de uma forma integrada, sistêmica no dizer de Capra (2006, p. 103), quando trata da indissociabilidade entre o homem e o cosmos:

A característica mais importante da visão oriental do mundo – poder-se-ia mesmo dizer, a essência dessa visão – é a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica. Todas as coisas são encaradas como parte interdependentes e inseparáveis do todo cósmico; em outras palavras, como manifestações diversas da mesma realidade íntima. As tradições orientais referem-se constantemente a essa realidade última, indivisível, que se manifesta em todas as coisas e da qual todas as coisas são partes componentes.

De fato, para compreender o sentido dessa visão sistêmica oriental e, assim, superar aquela racionalidade ocidental capitalista selvagem, de trabalho como mero meio de subsistência, forma de criação de um mundo que acaba sendo alheio e estranho à própria existência humana, foi imprescindível voltar a questão da formação profissional para perguntas como as feitas por Gandhi

sobre o tipo de serviço que as centenas de milhares de pessoas têm maior necessidade na contemporaneidade, que pode fazer sentido para suas culturas, ser compreendido, executado e, acima de tudo, utilizado como auxílio na superação da miséria e da fome de todos! Tratei, pois, de identificar um conceito de trabalho que visasse ao *svadeshi* (serviço fraterno), que implica:

A libertação da indústria, do objeto fabricado em série, do artigo estrangeiro, quando este supõe a desigualdade e a opressão. Abrange, além da renovação da estrutura econômica, inventividade no cotidiano. O trabalho manual assim praticado não é servidão, mas criação, transformação da natureza, produção artística, técnica do corpo, enfim, presença do homem, no mundo fetichista da mercadoria. (GANDHI, apud BOSI, 2003, p. 172).

Além disso, escutar, analisar e compreender as narrativas apresentadas por anciãos que ainda vivem em aldeias pobres dos Distritos de Chókwe não apenas deveria servir de instrumento para a identificação de uma concepção de trabalho que permeia o imaginário do povo moçambicano e, conseqüentemente, de referência para o planejamento e a execução de cursos de formação profissional para aqueles jovens em situação de vulnerabilidade, mas também para conhecer e resgatar uma literatura africana inacessível, invisível aos olhos ocidentais. Ainda, fazer essa escuta mediada pela tradução de jovens moradores locais muito provavelmente serviria para trazer à vida uma ancestralidade esquecida e/ou desconhecida até mesmo de alguns membros dessas comunidades.

Todos esses fatores seriam de grande relevância para minha investigação e para minha percepção sobre o que é pensar e agir na perspectiva da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade (VASCONCELLOS, 2013), categorias caras à visão de mundo sistêmico que pretende reinventar a ciência ocidental moderna fundamentada na teoria quântica, distanciada da falsa crença na decomposição do mundo em suas menores unidades, com existências independentes (CAPRA; LUISI, 2014).

Enfim, a princípio, ao menos quatro fatores pareceriam justificar a coleta e a análise das narrativas de anciãos moçambicanos como objeto de estudo: 1) o projeto utilizaria a fonte oral como objeto autêntico de pesquisa; 2) as tradições orais de diferentes aldeias da Província de Gaza seriam catalogadas como patrimônio imaterial; 3) o imaginário presente na memória coletiva dos anciãos revelaria um conceito de trabalho condizente com suas visões de mundo; 4) os

dados coletados suscitariam ideias sobre como idealizar, organizar e desenvolver cursos de formação profissional segundo uma pedagogia decolonial constituída de outras linguagens, assentadas em subjetividades subalternizadas e excluídas.

Contestando as concepções de que diversos povos não-ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. (...) Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (...) A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (...) Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. (OLIVEIRA, L.; CANDAU, V., 2010)

## 2. O alicerce

Em alguns países de África, há uma filosofia denominada Ubuntu, que se assemelha à visão sistêmica da vida. Em Changana, uma das línguas da família Bantu adotada por etnias do sul de Moçambique onde a FSF tem Centros de Acolhimento, o sentido dado a essa palavra advém dos ideais presentes na luta de Nelson Mandela contra o *Apartheid*: “[...] o africano quer o universo como um todo orgânico que tende à harmonia e no qual as partes individuais existem somente como aspectos da unidade universal” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu>).

E tal qual o sentido humano presente na epistemologia sistêmica baseada nas concepções orientais, o Ubuntu objetiva uma “humanidade para si e para



com os outros” que ultrapassa fronteiras regionais, étnicas, culturais, religiosas e outras, exigindo, assim, uma atitude de compaixão, benevolência, altruísmo e entrega que se opõe ao orgulho, à arrogância, ao egoísmo e ao individualismo.

O Ubuntu consiste de duas palavras numa só. O prefixo ubu- e a raiz ntu- evoca a ideia de ser, em geral. Este conceito ético enfatiza as alianças entre as pessoas e as relações entre elas. Trata-se de uma categoria epistêmica e ontológica fundamental do pensamento africano dos grupos que falam línguas Bantu. (...) Ubu-, como o mais amplo e generalizado ser se-ndo, está profundamente marcado pela incerteza, por estar associado na busca da compreensão do cosmos numa luta constante pela harmonia. Essa compreensão é importante, pois a política, a religião e o direito assentam e estão banhados da experiência e do conceito de harmonia cósmica. (RAMOSE, 2017, p. 135).

Portanto, para que as atividades a serem desenvolvidas durante os cursos de formação profissional dos jovens ficassem alinhadas à visão sistêmica e à filosofia Ubuntu, redobrei minha atenção para que respondessem afirmativamente ao seguinte questionamento de Mandela:

Respeito. Cortesia. Compartilhamento. Comunidade. Generosidade. Confiança. Desprendimento. Tudo isso é o espírito de Ubuntu, que não significa que as pessoas não devam cuidar de si próprias. A questão é: você vai fazer isso de maneira a desenvolver a sua comunidade, permitindo que ela melhore?<sup>3</sup>

O objetivo central almejado durante todo o percurso do projeto foi, pois, o cuidado para com os irmãos e para consigo mesmo, a partir do desenvolvimento intelectual e cognitivo que leva ao bem fazer, ao bem realizar, ao bem concretizar espiritual e material, de forma consciente e planejada, por meio da educação formal e informal aliada ao resgate da cultura milenar dos ancestrais.

Conforme o que me era possível realizar, minha responsabilidade ficou restrita à educação informal, ou seja, à formação profissional oferecida aos jovens secundaristas no contraturno escolar, a partir de dois tipos de atividades, as relativas aos serviços fraternos e aos cursos regulares e intensivos. E na perspectiva dos ensinamentos de Gandhi, este projeto tomou o sentido de *svadeshi*, cuja doutrina prega o desprendimento e a coragem norteados pelo *ahi-*

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu>.

*msã*, ou seja, o amor pelo povo, para planejar e acompanhar, sob a orientação e a supervisão de seus coordenadores, as escalas de trabalho que pudessem promover a manutenção cotidiana dos Centros.

E no que tange aos cursos, o objetivo da “profissionalização de jovens” foi rever o sistema capitalista que fomenta a desigualdade e a opressão causadas pela industrialização e comercialização de objetos produzidos em série, renovando sua estrutura econômica por meio de produções artístico-culturais realizadas com autonomia, criatividade e sensibilidade estética.

No dizer de Bosi (2003), segundo a mesma concepção de Gandhi, “o trabalho manual assim praticado não é servidão, mas criação, transformação da natureza, produção artística, técnica do corpo, enfim, presença do homem, no mundo fetichista da mercadoria”.

Com a implantação do projeto, as atividades de manutenção e organização diárias dos diferentes Centros da FSF feitas pelos jovens, com o acompanhamento de adultos, passaram a ser nomeadas “serviços fraternos”, referindo-se à limpeza do pátio, das salas de aula, das casas de banho, da cozinha e utensílios, dos alojamentos e da padaria; à colaboração e/ou ao monitoramento em sala de aula e de cursos; à participação na cozinha com a preparação e a distribuição de alimento; ao cuidado com a *machamba* (roça) e a capoeira (granja); e à produção de pães. Mas a mudança do termo também fez uma grande diferença no sentido dado a sua prática, isso porque ficaram agregados a cada atividade não apenas o antigo serviço, mas principalmente o aspecto formativo do trabalho para os jovens.

Alguns exemplos são: a falta de cozinha e banheiro internos, de cimento e cerâmica no chão, de mobiliário (cama, colchão, mesa, armários, etc.), de diferentes tipos de utensílios (prato, garfo, colher, faca e outros), em palhotas (moradias feitas de barro e palha) onde a maioria da população das aldeias vive, não viabilizava ao jovem a compreensão sobre como se dá a limpeza e a conservação desses itens, a partir da utilização de água, sabão e desinfetante.

Assim, na prática da limpeza, sob a orientação de um adulto que também passou a receber orientação, o objetivo formativo tornou-se mais claro: que ao trabalhar identificassem o que pode ser considerado higiênico e saudável para se viver, e as formas adequadas de organização e manutenção dos espaços; e quão relevante é o respeito ao meio ambiente, a partir do simples cuidado com o lixo e com a flora e fauna presentes dentro e fora do Centro.

Como colaboradores e/ou monitores de sala e de cursos, sob os cuidados de um orientador pedagógico e de um coordenador, ambos licenciados, mas que também recebiam formação continuada, a intenção era que os jovens se tornassem aptos a aprender a importância da responsabilidade com o horário agendado e do compromisso com o seu próprio desenvolvimento intelectual e cognitivo, para o ensinamento das outras pessoas sob sua tutela.

A prática da leitura e escrita de textos em língua portuguesa, de autores moçambicanos, em diferentes tipos e gêneros discursivos, passou a ser o recurso utilizado para colaborar não somente com a aquisição desse idioma pelas crianças que vivem apenas em ambientes onde o Changana é amplamente utilizado, mas, ainda, para o aperfeiçoamento da língua oficial (o português levado pelos últimos colonizadores) adotada na escola formal e nos exames de admissão ao nível pós-secundário e a postos de trabalho.

Hábitos diários de higiene pessoal, antes e depois das refeições, como a limpeza do rosto, mãos e nariz, e a escovação dentária (pouquíssimo adotada pela maioria, por questões principalmente econômicas) passaram a ser viabilizadas e, conseqüentemente, aprendidas para si e ensinadas às crianças, como aspectos imprescindíveis à prevenção de doenças.

Também as atividades culturais tipicamente africanas desenvolvidas pelos jovens com as crianças passaram a ter um objetivo mais abrangente do que o mero entretenimento e ludicidade, visavam ao resgate e à conservação do seu rico patrimônio, repleto de expressões artísticas manifestadas via literatura, teatro, canto, dança... e passaram a configurar como uma grande oportunidade para que cada jovem exercitasse e aperfeiçoasse o seu próprio talento, já que, a partir daí, tornava-se o monitor responsável pela condução de cada uma dessas atividades, segundo o seu interesse e habilidade.

Os objetivos da atuação dos jovens como aprendizes na cozinha passaram a ser: aprender o valor da alimentação balanceada na prevenção e cura de doenças, por exemplo, com a utilização de legumes, verduras e folhas bem selecionados, sem agrotóxicos e adequadamente higienizados; a importância do reaproveitamento dos alimentos, evitando o desperdício e o menosprezo de inúmeros produtos que ainda não fazem parte de seus hábitos alimentares; a relevância de escolher, preparar, temperar, cozinhar e servir pratos balanceados nutritivamente, que alimentam o organismo e colaboram para o desenvolvimento cognitivo do ser humano; entre muitas outras coisas.

Na machamba e na capoeira, além dos milenares conhecimentos transmitidos por sábios ancestrais, outras práticas que levavam em consideração a preservação do meio ambiente, a qualidade de vida dos homens e dos animais, as diferentes formas de conservação do solo, economia e preservação da água potável, de produção de alimentos em ambientes agroflorestais, etc., puderam ser aprendidas e ensinadas à comunidade. A presença dos jovens nesses ambientes comuns e cotidianos de trabalho moçambicano servia para demonstrar, ainda, o valor do cultivo da terra e a importância da lavoura familiar para a superação da fome e da miséria que abatem milhares de aldeias no interior do país.

Obviamente, a função do trabalho desenvolvido na padaria continuou a ser que os jovens aprendessem o ofício de padeiro, mas, com a inserção da concepção de serviço fraterno, ficou mais evidente que outros objetivos estavam aí agregados: não apenas as fases de produção do pão estavam sendo aprendidas, mas, principalmente, a importância da disciplina no trabalho e o compromisso com a qualidade do produto oferecido à comunidade. Como nos demais cursos, a atenção à organização e à limpeza do ambiente passou a ter um lugar imprescindível na aprendizagem daqueles jovens que se preparavam para seguir uma carreira profissional que lhes garantisse autonomia financeira e dignidade.

Enfim, não apenas estes, mas todos os outros serviços fraternos oferecidos nos Centros da FSF só tinham valor se efetivamente visassem à melhoria da qualidade de vida das pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade intelectual e material, nas aldeias esquecidas de Moçambique. Esta é a razão pela qual os jovens foram convocados a participar de todos os serviços fraternos, por meio de “Escala de Serviço” organizadas pela coordenação, de modo rotativo, variando de três a seis meses.

A “aposta” foi sempre fundada na crença de que é por meio do desenvolvimento cognitivo que uma outra consciência de si e da relação humana fraterna com os outros irmãos pode ter mais chances de causar transformação no mundo. A esperança sempre foi regida pela certeza de que todo e qualquer conhecimento adquirido durante vivências em serviços fraternos reverberariam na comunidade e possibilitariam melhorias e benefícios na vida de todos.

Mesmo antes do período de implantação do projeto, todos os cursos de formação concentravam-se em Muzumua e deles participavam os jovens das aldeias de Matuba, Barragem e desse Centro. Especificamente em 2019, foram

oferecidos de segunda a sábado e a programação variou segundo a disponibilidade que os jovens apresentaram devido às aulas de educação física e limpeza da escola (que, na verdade, sofrem muitas mudanças durante todo o ano letivo). E após um período de ao menos seis meses, que dependia da natureza da proposta pedagógica e do conteúdo, a formação seria concluída com a entrega de um certificado.

A partir de então, na medida em que os jovens se formassem, os que sobressaíssem pelo nível de conhecimento adquirido poderiam assumir o papel de monitor de curso e ensinar aos novatos o que haviam aprendido. A intenção final dessa formação era que, ao terminarem a 12ª classe, pudessem seguir uma profissão e ter autonomia financeira, fora do Centro, contribuindo também com o desenvolvimento da comunidade.

Quando esse projeto foi definitivamente implementado, alguns cursos já vinham sendo oferecidos regularmente, e o que mudou prioritariamente na proposta foi a forma sistêmica de planejar e desenvolver as atividades, a partir de referências culturais moçambicanas veiculadas por meio dos contos, advinhas, canções, danças, dentre outros, lembradas pelos idosos; e também por meio do acesso a um acervo bibliográfico de aproximadamente oitenta escritores, poetas e cancioneiros moçambicanos que passaram a compor a pequena e singela biblioteca batizada com a expressão Nkaringana Wa Nkaringana que, em tradução livre, pode ser entendida como o nosso popular “Era uma vez...”.

Desde a sua chegada a Moçambique, são objetivos fundamentais da FSF o resgate e a valorização da cultura moçambicana retratada em suas manifestações artísticas populares. Por essa razão, dois Centros contam com coordenadores culturais que cuidam da coleta e divulgação das artes e preparam as crianças e os jovens para apresentações coreográficas de recepção aos padrinhos e em outras celebrações. Mas, devido à atualização da proposta de formação profissional, outro curso foi iniciado com o intuito de colaborar com a criação de um arquivo do patrimônio imaterial da Província de Gaza: Captação e Edição de Imagens.

Uma das atividades propostas era que jovens filmassem, em áudio e vídeo, via aparelho celular e/ou câmaras fotográficas, cantos e contos de raiz lembrados por anciãos, seus bisavós, avós, pais, tios, vizinhos, quando os encontrassem trabalhando, cuidando dos netos ou descansando fora da palhota, sentados em suas esteiras sob uma árvore. Ou seja, este deveria ser um exercí-

cio despretenhioso, sem arrumação prévia ou que viesse a causar uma situação embaraçosa para o ancião.

A ideia era simplesmente dar uma oportunidade a esses jovens de poderem olhar, escutar, perceber, admirar e eternizar a beleza intrínseca de sua cultura na expressão natural de seus ancestrais. E, ainda, uma chance de convidar esses anciãos a relembrares sobre o lugar de honra que sempre ocuparam na milenar cultura oral africana, o insubstituível papel de educadores de gerações. E, tal como programado, feita a coleta, as filmagens seriam analisadas, traduzidas e transformadas em novos cantos e contos, para servirem de inspiração para os cursos e os trabalhos culturais dos Centros.

No entanto, o planejado superou em muito nossas expectativas e o resultado dessa singela proposta acabou se tornando uma das mais belas vivências sistêmicas envolvendo crianças, jovens, adultos e anciãos, nos Centros e em suas comunidades.

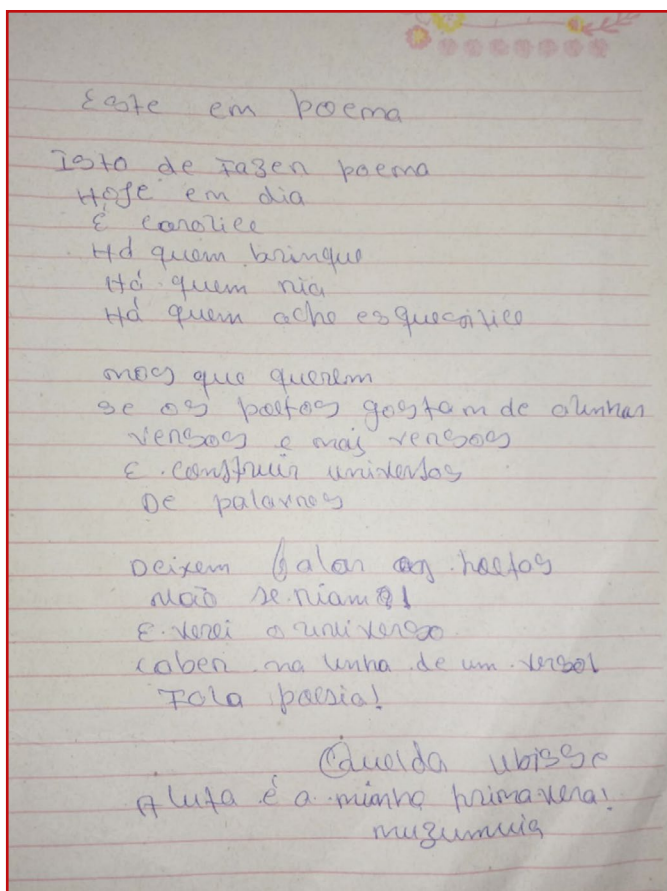
### **3. A construção**

Devido à dificuldade que os jovens apresentavam em relação à língua portuguesa na escola formal, eu lhes fiz a proposta de aproveitarmos o momento de análise e tradução das filmagens, para trabalharmos também a escrita e a interpretação das Nkaringana Wa Nkaringanas nessa língua oficial; e como forma de imersão na estrutura linguística, passei a disponibilizar para empréstimo meus escassos livros literários de autores moçambicanos. Duas jovens, em especial, demonstravam um fôlego incansável para ler todas essas obras: contos, crônicas, poemas... e, para minha surpresa, posteriormente, produzir outros textos, adaptando contos, copiando palavras, produzindo versos.

Na verdade, minha surpresa era apenas devida à condição com que os jovens diziam viver em suas escolas, sem acesso sequer a um livro didático. Segundo contavam, apenas o professor possuía o livro que utilizava para ditar aos alunos as lições que deveriam ser estudadas em casa. E, de fato, pude constatar essa realidade em uma das primeiras vezes que me solicitaram explicação sobre um tema que “há de sair no exame”: poesia. A jovem Quelda me mostrou o caderno com a matéria e percebi que o poema ditado pela professora estava escrito em forma de prosa, e não em versos.

Busquei o poema na internet e lhes mostrei como o autor havia disposto seus versos em estrofes e aproveitei para mostrar outros poemas de outros autores moçambicanos. Chamei a atenção deles para que observassem o conteúdo apresentado pela professora nos próprios poemas, identificando versos, métrica, estrofes, rimas, ritmo, metáforas, neologismos... No encontro seguinte, quando perguntei sobre o exame, Quelda respondeu que havia se saído bem, pois havia entendido a lição e que, inclusive, havia escrito também seu próprio poema: "Carolice".

Imagem 1. Poema "Carolice".



**"Carolice"**, de Quelda Ubisse

*Isto de fazer poema  
Hoje em dia  
É carolice  
Há quem brinque  
Há quem ria  
Há quem ache esquecitice  
Mas que querem  
Se os poetas gostam de alinhar  
Versos e mais versos  
E construir universos  
De palavras  
Deixem falar os poetas  
Não se riam?!  
E verei o universo  
Caber na linha de um verso!  
Fala poesia!  
Quelda Ubisse  
A luta é minha primavera!  
Muzumuia*

Fiquei maravilhada! E intrigada. "O que significa a palavra carolice?", perguntei. E ela, na sua costumeira franqueza, respondeu que, como fazia muito calor naqueles dias, havia criado o "neologismo carolice para rimar como esquecitice". E, em silêncio, concluí: deve ser "calorice", de calor, e "esquisitice", de esquisito. Rimos muito, felizes com sua construção.

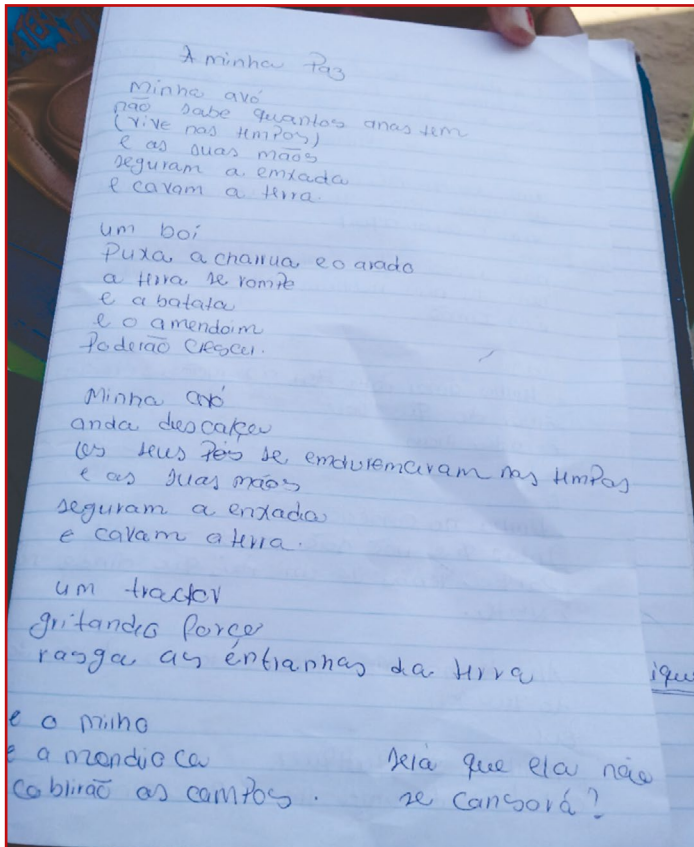
E só depois de alguns meses é que tive acesso à informação de que um poeta de nome Vasco Cabral, nascido em 1926 em Farim, na então Guiné Portuguesa, havia escrito poemas em que utilizava as expressões "Fala poesia!" e "A luta é minha primavera!". Perguntei-lhe se conhecia esse escritor, se já havia lido poemas dele, e ela, muito ingenuamente, disse: "Não! É de Moçambique, também?". Continuamos a conversar sobre sua vida escolar, se e quando ela havia visto poesia na escola, e ela se lembrou de que quando ainda criança, logo nos primei-



ros anos de alfabetização, havia tido uma professora que adorava poesia e que lia muitos poemas para os alunos em sala. Concluímos que a lembrança da leitura desses versos poderia ter permanecido em sua memória desde essa época, e, mais uma vez, rimos da história do “neologismo carolice” (agora *calorice*).

Essa primeira criação de Quelda rendeu inúmeras outras produções não só dela, mas de outros jovens do Centro que se sentiram motivados a buscar Nkaringana Wa Nkaringana para ler, recontar e reinventar, e também para escrever textos em verso e estrofes que demonstravam uma profunda, e também singela, sensibilidade estética.

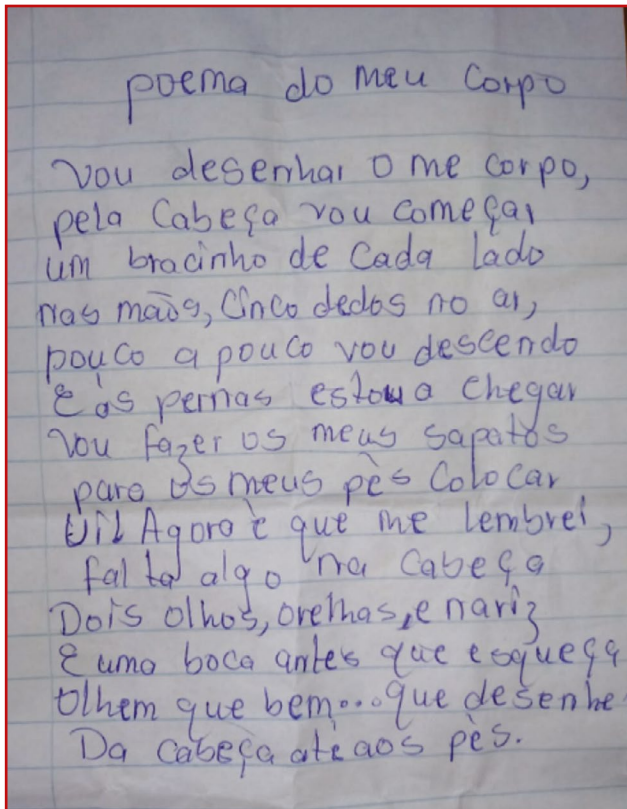
Imagem 2. Poema “A Minha Paz”.



**“A minha paz”, de Adelina Manhique**

*Minha avó  
não sabe quantos anos tem  
(vive nos tempos)  
E as suas mãos  
Seguram a enxada  
E cavam a terra  
Um boi  
Puxa a charrua e o arado  
A terra se rompe  
E a batata  
E o amendoim  
Poderão crescer  
Minha avó anda descalça  
Os seus pés se endureceram nos tempos  
E as suas mãos  
Seguram a enxada  
E cavam a terra  
Um trator gritando força  
Rasga as entranhas da terra  
E o milho  
E a mandioca  
Cobrirão os campos  
Será que ela não se cansará?*

Imagem 3. "Poema do meu corpo".



**"Poema do meu Corpo", de Anita Chilengue**

*Vou desenhar o meu corpo,  
pela cabeça vou começar  
um bracinho de cada lado  
nas mãos cinco dedos no ar,  
pouco a pouco vou descendo  
E as pernas estou a chegar  
vou fazer os meus sapatos  
para os meus pés colocar*

*Ui! Agora que me lembrei!  
falta algo na cabeça  
Dois olhos, orelhas e nariz  
E uma boca antes que esqueça  
Olhem que bem... que desenhei  
Da cabeça até aos pés.*

Para potencializar a criatividade desses jovens, passei a visitar a capital Maputo mensalmente, em busca de lançamentos literários de autores moçambicanos e de língua portuguesa. E para abrigar o acervo de quase cem livros, foi organizado um espaço em uma palhota com esteiras espalhadas pelo chão de cimento e também improvisada uma “estante” feita de capulana, no curso de costura.

Na “inauguração”, as crianças foram brindadas com a presença da anciã Maria Antônia Ubisse, que narrou uma Nkaringana Wa Nkaringana bem ao estilo do tempo de seus ancestrais. A partir de então, todos os dias, alguns jovens ficaram responsáveis por expor, emprestar e recolher os livros para outros jovens interessados na sua leitura, e para os monitores que também os utilizavam em sala para trabalhar poesia, conto, teatro, desenho, pintura e tingimento em batik.

Inspirada nas leituras de textos dramáticos, seus preferidos, uma jovem monitora de sala iniciou o trabalho de escrever as suas próprias peças teatrais. Sob a direção da “teatrona Rabeca Macuacua”, como se autodenomina, crianças e jovens do Centro de Muzumuia encenaram e assistiram pela primeira vez, debaixo de muitas risadas e calorosos aplausos, à peça “Importância da escola”.

Seu senso crítico e sua sensibilidade em problematizar um tema tão caro às crianças e aos jovens das aldeias, pela dramaturgia, trouxeram para o palco a caricatura de personagens que cumprem um papel extremamente relevante nas decisões cotidianas da comunidade, como o Senhor Líder, o Chefe do Bairro, a Professora, o Senhor Pergunta, a Dona da Piada, o Papai e a Mãe de filhos que precisam trabalhar, mas que têm um desejo ardente de frequentar a escola. Embora sério o problema, a leveza e o senso de responsabilidade com que a “teatrona” conduz a encenação ficam expressos nas palavras finais de seu texto: *Onde ha teatro tem muitas felicidades.*

Imagem 4. Capa da peça teatral "Importância da Escola".

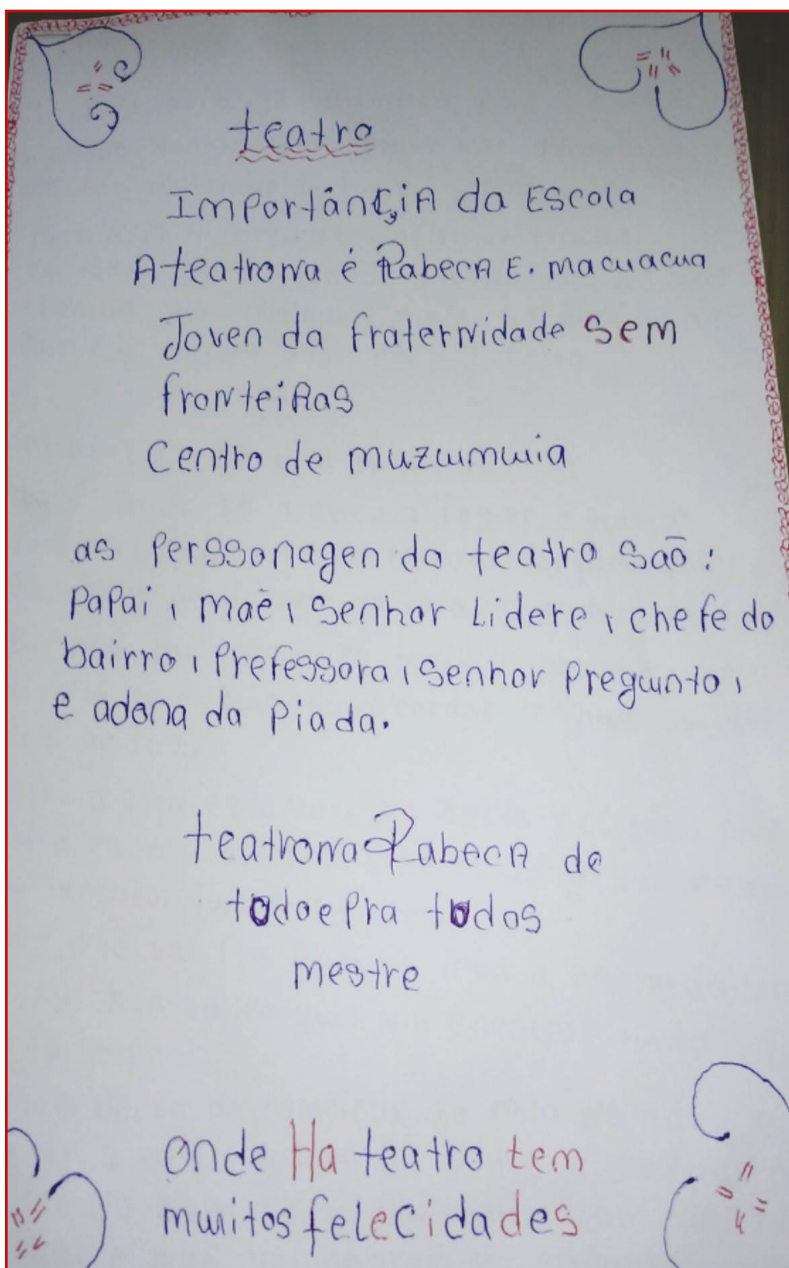
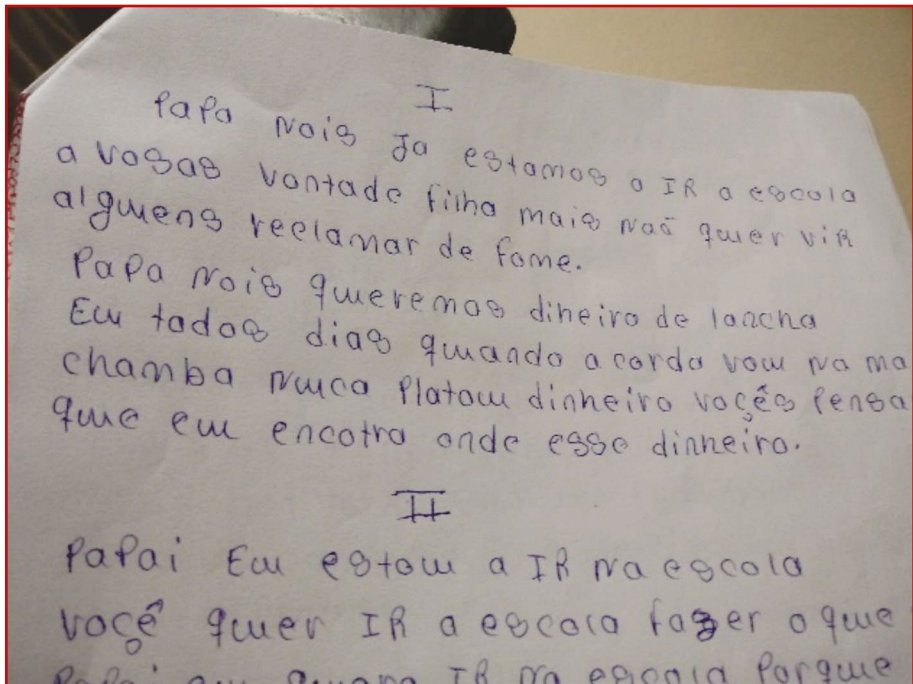


Imagem 5. Trecho Texto 1º Ato.



*Papa nois já estamos a ir a escola*

*A vossas vontade filha mais não quer vir alguns reclamar de fome.*

*Papa nois queremos dinheiro de lanche*

*Em todos os dias quando acordo vou para machamba nunca plantou dinheiro  
ro vocês pensam que eu encontro onde esse dinheiro.*

Foto 1. Rabeca se apresenta e convoca seu grupo de teatro para a encenação



Foto 2. Diálogo da Imagem 5 sendo encenado pelo grupo de jovens



Com o intuito de despertar ainda mais o gosto dos jovens pela literatura, convidamos e, com grande honra e gratidão, recebemos no Centro de Muzumua um renomado ancião, Prof. Dr. Bento Siteo, dicionarista, escritor, linguista e professor da Universidade de Maputo. Com sua jovialidade, simplicidade e generosidade, trabalhou com os jovens durante cinco dias, desenvolvendo

a prática da leitura, interpretação e escrita adaptada de adivinhas e contos africanos.

Seu livro *Nkaringana Wa Nkaringana*, que reúne uma série de contos coletados por professores de distintas escolas espalhadas pela província de Gaza, foi a primeira obra do gênero a chegar à aldeia de Muzumuia, levada por mim, do Brasil para o Centro. Tive o privilégio de conhecer esse magnífico ser humano e com ele aprender muito sobre seu país, seu povo e sua cultura, durante o curso de Língua e Cultura Changana que ofereceu na Universidade Federal de Goiás - regional de Catalão.

Na oportunidade, adquiri apenas um exemplar de seu livro, mas, posteriormente, já em Moçambique, um dos coordenadores das Caravanas da Educação que visitam os Centros da FSF semestralmente realizou uma campanha junto a padrinhos brasileiros e conseguiu uma doação financeira que me possibilitou comprar e distribuir exemplares também para os outros Centros da Província de Gaza. Os dois volumes de seu conceituado dicionário Changana-Português e Português-Changana também fazem parte do acervo da biblioteca do Centro de Muzumuia, e muitas vezes são solicitados pelos jovens para serem levados à escola e emprestados a algum professor.

Foto 3: Avó Maria Antônia narra uma Nkaringana Wa Nkaringana na inauguração da biblioteca





Foto 4. Monitora Clarisse Felizardo: “Não preciso do livro para contar a história, ela está gravada em meu coração!”



Segundo aprendemos com Mahatma Gandhi, “o primeiro passo para a transformação deve começar nas raízes”. E foi bem esse o espírito que envolveu, e segue influenciando, todas as atividades propostas para a formação desses jovens.

Foto 5. Avó narra história enquanto cuida de neto



Foto 6. Anciã narra história enquanto prepara sua comida



Foto 7. Anciã debulha o milho para a *chima* e narra história



Foto 8. Anciã prepara o chá e narra uma história



De fato, a literatura oral narrada pelos primeiros anciãos segue eternizada nos recontos de seus descendentes e, na contemporaneidade, também ganha vida em adaptações impressas em livros literários ricamente ilustrados. Portanto, são também alguns desconhecidos e outros celebrados autores moçambicanos que atualmente resguardam, recriam e repassam esse espetacular patrimônio imaterial aos neoleitores das aldeias, cumprindo, assim, a relevante função de possibilitar que o mundo letrado os alcance e contribua para a melhoria da qualidade de sua alfabetização oral e escrita em língua portuguesa. Ademais, a vivência de imersão na leitura desses textos literários tem corroborado a emancipação econômica desses jovens, pois os inspira na produção criativa de artigos de consumo que são verdadeiras peças de arte africana.

O curso de costura foi iniciado com a colaboração de uma estilista moçambicana, que ficou dez dias no Centro para ministrar as primeiras aulas a alguns jovens e à atual monitora. As seis máquinas disponíveis foram doadas por embaixatrizes, uma delas brasileira, após campanha de uma representante da FSF, em Maputo. A produção de peças como saias, bermudas, vestidos, blusas, calças, bolsas, mochilas, etc., é feita exclusivamente de capulanas seguindo a tradição de seu uso secular, pelos moçambicanos.

As vendas dessas criações são feitas principalmente a caravaneiros brasileiros e de outros países que visitam o Centro mensalmente, e a renda é revertida para a ampliação das turmas e o melhoramento das condições estruturais do curso, como a compra de mais material, o conserto e a manutenção das máquinas, o pagamento do benefício da monitora e demais despesas referentes a este e outros cursos. Além de produzirem as peças, alguns jovens têm participado do Moçambique Fashion Week em Maputo, desfilando com os modelos criados durante o curso.

Para inspirar o trabalho e conclamar a força dos ancestrais, canções e histórias fazem parte do ambiente preparado para as aulas de costura. Assim, não só a cultura material fica impressa nas peças de vestuário que viajam sem fronteiras pelas mãos dos caravaneiros, mas nelas também fica plasmada a energia desse forte povo africano.

Foto 9. Equipe de jovens costureiros expõe peças produzidas



Foto 10. Jovens desfilam suas produções



Da mesma forma, no curso de técnica em batik, as peças planejadas, desenhadas e pintadas têm como temas as percepções dos jovens sobre a cultura veiculada em diferentes contos lidos ou lembrados pelos participantes, antes de iniciarem o trabalho de criação. Como de costume, essas peças são comercializadas durante a visita de caravaneiros ao Centro e em encontros realizados por membros da FSF, no Brasil, propiciando a reposição dos materiais utilizados durante as aulas. A formação continuada dos monitores é realizada durante a visita da coordenadora do Projeto Artes Sem Fronteiras e de outros profissionais que disponibilizam, voluntariamente, seus conhecimentos para o aprimoramento dos futuros artistas e a divulgação dessa manifestação artística, sob um viés autenticamente africano.

Foto 11. Jovem monitor Wilson Mandlaze explica a técnica do tingimento em batik



Foto 12. Peças de batik disponíveis para venda



Para concretizar o Projeto MoçambicAR-TE Sem Fronteiras, o curso de captação de imagens oferece diferentes oficinas que propõem ensaios fotográficos e de vídeo a jovens interessados em aprender a manusear uma câmara fotográfica e de celular, com fins inteiramente artísticos para divulgação cultural. Cada proposta tem como enfoque um aspecto do cotidiano moçambicano e as imagens são captadas a partir de um olhar que pretende valorizar e divulgar a beleza, a riqueza e a singularidade dos hábitos dos idosos, adultos, jovens, crianças... enfim, do guerreiro e vitorioso povo de Gaza. Terminadas as oficinas, as imagens selecionadas pelo grupo de jovens são enviadas aos parceiros do Brasil, para que façam a edição e, posteriormente, o material seja transformado em imagens para marcadores de livros, postais, calendários e outros artigos. A venda de toda a produção final é entregue à FSF, que a utiliza na viabilização, manutenção, implementação e melhoramento das condições deste e de outros cursos do Projeto Jovem.

Foto 13. Ensaio fotográfico de mulheres trabalhando em Machamba



Foto 14. Atenção à luz, ao foco e ao movimento



Foto 15. Ensaio fotográfico – brinquedos infantis





Foto 16. Ensaio fotográfico – belezas femininas



Como já mencionado, aos jovens de 9<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe é oferecida a oportunidade de atuarem como monitores e/ou colaboradores de sala, ensinando atividades artístico-culturais ligadas aos seus interesses e as suas habilidades inatas. Os planejamento e desenvolvimento de todas essas oficinas de dança, canto, literatura são realizados sob a tutela das Coordenações Pedagógica, Cultural e de Jovens, que acompanham e avaliam diariamente o trabalho e, aos sábados, juntamente com os monitores e colaboradores de salas, fazem uma reestruturação de seu conteúdo e metodologia, segundo as necessidades identificadas.

O objetivo final é que, mensalmente, o trabalho seja apresentado em forma de “Recepção Cultural” aos visitantes, padrinhos e/ou caravaneiros, dando-lhes um acolhedor Hoyo Hoyo (bem-vindo) ao Centro e de “Apresentações Artístico-Culturais” em outras ocasiões e celebrações locais.

Foto 17. Apresentação de dança por crianças



Foto 18. Apresentação de dança por jovens



Foto 19. Apresentação de canção por crianças



Foto 20: Apresentação de canção por jovens.



#### 4. O acabamento

Com a conclusão da 12ª classe, finaliza-se também a participação dos jovens neste projeto. Para aqueles que desejam continuar os estudos em nível pós-secundário, há ao menos duas possibilidades, de acordo com a realidade moçambicana atual:

- 1) buscar aprovação em curso de formação para o exercício do magistério;
- 2) submeter-se a exames de admissão para ingressar em um curso universitário.

Em ambos os casos, são necessários recursos financeiros para a inscrição nos exames e, em sendo admitidos, verbas que cubram seus gastos com matrícula, mensalidade, livros, material didático, moradia, alimentação, transporte e outros, já que qualquer uma das opções exigirá a mudança do jovem das aldeias para outras localidades. Como forma de contribuição, a FSF se dispõe a fazer campanha para identificação de prováveis padrinhos e a mediar o primeiro contato do jovem com estes. A partir do entendimento entre eles, cabe apenas ao beneficiador a responsabilidade de fazer chegar o recurso até o jovem, bem como de acompanhar o seu rendimento escolar e sua prestação de contas do apoio financeiro ofertado.

Ainda, caso seja de seu interesse e da necessidade de algum Centro de Acolhimento da FSF, aquele jovem que não der prosseguimento aos estudos ou que não obtiver sucesso na aprovação dos exames poderá ser admitido como colaborador e receber benefício financeiro, atuando como monitor ou coordenador de alguma atividade no próprio Projeto Jovem. No entanto, mesmo havendo muito desejo da FSF em colaborar com o jovem em quaisquer dessas circunstâncias, não existe qualquer compromisso formal de que o padrinho será encontrado e/ou que haverá disponibilidade de posto de trabalho em algum Centro da FSF.

De toda forma, como a finalidade de todas essas atividades é capacitar os jovens com conhecimentos acadêmicos e técnicos, terminado esse período e já independente das benesses do Centro, esperamos que cada um possa iniciar seu próprio negócio ou, em parceria com outros colegas, fundar cooperativas que beneficiem o desenvolvimento de suas aldeias. Por certo encontrarão incentivo e apoio de padrinhos da FSF para o pontapé inicial dessa nova fase

profissional, mas o que realmente ensejamos é que essas experiências sirvam de estímulo para que busquem dignamente sua independência financeira sem prejuízo para suas raízes Ubuntu.

## Referências bibliográficas

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix. 2006.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A Visão Sistêmica da Vida*. Uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix. 2014.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Tradução de Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB/UFSCar). Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAAU, Vara Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002). Acesso em: ago. 2019.

RAMOSE, Magobe. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Desktop/Decolonial/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em: ago. 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento Sistêmico*. O novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

# EDUCAÇÃO, TRABALHO E POLITECNIA: AS ATIVIDADES DO GRUPO DE EDUCAÇÃO MULTIMÍDIA (GEM/UFRJ)

---

*Bernardo Carvalho Oliveira<sup>1</sup>*

*Paulo Cezar Maia<sup>2</sup>*

Resumo: Este artigo destina-se a apresentar os objetivos e as atividades do Grupo de Educação Multimídia – GEM/UFRJ –, um laboratório de desenvolvimento de metodologias participativas e interdisciplinares de formação crítica em linguagem. Trata-se de um canal importante de que o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ dispõe para interagir com a educação básica no estado do Rio de Janeiro. O conceito de Politecnia, ou trabalho como princípio educativo, é a concepção que orienta seus projetos e ações no intento de permitir um trânsito entre os saberes eruditos e populares, científicos e culturais, acumulados pela tradição e orientados para inovações em âmbito teórico e prático, estabelecendo agenciamentos, estimulando potências, respeitando as diferenças e garantindo espaços plurais e críticos.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Politecnia.

## **1. Apresentação: Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ**

O Grupo de Educação Multimídia - GEM/UFRJ – é um laboratório de desenvolvimento de metodologias participativas e interdisciplinares de formação crítica em linguagem. Trata-se de um canal importante de que o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura da UFRJ dispõe para interagir com a educação básica no estado do Rio de Janeiro. O grupo conta com coordenação acadêmica da docente do PPG Eleonora Ziller e a assistência de coordenação do pesquisador Paulo Cezar Maia, na modalidade PNPd/CAPES.

---

<sup>1</sup> Professor adjunto de Filosofia da Educação (UFRJ). E-mail: bernardo.oliveira@gmail.com

<sup>2</sup> Professor voluntário do Mestrado Profissional (NIDES/UFRJ). E-mail: paulomacae@gmail.com

O conceito de Politecnia, ou trabalho como princípio educativo, é a concepção que orienta seus projetos e ações no intento de permitir um trânsito entre os saberes eruditos e populares, científicos e culturais, acumulados pela tradição e orientados para inovações em âmbito teórico e prático, estabelecendo agenciamentos, estimulando potências, respeitando as diferenças e garantindo espaços plurais e críticos (SAVIANI, 2007; BEMVINDO, 2016; MAIA, 2018).

O GEM surgiu em um núcleo de projetos de extensão engajados no desenvolvimento de políticas públicas e educacionais associadas à cultura marítima no interior do estado do Rio de Janeiro, em 2004. Inicialmente, o grupo participava das ações do Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar, oferecendo oficinas de leitura e escrita estimuladas em produções audiovisuais documentais e ficcionais, como os festivais semestrais promovidos pelo UFRJ-Mar para divulgação científica, tecnológica e cultural.

O objetivo desses festivais, além da divulgação acadêmica, era diagnosticar demandas por políticas públicas nas cidades costeiras do interior fluminense e viabilizar projetos de promoção educacional e social junto à administração pública. Um dos frutos importantes desses diagnósticos do UFRJ-Mar foi a criação da Escola de Pescadores de Macaé – experimento educativo no ciclo básico realizado em parceria com a prefeitura macaense – que possibilitou ao GEM iniciar o desenvolvimento de metodologias de projetos participativos no ensino de leitura e de escrita por meio de oficinas.

Essas oficinas visavam à produção de vídeos institucionais para divulgação da escola, sendo realizadas por estudantes de diferentes ciclos e por professores da rede pública de educação. Na Escola de Pescadores, o GEM atendeu, em média, cerca de 100 estudantes do ciclo básico, 40 estudantes universitários e 20 professores, anualmente, de 2004 a 2009. Outro experimento oferecido como resposta à demanda por vagas e por formação técnica na cidade de Cabo Frio foi a criação do Instituto Politécnico da UFRJ (IPUFRJ), com três cursos técnicos, entre os quais: o Curso de Formação Técnica em Áudio e Vídeo (AV), coordenado pelo GEM de 2008 a 2016, quando a instituição foi extinta. O Curso (AV) formou, nesse período, 100 técnicos em produção audiovisual, em um currículo de ensino integral com duração de quatro anos. Além disso, as atividades que envolviam produção audiovisual dos outros cursos sempre requisitaram algum auxílio formativo do AV e do GEM.

O IPUFRJ era uma instituição destinada à qualificação de professores através de uma concepção específica voltada para a educação pelo trabalho. Além dos docentes da UFRJ, professores de diferentes áreas atuavam em regime de contratação (no modelo residência-docência), frequentando disciplinas metodológicas e realizando sua formação na prática docente em um curso *stricto sensu* com duração de dois anos, tendo sido orientados por laboratórios da UFRJ conveniados, dentre os quais o GEM. Assim, o grupo tem acumulado experiências no desenvolvimento de metodologias participativas de ensino-aprendizagem na área interdisciplinar de estudos de linguagem. Essa prática tem possibilitado a formação de estudantes do ciclo básico à pós-graduação, em diferentes atividades de estudo e de crítica das linguagens.

O GEM realiza, ainda, desde a sua criação, oficinas em eventos destinados à divulgação de projetos de pesquisa e extensão da UFRJ que busquem alternativas para demandas sociais, em especial no campo da formação crítica. Com o fim de atingir esse objetivo, o GEM deu início ao Projeto Travessias: Palavra-Imagem, coordenado pela professora Eleonora Ziller desde 2008, quando recebeu apoio da FAPERJ para sua implantação.

Esse projeto trata da realização de oficinas de comunicação audiovisual que consistem na produção de vídeos (documentais e/ou ficcionais), fotografias e animações a partir de referências literárias. O objetivo geral dessas atividades é introduzir crianças e jovens na produção de comunicação audiovisual e de seus meios de expressão, bem como na compreensão da literatura. Com essa proposta, por exemplo, o laboratório tem participado ininterruptamente dos Festivais UFRJ-Mar que, desde 2004, são realizados anualmente e algumas vezes também semestralmente, em diferentes cidades do litoral fluminense, como: Arraial do Cabo, Búzios, Cabo Frio, Macaé, Niterói, Paraty e Rio de Janeiro.

Outro exemplo, nesse sentido, é a participação do grupo de todas as edições da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), também desde 2004. Em todas as edições do UFRJ-Mar e do SNCT, o público atendido pelas oficinas do GEM sempre foi, em média, de 300 estudantes de diferentes escolas das redes públicas de educação.

Com o projeto Travessias, o GEM participou, ao longo de sua história, de diferentes cursos de qualificação de professores junto à rede estadual e às redes municipais de educação nas cidades de Cabo Frio, Paraty, Volta Redonda, Niterói, Rio de Janeiro. Atuou igualmente em atividades formativas em institu-



tos federais no estado, nas cidades de Santo Antônio de Pádua, Cabo Frio e Rio de Janeiro. O Travessias realizou oficinas também em diferentes edições da Flipinha, que ocorre paralelamente à Festa Literária de Paraty – FLIP. Essa ação é realizada pela ONG Casa Azul e dedica-se a incentivar as crianças à leitura por meio de um trabalho sistemático com escolas do município que sedia o evento literário.

Por meio dessa iniciativa, o GEM ajudou a criar a Flipzona, proposta equivalente destinada a adolescentes. Outra parceria externa é o trabalho em conjunto com o Projeto Tecendo Conhecimentos, do Programa Jovem Aprendiz – Museu da Vida/Fiocruz. Trata-se de um curso profissionalizante oferecido a estudantes secundaristas da região de Manguinhos, na cidade do Rio, no qual o GEM era responsável por um módulo de produção audiovisual com carga de 40 horas, de 2012 a 2015, sendo atendidos 40 jovens por edição.

Além das parcerias para ações específicas, o GEM tem consolidado parcerias com instituições externas à universidade e com grupos internos de diferentes áreas, todos interessados na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O principal deles é o Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social (NIDES/UFRJ), uma unidade gestora da UFRJ que herdou a articulação promovida pelo antigo Núcleo Interdisciplinar UFRJ-Mar entre diferentes laboratórios e programas de extensão, engajados em múltiplos projetos conjuntos de criação de caminhos para viabilizar políticas públicas nas áreas de gestão e tecnologia sociais, bem como de educação pelo trabalho.

Entre as várias iniciativas, o NIDES mantém um mestrado profissional com três áreas de concentração. O GEM participa da área de Trabalho e Formação Politécnica, realizando disciplinas teórico-práticas e orientando mestrandos. Outros programas internos com os quais mantêm parceria são: o Núcleo de Solidariedade Técnica - Soltec/CT; o Laboratório de Informática para a Educação - LIPE/CT; o Mutirão de Agroecologia - MUDA/CT; o Programa Avançado de Cultura Contemporânea - PACC/Letras; o Laboratório de Psicolinguística Experimental - LAPEX/Letras; os Cursos de Línguas Abertos à Comunidade - CLAC/Letras; o Departamento de Letras Clássicas/Letras; o Departamento de Línguas Anglogermânicas/Letras; o Departamento de Línguas Neolatinas/Letras.

Já os parceiros externos vigentes, atualmente, são: o Colégio Estadual Joaquim Távora (Niterói); a Escola Mun. Prof. Marcos Waldemar (Niterói); o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/Uned Maria da Graça – Rio; a Escola

Mun. Bahia (Rio); o Colégio Estadual Engenheiro Mário Moura Brasil do Amaral - CEMBRA (Paraty); a Escola Municipal Domingos Gonçalves de Abreu (Quilombo do Campinho/Paraty); a Ocupação Solano Trindade (Duque de Caxias); a Ocupação Manuel Congo (Rio).

O Projeto Travessias tem realizado desde sua criação diferentes modalidades de atividades formativas, aprofundando os estudos de metodologias participativas, desde a criação da iniciativa em 2008. A partir de 2016, com o crescimento da procura pelo tipo de ação desenvolvida pelo Travessias e com as experiências metodológicas acumuladas na extensão ao longo da história do GEM, o grupo iniciou um processo de setorização de frentes de atuação que repercutiu na criação de três novos projetos: Literatura e Cinema (divulgação de acervos e crítica para público amplo e escolar); Animamito (oficinas de vídeos animados fundados na mitologia clássica); Automação (oficinas para divulgação do método científico e dos estudos das línguas naturais).

Ademais, os experimentos realizados com base em demandas sociais observadas via extensão têm reverberado com resultados promissores em disciplinas tradicionais da graduação em Letras e da pós-graduação do NIDES. Por todos esses fatores, no seu décimo ano de existência, o Projeto Travessias pode se concentrar no estudo de tradução e de novas metodologias para a formação de leitores por meio da articulação entre linguagem literária e expressões audiovisuais.

Atualmente, o GEM conta com quatro projetos e oito frentes de ação, envolvendo cinco professores e 25 estudantes de graduação e de pós de diferentes cursos da UFRJ. O horizonte para o próximo ano, quando o GEM completará 15 anos, é a sua transformação em programa de extensão, o que lhe permitirá mais autonomia para participar de editais e atrair mais recursos com vistas ao pagamento de bolsas e ao custeio de projetos.

## **2. Por que oficinas? O enfoque na politecnia e no trabalho**

Desde 2004, o GEM pesquisa, no âmbito da extensão, metodologias participativas de ensino-aprendizagem na formação crítica e interdisciplinar de leitores. O Projeto Travessias: Palavra-Imagem possibilitou uma síntese e um foco para os experimentos realizados até então que encontraram um caminho novo

para o aprofundamento dessa pesquisa. Pode-se dizer um caminho bem-sucedido para formação crítica de leitura e escrita e para o desenvolvimento de métodos de ensino-aprendizagem participativos, contribuindo para a qualificação de professores dos ciclos básicos.

A base teórica é da tradução intersemiótica (PLAZA, 1987) como meio para o conhecimento da linguagem e de especificidades e rudimentos de algumas expressões artísticas. Seu processo assenta-se sobretudo na atividade laboral dos envolvidos em ações que incluam planejamento, desenvolvimento e avaliação participativos. Há um destaque, nesse sentido, sobre o papel das oficinas nas ações dos projetos do GEM (CAMENIETZKI, 2008; MAIA, 2018).

“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”, escreveu Guimarães Rosa. É bem provável que todo estudante do ciclo básico, de qualquer região ou classe social, compreenda esta imagem. O peso do abismo e a leveza do barquinho compõem o paradoxo que torna a metáfora acessível. Mas a leitura passiva esvazia a literatura, tornando-a apenas imagem, simples objeto, e padroniza esta figura na informação superficial. Entretanto, desdobrar o texto literário, mergulhando na metáfora, e dobrar os elementos do cenário insólito para traduzir o sentido literário em sentido visual, ou até audiovisual e sonoro, pode tornar a experiência da leitura e da escritura algo bem mais ativo e produtivo (PILATI, 2017). A tradução intersemiótica exige um aprofundar-se nas tramas de cada uma das linguagens em questão. Então, formar alguém que compreenda leitura e escrita como tradução em diferentes linguagens pode oferecer um ganho de abordagem.

O processo de compreensão do caráter produtivo da linguagem, na leitura ou na escrita, pode oferecer resultados bastante interessantes em situações de formação. Porque o esforço do trabalho do estudante na produção de conhecimento confere a si condições necessárias para multiplicar seus próprios saberes e habilidades, seja quando lhe é possibilitado acessar de diferentes maneiras a tradição na qual este trabalho se insere, seja por meio dos testes de rudimentos emulados ou reformulados a partir dessa própria tradição. Assim, leitura e escrita estão implicadas uma na outra, e o texto – unidade que pressupõe um ato comunicativo entre diferentes atores num contexto – é sempre resultado de uma tradução, ou, até, transcrição (CAMPOS, 1992; SANTAELLA, 2005).

O trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2007; BEMVINDO, 2016) pode despertar o interesse do estudante, uma vez que este tem condições de

vislumbrar, ou ao menos idealizar, o produto em cuja criação está envolvido. Por sua vez, esta visão da educação também pode permitir aos envolvidos e interessados compreender a avaliação como uma ferramenta importante de reelaboração do processo e do resultado.

Por isso mesmo, o instrumento avaliativo é parte processual relevante em vistas de uma revisão do trabalho e, portanto, da aprendizagem. A linguagem como instrumento de tradução na formação dos ciclos básicos tem estimulado o Projeto Travessias: Palavra-Imagem a encontrar caminhos possíveis para resolver ou minimizar o déficit da leitura e da escrita, e ainda propor métodos para a construção de ações de interface entre a literatura e as expressões audiovisuais, em especial a animação e o cinema, mas também o teatro e algumas ações associadas a jogos analógicos e eletrônicos.

Abordar a linguagem como uma construção carregada de sentido requer conhecer as suas estratégias no processo de significação. Traduzir os estranhamentos causados pelos arranjos de uma expressão específica na construção de sentidos semelhantes com recursos de outra expressão estimula o conhecimento mais profundo de possibilidades em ambas as formas. Essa estratégia de trabalho pode nos auxiliar a superar o papel passivo que os meios eletrônicos têm imposto aos padrões de leitura e de escrita na formação das novas gerações.

No trabalho orientado de tradução intersemiótica da frase de Guimarães Rosa, é possível que mesmo estudantes bombardeados pela superficialidade das imagens veiculadas em rede tenham condições de compreender que o abismo pode ser mais do que um buraco sem fundo, o barquinho de papel pode ser mais do que um objeto lúdico de transgressão e a navegação pode ser sempre um processo de travessia.

Assim, o projeto Travessias tem oferecido oficinas de tradução da literatura para expressões audiovisuais em diferentes formatos e a diferentes grupos: estudantes de ciclos básicos e professores das áreas de linguagens nas redes públicas de educação; estudantes universitários e comunidade em geral em ações extensionistas em festivais e eventos públicos.

Organizado pelo Grupo de Educação Multimídia, este projeto também tem oferecido um campo interdisciplinar de formação a diversos estudantes de áreas distintas dos cursos da UFRJ, que trabalham como bolsistas PIBEX nas pesquisas relacionadas às linguagens envolvidas, na organização das oficinas e

na avaliação dos seus resultados. Com isso, os fundamentos do Travessias – que sintetizam a proposta do próprio GEM – e a abertura para novos projetos desse laboratório, têm como objetivo a democratização de acervos e práticas de leitura e escrita críticas, garantindo o direito à igualdade de oportunidades e o acesso universal aos bens culturais, estando sensíveis à promoção da autonomia e garantia para formas de humanização e emancipação (CANDIDO, 1977; RANCIÈRE, 2005).

### **3. Projetos e ações**

#### **3.1 Travessias: Palavra-Imagem**

O Projeto Travessias se dedica à formação de leitores críticos e ao desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem participativas. A atuação principal se realiza no âmbito do ensino básico, em escolas das redes municipais e estadual fluminenses. O projeto envolve, sobretudo, estudantes da graduação e da pós-graduação em ações teórico-práticas e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão há 10 anos.

#### **3.2 Literatura e Cinema**

O Projeto Literatura e Cinema estuda a relação entre a linguagem literária e a cinematográfica, na crítica, no ensino e na extensão. No primeiro aspecto, delinea um campo de análise crítica, estimulado pelo olhar sobre o papel da adaptação literária para a história do cinema, e organiza uma filmografia para estudo. No segundo aspecto, promove ações internas à universidade, como cinedebates e grupos de estudo. No terceiro, realiza cinedebates e oficinas de produção por meio de parcerias com escolas, centros formativos e associações comunitárias desde 2016.

#### **3.3 Automação e Linguagem**

O Projeto Automação propõe uma metodologia para o desenvolvimento de consciência linguística por meio da construção de equipamentos compu-

tacionais na escola básica, como um sintetizador da fala destinado ao estudo de aspectos fonológicos da língua. O objetivo do projeto é o desenvolvimento da consciência sobre os aspectos fonológicos e da capacidade de teorizar cientificamente sobre linguagem, produzindo novos meios para o ensino de línguas.

### **3.4 Animamito**

O Projeto Animamito desenvolve um estudo da mitologia greco-romana e das suas possibilidades de adaptação para a linguagem da animação, com o objetivo primeiro de divulgar tanto os mitos quanto a linguagem imagética que lhes é peculiar nas escolas públicas. A proposta visa também construir caminhos para novas metodologias de estudo e ensino da mitologia com professores e estudantes do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da UFRJ.

### **3.5 Disciplinas de Teoria Literária e Literatura Comparada**

A experiência da acumulação metodológica do GEM visou, nessas disciplinas, o ensino dos fundamentos básicos para os estudos iniciais da literatura e da perspectiva comparatista, abordando temas, categorias e conceitos tradicionais das áreas sob o viés da articulação interdisciplinar entre teoria e prática em atividades produtivas. Foram realizadas experiências de adaptação e tradução intersemiótica em quatro semestres de 2016/2 a 2018/1, relacionando os estudos críticos e teóricos da literatura com o teatro, a animação, o cinema e artes visuais. O projeto foi concluído e os resultados parciais são: uma animação, um curta e uma exposição de colagens. O resultado final é a sistematização da proposta em um livro sobre teoria e prática do estudo literário.

### **3.6 Disciplina de Cinema e Trabalho**

A experiência da acumulação metodológica do GEM visou, nesta disciplina do PPG do NIDES, um estudo do conceito de trabalho e das lutas travadas ao longo da história do capitalismo através do tratamento dado ao tema pelo cinema em diferentes momentos/lugares no século XX. A proposta foi realiza-

da em duas edições e sua metodologia contou com análise crítica e teórica de acervos clássicos e produção de um curta-metragem documental sobre a experiência de criação de uma escola de ofícios na Ocupação Solano Trindade, em Duque de Caxias. O resultado da iniciativa está sendo avaliado para que a disciplina seja ofertada a um público mais amplo, envolvendo estudantes de graduação e de pós, além de outros PPGs.

### **3.7 Requisito Curricular Suplementar - RCS**

O GEM orienta e credita os estudantes de graduação de diferentes unidades da UFRJ envolvidos em seus projetos por meio de disciplinas no modelo RCS desde 2017. Isso possibilita a orientação de projetos de estudantes que não são diretamente da equipe GEM, mas que convergem com áreas de interesse do laboratório. Cada uma dessas propostas inclui um estudante bolsista do GEM, que participa como coordenador associado.

#### **3.7.1 Cine Itaipu**

Trata-se de uma oficina de produção cinematográfica sobre espaços, identidades, memória e território. A atividade envolve estudantes de Engenharia Ambiental e Letras, articulando os Projetos Travessias e Literatura e Cinema. Sua ação principal ocorre na Escola Mun. Prof. Marcos Waldemar, construindo com esta instituição uma proposta metodológica inovadora para o currículo básico em relação à formação de leitura e escrita. No ano de 2018, a oficina atendeu 60 estudantes do ciclo básico.

#### **3.7.2 OFFzine**

A proposta envolve estudantes de Letras e Artes Visuais e se articula com o Projeto Travessias. Sua ação principal é o estudo de tradução de textos literários para revistas ilustradas no formato fanzine. Esse estudo tem preparado uma oficina, inicialmente experimental, para ser implementada na Escola Municipal Tenente Antonio João, na Vila Residencial da Ilha do Fundão, em 2019/1, e pretende atender cerca de 50 estudantes por semestre.

### 3.7.3 Animamito

A pesquisa envolve estudantes de Letras e Artes Visuais e se articula com o Projeto Animito. A sua ação principal é o estudo de temas da mitologia clássica greco-latina e a análise da viabilização e da pertinência de sua adaptação para vídeos animados, em oficinas voltadas para as escolas das redes municipal e estadual na cidade do Rio de Janeiro. A oficina já foi testada com estudantes de graduação no GEM e com estudantes do ciclo básico na última edição da Semana de Integração Acadêmica, realizada no Fundão, em outubro de 2018, e deve ser oferecida em escolas da região de Manguinhos e Bonsucesso (Rio) em 2019/1, visando atender cerca de 50 estudantes por semestre.

### 3.7.4 Praxinoscópio – a roda da língua

A atividade envolve estudantes de Letras e de Ciência da Computação, mobilizando o Projeto Automação. O Praxinoscópio é um equipamento ótico popular no século XIX, considerado um dos primórdios do cinema. Roda da vida é o significado e a mecânica deste aparelho, destinado a produzir movimentos cíclicos em sequências fracionadas que propiciam a simulação de animação. O estudo e o desenvolvimento deste aparelho no laboratório do GEM por estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas destinam-se à elaboração de metodologias para o desenvolvimento da consciência linguística na escola básica. A proposta já foi testada com estudantes do Colégio Est. Joaquim Távora, em Niterói, e deve ser implementada na Escola Mun. Bahia, no Rio, no primeiro semestre de 2019, com um público estimado de 30 a 40 estudantes por semestre.

### 3.7.5 Cinema é poder

Proposta que envolve estudantes de Letras e se articula com o Projeto Literatura e Cinema. Trata-se de estudo da linguagem cinematográfica e dos meios produtivos alternativos e de baixo orçamento que tratem de temas associados a grupos identitários marginalizados em cinedebates. A programação desta ação conta com projeções quinzenais e com oficinas de produção. Inicialmente, esta ação tem se destinado a públicos internos à UFRJ (em média 20 pessoas



por sessão), mas a ideia é acumular forças e método para apresentar os resultados da pesquisa em espaços fora da universidade.

Elaborar uma mostra de cinema, um cinedebate para ocorrer em um espaço formativo, é um exercício de poder, do poder definir limites para o imaginário estimulado e, com isso, estimular a imaginação. Imaginar, assim, não significará obedecer fronteiras, mas assumir uma perspectiva crítica e com ela frequentar qualquer imagem. Cinema é Poder! é um cineclube, uma pesquisa e uma extensão universitária. Em uma oficina de dois meses, este projeto, criado por estudantes de Letras, teve a contribuição do GEM para criar uma ação e visitar escolas do ensino básico, promovendo discussões acerca do cinema e da cultura negra marginalizada em face da hegemonia.

Foram analisados filmes e conceitos sobre o tema e definida uma curadoria, foram praticadas habilidades técnicas gráficas e audiovisuais para estratégias de divulgação, foram organizados debates para composição de uma metodologia. Agora, a proposta elaborada ganha seu destino e parte para novos ajustes com públicos diferenciados fora da universidade.

Para Richard Sennett (2009, p. 17), “fazer é pensar (...) o pensamento e o sentimento estão contidos no processo do fazer”. Ele defende essa ideia no livro *O Artífice* (2009), do qual tiro notas que, com outras ideias sobre a técnica, de Gilbert Simondon, e sobre arte técnica, de Benjamin, ajudarão a completar este texto.

Simondon analisa o papel simbólico atribuído aos objetos técnicos, em *Sobre o modo de existência dos objetos técnicos* (2008), e Benjamin analisa o mecanismo da arte técnica, a estrutura ideológica do cinema como uma máquina criada para “as novas enervações humanas” na sociedade industrial, e possibilidades para uma tomada revolucionária do controle sobre o imaginário das massas pela apropriação da técnica e da linguagem cinematográficas por forças progressistas.

Duas teses impulsionam Sennett: “todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, têm início como práticas corporais” e “o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação”. Para o psicanalista e teórico norte-americano:

A primeira tese focaliza o conhecimento adquirido com a mão, através do toque e do movimento. A tese sobre a imaginação começa explorando a lin-

guagem que tenta direcionar e orientar a habilidade corporal. Essa linguagem funciona melhor quando é capaz de mostrar de maneira imaginosa como fazer alguma coisa. A utilização de ferramentas imperfeitas ou incompletas leva a imaginação a desenvolver essas capacidades necessárias para reparar e improvisar. As duas teses convergem no exame da maneira como a resistência e a ambiguidade podem aprender com essas experiências, em vez de opor-lhes resistência. (SENNETT, 2009, p. 20-1).

Com essas reflexões, analiso a construção de um conceito para uma mostra de cinema em um cineclube organizado como oficina de produção técnica e crítica de um imaginário: Cinema é Poder! Um imaginário elaborado para estimular a imaginação e a leitura autônoma de quaisquer imagens.

### **3.7.6 Ocupacine**

Oficina de produção cinematográfica realizada na Ocupação Manuel Congo, no Rio de Janeiro, envolvendo estudantes de Arquitetura, Comunicação, Artes Visuais, Ciências Sociais e Música. A proposta teve uma duração de 60 horas em quatro semanas e envolveu moradores da ocupação, tomando como referência os filmes: “Edifício Master”, de Eduardo Coutinho (2002); “Domínio Público”, de Fausto Mota, Raoni Vidal, Henrique Ligeiro (2013); e “Era o Hotel Cambridge”, de Eliane Caffé (2016). O objetivo foi a produção de um documentário sobre as diferentes formas de ocupação da Cinelândia, originalmente a terra do cinema e palco de importantes manifestações em defesa da democracia no Brasil. A oficina atendeu 40 estudantes e 10 moradores da Ocupação Manuel Congo.

### **3.7.7 Preparação de curso de Língua Portuguesa como L2 na UMASSAY**

O GEM participou da concepção e da produção de material de referência para implementação de um curso de Língua Portuguesa como L2 na Massay University (UMASSAY), na Nova Zelândia, em 2019/1. A proposta envolveu 10 estudantes de graduação e pós-graduação em Letras, na definição de temas sobre linguagem, política, arte e cultura brasileiras.

### 3.7.8 Projeto Decameron Sem Molduras

A proposta envolve cinco estudantes de Letras e articula os projetos Travessias e Literatura e Cinema na produção de um curta documental sobre o cinema de Pasolini e, em especial, sobre a sua leitura do clássico “Decameron”, de Boccaccio (século XIV).

### 3.7.9 Cidades Invisíveis e pluralidade na Letras

A oficina envolve 15 estudantes de Letras, Artes Visuais e Comunicação e articula os Projetos Travessias e Literatura e Cinema. A sua ação principal é o estudo das distintas identidades e diferenças que ocupam os distintos espaços da Letras em uma oficina de produção audiovisual. A proposta foi estimulada pela comemoração dos 50 anos da faculdade e pelos desafios impostos à pluralidade identitária e cultural pela nova conjuntura. A oficina destina-se, ainda, à formação de estudantes de outros grupos da extensão para que disponham de técnicas e habilidades para registros das ações extensionistas da Letras.

### 3.7.10 Projeto Proninc

Consistiu na realização de um filme documental de média metragem que envolveu estudantes de Engenharia de Produção, Comunicação, Letras e Artes Visuais. O projeto articulou o GEM e o Soltec/CT e culminou no filme “Incubadoras Tecnológicas de Economia Solidária” (2018). A Proninc foi uma política pública de fomento a empreendimentos solidários organizados em incubadoras sociais e redes de empreendedorismo de economia solidária. O filme conta a trajetória desta política e da extinta Secretaria de Economia Solidária (Senaes) pelo governo federal, em 2016.

## **4. Exposição e eventos**

### **4.1 XXXIIIº Encontro Nacional da Anpoll**

Pôster apresentado sobre atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto Automação, intitulado “Da Psicolinguística para a Educação: uma proposta politécnica”, em junho de 2018 (LOPES, 2018).

### **4.2 EDGARIANA: Encontro de pesquisadores de EDGAR ALLAN POE**

Comunicação apresentada sobre uma abordagem ativa, participativa e interdisciplinar de leitura do conto O homem da multidão, de Edgar Allan Poe, em uma oficina de leitura e produção de revistas ilustradas no formato fanzine por Luiza Braga, na Faculdade de Letras da UFRJ em novembro de 2018.

### **4.3 Todas as Letras – máscaras com colagens**

Realização de uma exposição na Letras, de agosto a dezembro de 2018, com máscaras confeccionadas por estudantes da disciplina de Teoria Literária I para estudo da noção de forma, da concepção platônica sobre essência e aparência e do conceito de atos performáticos de Judith Butler. As 200 máscaras, representando a identidade do eu e da alteridade, compõem “Todas as Letras” (título da composição feita com as máscaras para a exposição) como um mosaico da pluralidade da Faculdade de Letras na contemporaneidade.

### **4.4 Festival UFRJ-Mar Paraty**

Evento de divulgação acadêmica e extensionista promovido pelo NIDES, na cidade de Paraty, com mais de 30 oficinas de diferentes unidades da UFRJ em agosto. O GEM participou com duas oficinas: a oficina de produção cinematográfica no CEMBRA (Paraty), articulando os projetos Travessias e Literatura e Cinema e atendendo um público de 40 estudantes do nível médio; e uma oficina de produção de revistas ilustradas no formato fanzine na Escola Domingos Gonçalves de Abreu (Quilombo do Campinho/Paraty), mobilizando o Projeto Travessias para atender 50 estudantes de ensino fundamental.

#### 4.5 Projeto Museu Vive!

O GEM participou da realização do evento Museu Vive!, organizado pelo Museu Nacional em setembro, para fortalecimento da memória do acervo perdido no incêndio na instituição (ocorrido em 2018) e para denúncia da precarização do setor federal de patrimônio histórico. O GEM ofereceu uma oficina de produção cinematográfica para público amplo na Quinta da Boa Vista, mobilizando o Projeto Travessias e o romance *As Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, atendendo a 30 estudantes do ciclo básico.

#### 4.6 Semana de Integração Acadêmica - SIAC

Evento anual promovido pela UFRJ para apresentação de comunicações de projetos de pesquisa e para divulgação acadêmica e extensionista para público universitário e oriundo das redes municipal e estadual de educação na cidade do Rio de Janeiro, em outubro. O GEM participou com apresentação de sete comunicações, recebendo duas menções honrosas. Além disso, ofereceu uma oficina de produção de animação, mobilizando o Projeto Animito e atendendo cerca de 100 estudantes do ciclo básico.

#### 4.7 Festival 10 anos do Travessias: Palavra-Imagem

O Projeto Travessias completou 10 anos em 2018 e o GEM realizou um evento em novembro para comemorar e debater caminhos para a formação de leitores na escola básica e na universidade por meio de abordagens ativas e participativas. Foi um dia com três mesas de debate sobre o tema, com professores convidados da UFRJ, de escolas do ciclo básico e de outras universidades. Além disso, foram oferecidas oficinas de produção de vídeos animados, confecção de jogos analógicos e revistas ilustradas no formato fanzine para estudantes de Letras e da Escola de Belas Artes.

#### 4.8 Café Literário do Colégio Estadual Joaquim Távora

Apresentação de análise das oficinas realizadas no âmbito do Projeto Automação no Colégio Est. Joaquim Távora, em 2018.

#### **4.9 Seminário de Encerramento das atividades da Escola Mun. Prof. Marcos Waldemar**

Apresentação de análise das oficinas realizadas no âmbito do Projeto Travessias na Escola Mun. Prof. Marcos Waldemar em 2018.

#### **4.10 III Seminário Interno Anual do GEM**

Evento anual para avaliação dos projetos e ações para encerramento das atividades do laboratório, realizado em dezembro, e que contou com a presença de Roberto Freitas, diretor de Extensão da Faculdade de Letras. Neste evento, todos os projetos e ações foram apresentados e debatidos para qualificação das propostas e construção das perspectivas para o ano seguinte.

### **Conclusão**

O GEM tem experimentado, na extensão, na relação com as escolas de ensino básico e com laboratórios de diferentes unidades da universidade, uma diversidade de projetos de caráter interdisciplinar, estabelecido uma articulação entre teoria e prática no estudo e formação crítica em linguagem ao longo da sua história. Em 2018, foi possível aproveitar esta acumulação de experiências para fazer de seu principal projeto a base de colaboração com parceiros antigos e novos.

“Travessias: Palavra-Imagem” tem oferecido os fundamentos para todas as ações de ensino, pesquisa e extensão realizados pelo Grupo de Educação Multimídia, aprofundando estudos de linguagem, de diferentes expressões artísticas e da tradução entre elas como método para a formação da leitura e da escrita críticas. A avaliação dos resultados dessa acumulação permitiu a construção de novas parcerias e desenvolvimento de outros três projetos, além da organização de diferentes ações específicas, envolvendo diretamente 20 estudantes de graduação e de pós-graduação.

O foco do laboratório tem sido a produção de metodologias participativas de ensino-aprendizagem e a síntese de seus processos tem apontado para as noções de atividades laborais, tradução intersemiótica e oficinas produ-  
ti-

vas teórico-práticas e interdisciplinares. Vale destacar, ainda, sobre o processo de 2018 duas publicações: um artigo na Revista Terceira Margem, sobre as experiências e iniciativas do professor José Cubero, idealizador do GEM (MAIA, 2018b), e um capítulo de livro sobre a metodologia das oficinas realizadas pelo GEM (MAIA, 2018a). Destaca-se, ainda, a defesa de uma dissertação de mestrado sobre a concepção de tradução intersemiótica em oficinas de leitura do Projeto Travessias, evidenciando uma experiência que relaciona literatura e jogos de tabuleiro (ALBUQUERQUE, 2018); e, por fim, a aprovação de um projeto de mestrado que visa criar, na Escola Mun. Prof. Marcos Waldemar (Niterói), um ateliê de leitura inspirado na parceria com o GEM (ROSA, 2018).

Para concluir, deve-se ressaltar que a história do laboratório confirma a sua perspectiva de compreender o trabalho, os projetos interdisciplinares e a indissociabilidade entre teoria e prática como princípios educativos emancipadores para garantia do direito à igualdade de oportunidades e acesso universal aos bens culturais e às habilidades expressivas e comunicativas.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Thiago Camargo. *E a máquina livro virou na Máquina jogo: Sistematização de uma experiência pedagógica baseada na obra literária Macunaíma, de Mário de Andrade*. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Trabalho e Formação Politécnica) – NIDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro - RJ, 2018.

BEMVINDO, Victor. *Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas*. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói - RJ, 2016.

BRAGA, Luiza. "Edgar Allan Poe em sala de aula: a tradução intersemiótica como ferramenta de leitura de O homem da Multidão". In: EDGARIANA: ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDGAR ALLAN POE. Rio de Janeiro: UFRJ, nov. 2018. XX-XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. Cuiabá - MT, jun. 2018.

CAMENIETZKI, Eleonora Ziller. *Projeto Travessias: Palavra-Imagem*. (Projeto de Pesquisa - extensão). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Livraria Duas Cidades, 1977.

MAIA, Paulo. Oficina de Leitura e produção de imagem crítica: uma experiência de trabalho como princípio educativo. In: CHEDID, Flávio *et al.* (Orgs.). *Tecnologia para o desenvolvimento social: diálogos Nides-UFRJ*. Marília: Lutas Anticapital, 2018a.

MAIA, Paulo. Educação e Trabalho na prática de cinema – apontam teóricos sobre uma experiência. *Revista Terceira Margem*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 37, p. 40-65, jan./jun. 2018b.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2017.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Tradução de Mônica da Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

ROSA, Daniele Oliveira. *A leitura identidade no ambiente escolar segundo uma perspectiva de apropriação e trabalho*. (Projeto de Pesquisa - mestrado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

ROSA, João Guimarães. *Tutameia – Terceiras Estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, transluzir, transluciferar: a teoria da tradução de Haroldo de Campos. In: MOTTA, Leda Tenório da. (Org.) *Céu acima*. São Paulo: Perspectiva, 2005.



SANTOS, Sabrina. *Da Psicolinguística para a Educação: uma proposta politécnica*. Apresentação em sessão de pôster no GT de Psicolinguística. In: XXXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. Cuiabá - MT, jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

SIMONDON, Gilbert. *Do modo de existência dos objetos técnicos*. Tradução de Pedro Peixoto Ferreira e revisão de Christian Pierre Kasper. Paris: Aubier, 2008.

# **NUESTRO ESPACIO NOS IDENTIFICA: AS PAREDES DA SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO DAS VIVÊNCIAS ESCOLARES**

*Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes<sup>1</sup>*

**Resumo:** O ensino de língua espanhola, em grande parte das escolas públicas de educação básica, segue atrelado ao desenvolvimento das regras de formação da língua e sua aplicação em atividades repetitivas e descontextualizadas. Nesse sentido, o ensino de língua espanhola por meio da aprendizagem baseada em projetos apresenta uma proposta que rompe com essa estrutura e busca criar um espaço de intercâmbio de conhecimentos. No presente trabalho, apresentamos os resultados do projeto *Nuestro espacio nos identifica*, realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e com a participação de estudantes do 3º ano do ensino médio. O objetivo do projeto foi iniciar a reconfiguração do espaço escolar e criar um ambiente motivador que represente suas vivências e variados contextos. Foram pintados murais nas paredes da sala de aula contendo as temáticas definidas pelos estudantes. Como resultado do trabalho, percebemos mais socialização, respeito, trabalho em conjunto e participação nas atividades de aula.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Aprendizagem baseada em projetos. Representação de vivências escolares.

## **1. Ensino de Língua Espanhola e Educação Básica**

A oferta de língua espanhola na maioria das escolas de educação básica (EEB), além de bastante reduzida em relação à oferta de língua inglesa, costuma apresentar como base um programa de ensino preestabelecido pelas

<sup>1</sup> Docente de Língua Espanhola do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG, fernandes\_fabiana@ufg.br

coordenadorias dos estados e municípios ou pelas coordenações escolares. Poucos docentes têm autonomia para definir seus planos ou projetos de ensino e, geralmente, as atividades propostas para seus grupos devem estar de acordo com as orientações recebidas no contexto escolar. Como recurso ou material de apoio, os docentes recebem o livro didático pertencente ao Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, o qual pode não ter sido analisado e escolhido por eles.

Com esse contexto apresentado, podemos inferir que muitos docentes de EEB acabam utilizando abordagens tradicionais e ultrapassadas para o ensino de línguas estrangeiras (LE), neste caso, a língua espanhola. Embora nas últimas décadas os temas atualização e utilização de novas metodologias de ensino tenham sido debatidos exaustivamente, tanto em eventos e cursos de formação inicial quanto continuada. Pesquisas na área de ensino de LE têm comprovado que os métodos utilizados na maioria dos contextos institucionais/escolares brasileiros não apresentam inovações, seguem basicamente as mesmas concepções utilizadas nos séculos XIX e XX com algumas modificações ou mesclas de vários métodos já saturados.

Segundo Fernández (2001), não há espaço para discussão e apresentação de novas propostas de ensino quando recebemos um programa que não considera a diversidade do espaço escolar. Com isso, as regras de formação da língua acabam sendo base do processo de ensino e aprendizagem e as atividades seguem em torno da repetição de regras, memorização de listas de vocabulário, simulação de contextos de uso, traduções de textos, entre outros. A sala de aula, neste contexto, segue uma abordagem mecanicista de ensino, como esclarece Freire (2011b, p. 80):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.

Segundo o autor, o processo de ensino e aprendizagem carece de proposições e práticas mais diversificadas que levem os estudantes a pensar sobre os conceitos abordados, a comparar com seu cotidiano, a entender sua essência e uso nos mais variados contextos. As atividades realizadas nos espaços escolares urgem por um repensar, necessitam considerar tanto as necessidades e interesses institucionais quanto as discentes. Fernández (2001) e Tonucci (2013) ressaltam que a utilização de abordagens que não estabelecem conexão entre a realidade sociocultural dos estudantes e os objetivos de ensino apresentados certamente não atende às suas necessidades formativas.

Para Hernández e Ventura (2000), é necessário repensar as diversas abordagens de ensino, bem como seus objetivos e conceitos, entender que ao ensinar (qualquer disciplina do currículo escolar) não podemos fragmentar ou descontextualizar o conhecimento. Os estudantes apresentam dificuldade para entender conceitos isolados que não dialogam com os demais ou que não envolvem suas vivências/experiências. Com isso, é necessário “testar” novas possibilidades de ensino, abordagens que integrem os conhecimentos e desenvolvam experiências mais complexas e enriquecedoras.

Nesse sentido, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG, passamos a utilizar a aprendizagem baseada em projetos (ABP) como abordagem de ensino nas aulas de língua espanhola, pois um de seus objetivos é incentivar o repensar constante das atividades cotidianas e relacionar os conhecimentos e as vivências dos estudantes.

## **2. Aprendizagem baseada em projetos: (Des) Construindo Conceitos e Práticas nas Aulas de Língua Espanhola**

A aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem que traz novas perspectivas para o ensino da língua espanhola, pois sabemos que ao ensinar não podemos garantir resultados iguais para todos os nossos estudantes. Cada um tem seu processo de aprendizagem com tempos, etapas e estratégias diferenciadas (ABADÍA, 2000). Ao optar pela prática pedagógica com base na ABP é possível estimular os estudantes e alcançar um grau de participação e desempenho superior aos conseguidos com o uso de abordagens tradicionais.

Entretanto, não há uma “receita” pronta ao desenvolver projetos, conforme explica Bender (2014). Cabe ao docente e seus estudantes a elaboração dos projetos que serão desenvolvidos em aula, sendo necessário entender que sua reestruturação deve ser constante e atender às necessidades e interesses do grupo de trabalho. Os projetos são únicos, não se repetem, pois nessa abordagem entende-se que cada grupo de trabalho apresenta ideias e práticas diversificadas. Os temas dos projetos em uma mesma “turma” podem ser os mesmos ou completamente diferentes, isso não é o mais relevante.

Dessa forma, ao utilizar a ABP nas aulas de língua espanhola proporcionamos o conhecimento e entendimento de aspectos culturais, auxiliamos na compreensão, produção e adequação de enunciados e valorizamos o desenvolvimento de competências que poderão ser utilizadas em sua vida. Para Tonucci (2013) e Ispizua (2016), essa abordagem é vista como forma de se desvencilhar das amarras e metodologias de ensino fadadas ao fracasso. Esclarecem que o docente, ao iniciar o trabalho com a ABP, deve entender que suas aulas não serão mais as mesmas. As prioridades mudam, o desenvolvimento de conteúdos específicos e estruturais é substituído pelo desenvolvimento de habilidades e competências.

A interação entre os alunos e o professor é o alicerce da aprendizagem baseada em projetos. Todos aprendem em conjunto, cada sujeito está repleto de conhecimentos e é capaz de aprender com os demais. O professor deixa de centralizar o conhecimento, passa a mediar o processo de ensino e aprendizagem e não perde seu espaço de “autoridade” no contexto escolar, conforme elucidada Freire (2011a, p.105):

O clima de respeito que nasce das relações entre a autoridade e a liberdade dos alunos autentica o caráter formador do espaço pedagógico. É com a autonomia, construída pessoalmente, que as liberdades vão tomando o lugar antes ocupado pela dependência. Esta autonomia se alicerça na responsabilidade que vai sendo assumida pelo aluno.

Com isso, o tradicional papel do professor e dos alunos se modifica promovendo autonomia e troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos neste processo. Ao abrir espaço para que os alunos reflitam e pesquisem sobre temas de sua escolha se estabelece a confiança entre os pares, pois se respeita

a opinião e interesse do grupo. De acordo com Machado (2000), para que a autonomia se desenvolva de forma eficaz é necessário disposição, disciplina, responsabilidade e interesse, aspectos que certamente estão presentes durante a realização de projetos.

Outro aspecto importante para a aprendizagem baseada em projetos é lidar com a diversidade e heterogeneidade dos estudantes. Entendemos que cada indivíduo tem dificuldades que podem ser superadas ao longo do processo, assim como apresentam grandes habilidades que podem servir de auxílio para os demais. Ispizua (2016) afirma que as relações e construções mentais estabelecidas durante as discussões e o período de convivência dos estudantes são fatores relevantes em seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

### **3. *Nuestro Espacio nos Identifica*: o processo de elaboração de murais representativos**

No início do ano letivo de 2018, o plano de curso da disciplina de língua espanhola foi apresentado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (EM). Alguns eixos temáticos já estavam definidos e outros foram selecionados em conjunto – professora e estudantes. Para cada bimestre foram discutidas propostas de trabalho por meio da aprendizagem baseada em projetos.

O projeto aqui relatado recebeu o seguinte título: *Nuestro espacio nos identifica*. Sua elaboração considerou os interesses e as necessidades dos estudantes, pois em vários debates sobre temas que permeiam o contexto escolar estiveram presentes o anseio por liberdade de expressão, novas configurações na arquitetura escolar e falta de um espaço que represente suas ideias. Seu objetivo foi dar início à reconfiguração do espaço escolar e criar um ambiente motivador que representasse as vivências e os variados contextos de nossos estudantes. A atividade principal do projeto foi a pintura de murais representativos, os quais apresentaram as ideias, preocupações, interesses e vivências dos alunos do terceiro ano do EM, sujeitos e participantes do projeto.

A partir disso, definimos as etapas de execução do projeto e iniciamos sua realização. A primeira etapa foi organizar grupos de trabalho, dividir os espaços da sala de aula, verificar os materiais necessários para a pintura do ambiente e realizar a compra. A segunda etapa teve como base a discussão e elaboração do

projeto para cada mural. A terceira etapa consistiu em estabelecer datas e horário para realização da pintura considerando as demais atividades realizadas nas salas dos terceiros anos. A quarta etapa foi realizar os desenhos e pinturas dos murais. A quinta etapa estabeleceu o fechamento do projeto com a apresentação dos murais e com as falas/comentários sobre as experiências dos estudantes durante todo seu período de participação.

Neste relato, analisamos a quarta e a quinta etapa do projeto. Para tanto, utilizamos as imagens de alguns murais e trechos das falas/comentários dos estudantes sobre a sua participação no projeto. Para iniciar a elaboração dos murais, os estudantes dividiram as tarefas necessárias: misturar as cores e separar em potes, selecionar e compartilhar os rolos e pincéis, forrar os pisos das salas, passar a base de fundo de cada mural, desenhar as imagens e pintar. Os grupos iniciaram cada um em seu mural, mas no decorrer do projeto os estudantes passaram a auxiliar outros grupos, ajudaram nas pinturas e preenchimentos e deram sugestões para os murais, como podemos verificar nos comentários a seguir:

Estudante 1: No dia que iniciamos as pinturas eu consegui ver os meus colegas reunidos, brincando e fazendo algo sério ao mesmo tempo. Colocamos música, rimos, nos divertimos, cantamos, dançamos e interagimos de uma maneira que eu nunca tinha visto. Isso só tinha acontecido em viagens da turma. Eu também vi colegas dando dicas, opinando nos desenhos dos outros, lixando as paredes para os que tinham problema respiratório e tudo de forma harmoniosa, sem nenhuma briga, coisa difícil de acontecer na nossa turma.

Estudante 13: Eu achei massa o primeiro dia, tipo, a gente não sabia muito bem como começar, saca. Aí a professora explicou como lixar a parede e sobre as cores que a gente precisava usar para tapar as manchas e vários colegas já começaram a falar sobre o que iam fazer e as cores que iam usar, mas os grupos *tavam* tudo misturados, não dava pra saber quem era de cada grupo, *tava* todo mundo junto.

O trabalho em equipe esteve muito presente durante as várias etapas do projeto, ratificando os estudos de Ispizua (2016) que sinalizam o aumento da socialização, da interação e do fortalecimento das relações entre os estudantes que aprendem por meio da ABP. Nos comentários dos estudantes 1 e 13, nota-

mos que os colegas se ajudaram durante a realização da atividade prática mesmo sendo de grupos diferentes. Ao interagir, trocar ideias, opinar sobre o projeto pensado por outro grupo, automaticamente ocorre troca de conhecimentos e vivências, momento indispensável nesta abordagem. Nos relatos de outros estudantes, esse aspecto é retomado:

Estudante 2: A pintura da sala foi muito produtiva e proveitosa. Foi uma das vezes em que tivemos maior contato com os nossos amigos da escola, ficamos mais próximos e vimos um lado de cada amigo que não teríamos a oportunidade de ver durante as aulas normais.

Estudante 5: O momento de pintar a sala deixou a turma mais unida e quando a gente estiver mais velho vai ter momentos pra lembrar, tipo, vai saber que tivemos momentos que foram bons, que a gente conseguia trabalhar em conjunto e dividia algumas coisas, acho que isso vai fazer diferença pra gente.

Nesses trechos podemos verificar a importância de abrir espaço para a participação e criação coletiva. Os estudantes se envolvem com as atividades, trocam ideias e atuam de forma conjunta e criativa. Essas experiências transformam o espaço escolar e as interações entre os sujeitos, conforme explica Freire (2011a). As relações de afetividade, confiança e respeito entre os sujeitos costumam estar presentes em atividades que promovem a interação e a cooperação. No caso das pinturas, os estudantes interagiram com mais “leveza”, sem a pressão diária do cotidiano escolar, pois estavam livres para criar e repensar seus murais durante o processo criativo.

Foram pintados treze murais entre as duas turmas de terceiro ano. Cada mural expressou os pensamentos, as ideias, as vivências, as aflições, os conflitos e os temas de interesse dos estudantes. O tema “liberdade” esteve presente em alguns murais, seja de forma direta ou indireta. O conceito de liberdade entendido aqui é o que se refere ao conjunto de direitos dos indivíduos de praticar sua vontade, seu livre arbítrio, desde que não interfira nos direitos dos demais. Nos murais a seguir (Figuras 1 e 2), o tema é abordado de forma direta:



Figura 1. Liberte-se



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.

Figura 2. Freedom - Liberte



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.

Ao analisar esses murais podemos inferir que os estudantes precisam de espaço, desejam “libertar-se”, como representado na figura 1, mas não podemos afirmar se estão se referindo ao contexto escolar, social, familiar ou de forma geral. Acreditamos que a escola pode ser vista pelos estudantes como um espaço opressor e muitas vezes não se sentem valorizados. De acordo com Frei-

re (2011a), os estudantes precisam refletir sobre seu papel na comunidade escolar, mas para que isso aconteça é necessário que tenham seu espaço de interlocução e sejam respeitados.

Figura 3. Gaiola aberta.



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.

Os murais representam as ideias dos grupos, refletem as discussões e os conflitos dos estudantes. Nesse mural (Figura 3), percebemos o anseio pela liberdade refletido nesta gaiola aberta. Os conceitos de liberdade presentes, tanto nessa figura quanto nas anteriores, podem estabelecer relações e conexões diversas com os contextos dos estudantes. Essa gaiola pode representar a escola, suas casas, seus relacionamentos ou sua vida. Além disso, cada sujeito que observar essas imagens poderá interpretar a sua maneira, considerando o seu espaço e as suas experiências.

Conforme explica Tonucci (2013), quando abrimos espaço para o desenvolvimento da criatividade e das potencialidades dos estudantes, nos surpreendemos com suas atitudes e com a amplitude de conhecimentos e possibilidades que invadem o espaço escolar. Isso é evidenciado na elaboração desses murais, pois representam experiências no contexto escolar e vivências pessoais dos estudantes.

Estudante 6: A gente estudou anos nesta escola e, tipo, chegar no último ano e poder desenhar nas paredes é representar a nossa trajetória, eu pelo menos acho que meu desenho representa parte da minha vida e outras pessoas podem se identificar quando entrar na sala.

Nossos estudantes recebem diariamente as mais diversas informações, passam horas conectados, conversam, trocam imagens e textos, criticam, discutem e tantas outras possibilidades. Entretanto, ao entrar em sala de aula se deparam com a mesma imagem ano após ano, não há novidade e não gera nenhuma sensação de pertencimento. A sala de aula em lugar de libertar os sujeitos, de ampliar seus horizontes e de criar momentos de discussão coletiva, acaba por reduzir-se a um espaço sem vida e sem representatividade.

Estudante 9: Todos os anos os alunos do terceiro ano fazem a mesma coisa e eu ficava pensando como seria na nossa turma. Quando foi dada a ideia de pintar a sala eu nem acreditei. Pintar a sala, deixar a nossa marca, as nossas ideias não vai ser superado por ninguém. Abrir este espaço pra gente, deixar a gente fazer o que gosta vai marcar, marcar nosso último ano na escola.

Estudante 3: A sala ficou completamente colorida, mudou todo o visual, fez o ambiente ficar mais harmonioso, mais gostoso de ficar ali dentro. Aquelas paredes que antes estavam brancas e também muito sujas deixavam o ambiente triste e cansativo. As diversas cores das paredes, poder entrar na sala e saber que fomos nós que fizemos tudo aquilo é muito empolgante.

É importante ressaltar que pintar a sala, algo que parece ser tão simples, possibilita uma infinidade de mudanças e percepções do ambiente escolar. Os estudantes podem ver seus traços, suas representações, suas histórias. Durante o desenvolvimento do projeto *Nuestro espacio nos identifica*, as participações dos estudantes nas discussões e atividades de aula foram mais expressivas e

confiantes. As interações entre os sujeitos foram mais próximas, harmoniosas e empáticas.

A humanização deste ambiente afina suas emoções, ajuda a lidar com seus problemas e perceber a complexidade dos sentimentos implícitos ou explícitos nos desenhos de seus colegas. As paredes, antes sujas e escuras, agora ganham cor e forma, contam histórias, apresentam críticas.

Figura 4. Gorda



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.

Esse mural (Figura 4) representa uma problemática muito presente na vida dos adolescentes: o culto ao corpo perfeito. As meninas são as mais afetadas

pela cobrança de um padrão de beleza e apresentam maior preocupação com seu corpo. No mural identificamos uma menina de costas, podendo representar vergonha ou constrangimento. Nas nuvens estão representadas algumas falas “ninguém namora gorda”, “tão bonita, mas...” e “gorda”.

Ao analisar o mural, podemos supor que membros desse grupo vivenciaram esse problema, estão criticando a padronização da beleza feminina, percebem a importância da discussão e visibilidade da temática no contexto escolar, entre outras possibilidades. No relato de um dos estudantes aparece uma menção a esse mural:

Estudante 15: Quando eu vi o desenho das meninas fiquei chocada! Não sabia que isso acontecia com elas, sabe. A gente escuta o povo falar que isso acontece na escola, mas quem é magra não percebe como pode ser *paia*, sei lá. Achei legal elas representarem esse preconceito na nossa sala, vai ficar como forma de ajuda pra outras meninas.

Contornando a figura estão as seguintes frases: “você é mais que rótulos”, “você não é sua maquiagem”, “você é maior que a dor”, “você não é sua roupa” e “você tem algo a dizer”. São formas de incentivar possíveis vítimas de gordofobia a superar este preconceito, bem como refletem inquietação com a padronização da figura feminina. Os demais murais retratam outras questões do contexto escolar ou representam e identificam os gostos dos membros dos grupos, como literatura, música, cartografia, cinema, entre outros.

## Considerações finais

Após a finalização da pintura dos murais representativos os estudantes apresentaram suas obras e falaram sobre sua experiência. Relataram que durante as atividades letivas do núcleo básico costumam ter alguns desentendimentos e discordam em várias questões, sendo um pouco difícil a sua socialização. Entretanto, se mostraram surpresos pela participação e integração dos colegas durante a realização das etapas do projeto. O trabalho em e entre as equipes foi constante, enriquecedor e aproximou estudantes que não costumavam conversar.

A satisfação pela mudança visual da sala de aula foi um tema bastante discutido entre os estudantes. Explicaram que desde a primeira fase a sala era muito parecida, sem colorido, muita formalidade e padronização. Parecia que todo ano entravam no mesma sala, mas agora ela parecia ter “vida”, se sentiam representados, suas ideias estavam presentes e no próximo ano outros alunos olhariam para as paredes e tentariam entender seus significados. Isso mostra a importância do fazer pedagógico e de intervenções que podem trazer novas perspectivas aos estudantes.

Outro aspecto importante foi abrir espaço para a discussão e escolha de seus temas. Nada foi imposto aos estudantes, se dividiram em grupos por afinidades, elaboraram seus projetos e repensaram alguns aspectos durante a pintura. O projeto primava pela representação da identidade deles, essa era sua essência. Percebemos que a participação nas etapas e atividades aconteceu de forma mais efetiva.

Sendo assim, avaliamos que o desenvolvimento do projeto “*Nuestro espacio nos identifica*” foi uma grande experiência pedagógica tanto para a professora quanto para seus estudantes. A troca de experiências, a integração, a socialização e a percepção do outro foram enriquecedoras.

## Referências bibliográficas

ABADÍA, M. P. *Métodos y Enfoques en la Enseñanza: Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERNÁNDEZ, S. *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ISPIZUA, M. *La investigación como proceso: planificación y desarrollo*. Ciudad de México: Dextra Editorial, 2016.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

TONUCCI, F. *La investigación como alternativa a la enseñanza*. Ciudad de México: Laboratorio Educativo, 2013.

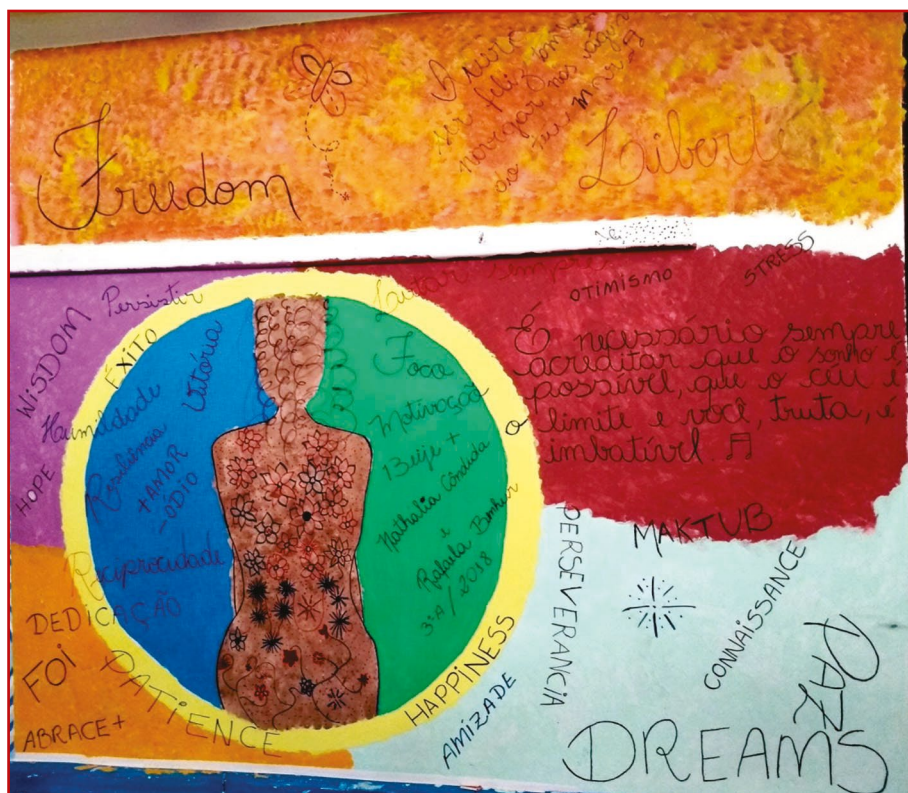
## Anexos

Figura 5. Mural completo 1



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.

Figura 6. Mural completo 2



Fonte: Fotografia do arquivo pessoal da autora.



## Capítulo II

---

# LINGUAGEM LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA

# ABORDAGEM SISTÊMICA DE ENSINO: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

---

Clêidna Lima<sup>1</sup>  
Weslania Evangelista de Jesus<sup>2</sup>

**Resumo:** Este *relato de experiência* indaga como a vida narrada reconstitui-se pelo tempo (re)vivido. Pretende-se refletir acerca dos saberes ensinados pela escola, relacionando-os e aproximando-os às vivências dos alunos, a partir do percurso da pesquisa “Abordagem Sistêmica de Ensino: narrativas de memórias e letramento no ensino fundamental”. Justifica-se pela necessidade de se buscarem alternativas interativas e significativas que possam contribuir para o processo de letramento de crianças em ambiente escolar. O foco desta investigação é compreender como as narrativas de memórias podem potencializar a apreciação da leitura literária e, assim, contribuir também para o processo de aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas escolares. No âmbito da pesquisa qualitativa desenvolve-se um estudo de caso com dezessete alunos com idade entre dez e doze anos, de uma turma de quinto ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Luiz Bittencourt, em Goianira-GO. O estudo já permite destacar, cautelosamente, que ao narrarem suas memórias – em diálogo com a literatura – estes jovens estabelecem relações significativas e instigantes com a arte literária e com suas memórias de vida. O produto educacional em elaboração é um curta-metragem contendo produções literárias dos colaboradores. Neste processo busca-se ampliar a leitura de mundo estimulando sensibilidades e percepções.

**Palavras-chave:** Abordagem sistêmica. Narrativas de memórias. Curta-metragem.

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação. Docente PPGEEB/CEPAE/UFG.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PGEEB-CEPAE/UFG. Professora de educação infantil na rede municipal de Goiânia e do ensino fundamental dos anos iniciais na rede municipal de Goianira. E-mail: weslaniaevangelsita@outlook.com

## 1. Introdução

### 1.1 A reconstrução do vivido em memórias narradas

*“Molda-se por dentro a chave com que me abro.”*  
(Mia Couto, 2014)

Pela ótica poética de Mia Couto (2014), os recursos internos, sensibilidades em nós, podem ser chaves que desvelam significados para o ato narrativo da experiência pessoal. A matéria bruta da vida – emerge da memória – molda-se pela multiplicidade de sentidos e significados convergentes à memória social. A identidade reconstituída pela via da memória individual – na intimidade das relações – ressoa incondicionalmente na convivência social, uma vez que a memória individual é sempre um ponto de vista da memória coletiva.

Ainda que baseada em experiências biográficas, nossas lembranças só podem existir a partir dos *quadros sociais da memória*. Ou, dito por Halbwachs (1990, p. 187): “Não é possível reter uma massa de lembranças em todas as suas sutilezas e nos mais precisos detalhes, a não ser com a condição de colocar em ação todos os recursos da memória coletiva”. As memórias reativam-se nos grupos de convívio e de referências.

O presente *relato de experiência* enalça as intercessões entre arte, formação humana e narrativa de memórias. O cenário é o percurso da pesquisa: *Abordagem sistêmica de ensino: narrativas de memórias e letramento no ensino fundamental*<sup>3</sup>. Ainda em fase de desenvolvimento, trata-se de uma reflexão acerca dos saberes ensinados pela escola relacionando-os e aproximando-os às vivências dos alunos.

O tema escolhido se justifica a partir do contexto sociocultural de uma prática docente na Escola Municipal José Luiz Bittencourt (E. M. J. L. B) em Goianira-Goiás, desde o ano de 2010, atuando no ensino fundamental nos anos iniciais. Constato que alguns alunos chegam às turmas de 5º ano com dificuldades no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, o que corrobora para o

<sup>3</sup> O presente projeto de pesquisa encontra-se em andamento, sob orientação da Profa. Deise Nanci de Castro Mesquita, professora e pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG. Doutora em Letras e Linguística pela FL/UFG, com estágio de Pós-Doutorado em Educação pela UFRJ. Coorientação da Profa. Cléidna Lima, doutora em Educação. Docente PPGEEB/CEPAE/UFG.

desencadeamento de outros problemas nas demais disciplinas escolares, comprometendo o processo de aprendizagem.

De acordo com Smith (2001, p. 15), “o termo dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”; interferindo, decisivamente, no desempenho escolar do aluno.

Nesta perspectiva, este artigo relaciona-se à abordagem sistêmica de ensino que viabiliza a humanização da relação didático-pedagógica. Procuo refletir – como professora e pesquisadora inserida no campo educacional – sobre a compreensão da complexa realidade, seu impacto na formação integral dos alunos como forma de evitar a fragmentação do ensino. Tal postura antevê avanços qualitativos das práticas docentes visando à formação humana, pois “nunca podemos falar sobre natureza sem, ao mesmo tempo, falar sobre nós mesmos” (CAPRA, 2014, p. 105).

Durante o percurso da pesquisa, tracei alguns caminhos que me permitiram compreender a seguinte problemática: como a visão sistêmica preconizada por Capra (2014), Vasconcellos (2013) e outros pode orientar uma proposta pedagógica em que se tomam as narrativas de vida das crianças como material didático, com vista à apreciação da leitura literária e, em consequência, à formação integral (cultural e intelectual, ou “letramento” na concepção de Soares, 1998).

Na tentativa de uma análise reflexiva, sobre a problemática apresentada, várias leituras literárias foram apreciadas e outras estão em andamento, buscando a contextualização e valorização das narrativas de memórias dos alunos às disciplinas escolares. Uma imersão coletiva entre pesquisadora e participantes para que possamos pensar no tema e na elaboração do roteiro para produção de um curta-metragem, considerando pontos característicos dos discursos literário e audiovisual. Assim, o curta:

[...] equipara-se ao conto na literatura ou ao haicai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem [...]. Esse formato de cinema tem como principais características a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana. (MOLETTA, 2009, p.17).

Portanto, o objetivo geral pauta-se na constituição desse curta-metragem, que conterà as narrativas literárias produzidas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental da E. M. J. L. B. de Goianira-Goiás. Alguns objetivos específicos vêm sendo promovidos, como momentos para que os estudantes narrem suas memórias de vida; a estimulação da leitura, da contação e recontação de histórias; da valorização da produção oral e escrita de narrativas literárias relacionadas às diversas linguagens presentes no contexto sociocultural dos alunos; da instigação, da apreciação das leituras literárias como forma de fruição estética, compreensão e apropriação de conhecimentos científicos e culturais.

Após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG, 2018/2), iniciei a pesquisa em campo. A turma do 5º ano está composta por 32 alunos. Ressalto que todos eles estão participando das atividades, pelo fato de a pesquisa em campo acontecer no período de aula, contudo, por questões éticas, serão consideradas apenas as dos 17 alunos para análise do estudo referido cujos responsáveis autorizaram a participação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Tenho procurado respeitar a organização pedagógica da instituição no decorrer das atividades. Conforme proposto no projeto de pesquisa, estas aconteceriam sempre às sextas-feiras no primeiro semestre de 2019, entretanto, ao iniciar o desenvolvimento dos trabalhos, logo percebi que necessitaríamos de outros dias da semana, devido à amplitude dos temas literários que estão sendo apreciados, das narrativas de memórias e das atividades que estão se constituindo no decorrer da pesquisa.

Diversas atividades foram desenvolvidas e algumas se encontram em andamento, como: visita à biblioteca da escola; apreciação literária do livro *Quando aprendi a me amar: lições sobre autocompaixão, aceitação e mindfulness*, da autora Karen Vogel (2016) e ilustração de Patrícia Nardi. Em sequência analisamos algumas características sobre a concepção de cinema, a partir do texto “Cinema Fábrica de Sonhos” (DIMARCH *et al.*, 2018) que faz parte do livro didático dos alunos denominado *Conectados Arte* (2018). Dando continuidade aos temas explorados, assistimos ao filme “Histórias Cruzadas”, direção de Tate Taylor (2012); e ao documentário “História do Brasil Por Boris Fausto” (2011), que reporta sobre o período colonial, as influências que adquirimos dos povos indígenas, europeus e africanos. Avaliamos também o material E-

-*Book Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*, da autora Débora Alfaia da Cunha (2016).

As apreciações literárias estão ocorrendo como um caminho à provocação do imaginário, da criatividade, instigando a oralidade, a leitura e a escrita, em busca de se constituir um curta, como uma criação da coletividade:

[...] também destaca neste ensaio uma tarefa histórica coletiva, no caso para as possibilidades criadas com esta nova linguagem, de uma aprendizagem da segunda natureza do homem, esta inventada pelos homens com a técnica da captação e reprodução da realidade. Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictória, porque ela lhe oferece o que temos direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. (SILVA, 2016, p. 76. apud BENJAMIM, 1994, p. 187).

A partir dos temas explorados, diversas atividades envolvendo a oralidade, a leitura, e a escrita vêm sendo desenvolvidas, abrangendo todas as disciplinas escolares e contextualizando-as aos fatos reais de acordo com as vivências dos alunos, visando possibilitar opções para que eles possam trilhar o seu caminho em busca do conhecimento (BUSATTO, 2003).

Como fontes de coleta de dados estão sendo utilizados: diário de bordo; as produções textuais e ilustrações desenvolvidas como atividade de casa e em sala de aula; fotografias, gravações e filmagens, tendo o devido cuidado na captação das imagens e sons, considerando fragmentos de ações (mãos, boca, olhos, braços, pernas, pés e olhos) não deixando à vista aspectos que identifiquem seus autores, e outras manifestações pictóricas (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, etc.) que apenas metaforicamente representem as narrativas.

Por meio de revisões biográficas acerca da abordagem sistêmica de ensino, da arte de narrar e do letramento, buscarei refletir e compreender a temática da pesquisa. Portanto, considerarei os seguintes autores: Bakhtin (2010), Busatto (2003), Capra (2014), Cunha (2016), Ferrari (2018), Laraia (1998), Machado (2001), Moletta (2009), Silva (2016), Soares (1998), Smith (2001), Smolka (2017) Vasconcelos (2013), Vogel (2016), Vygotsky (2005-2017), entre outros.

Considero este estudo relevante e significativo para o contexto educacional, podendo contribuir como uma ferramenta a mais para as escolas e professores da educação básica, como também primordial para outras pesquisas sobre o tema, oportunizando uma mudança qualitativa no contexto escolar.

## **2. O que se ensina e se aprende ao narrar a vida?**

A vivência do aluno revela sobre seu contexto sociocultural. As narrativas de memórias constituídas e reproduzidas ao longo da sua existência em seus diversos âmbitos, social, político, educacional, cultural, dentre outros, se tornam conhecimentos significativos que passam de geração para geração entre os membros de sua espécie, num constante movimento de transformação, portanto, “[...] a memória é entendida como prática cotidiana ligada às noções de identidade e de representação social” (MAIA, 2016, p. 1).

Compreender e desenvolver ações dinâmicas que sejam significativas, em colaboração com o aluno, a partir de suas narrativas de memórias, são uma maneira de valorizar as suas histórias de vida, respeitar seus inúmeros papéis sociais que desempenha no cotidiano e assim reportar tais conhecimentos interligando aos conteúdos escolares, promovendo um processo de aprendizagem significativo para os envolvidos.

A fim de que haja um processo de aprendizagem integral e de qualidade, o ensino, como enfatiza Capra (2014), deve ser capaz de instigar o indivíduo a uma reflexão contínua, na qual se perceba integrado ao sistema, como um ser de relações, estando e agindo no mundo, ou seja, os conhecimentos que o aluno possui de suas vivências devem ser inseparáveis dos exercícios pedagógicos apresentados pela escola.

O ato de narrar memórias de vida oportuniza caminhos à inclusão e à participação de todos os alunos, pois cada um tem sua história para ser apreciada. É um caminho à valorização das habilidades individuais, pois cada um, de acordo com suas potencialidades, representa sua narrativa de memória de acordo com sua afinidade, podendo ser representada de maneira escrita, ilustrada, ou por meio de imagens cinematográficas, possibilitando uma teia de conhecimentos e relações coletivas.

Ao se manifestar, o estudante apresenta expressões socioculturais diversas e relevantes, que são matéria-prima para a circulação de saberes a partir da linguagem como maneira de comunicação. “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente” (VYGOTSKY, 1989, p. 101), e os acompanha durante todo seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Para Smolka (1993, p. 57) “[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento, e por isso mesmo, transformadora”. O que acarreta uma mudança em todo o processo de desenvolvimento cultural da criança, colaborando para a construção de memórias cada vez mais diversificadas e significativas.

Laraia (1986, p. 52) afirma, em sua obra *Cultura: um conceito antropológico*, que a linguagem é um processo inerente às atividades humanas, permitindo ao homem que se comunique:

[...], a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.

As memórias narradas, em sua diversidade, são manifestações do uso da linguagem, da capacidade de conservar e experimentar de novos estados de consciência, a capacidade inerente ao ser humano de armazenar informações para uso posterior. As habilidades como a oralidade, a leitura e a escrita, oportunizam ao ser humano uma ação política no contexto sociocultural; as ações de letramento são ações de intervenção no campo social.

Conforme aponta Soares (1998, p. 92), a apreensão da escrita ocorre não exclusivamente “em concepções anteriores com textos construídos artificialmente e sim por meio de atividades de ‘letramento’, ou seja, de leitura e produção de textos reais de práticas sociais de leitura e escrita”. As práticas sociais inerentes ao processo de letramento dependem das ações humanas e de seus múltiplos significados. Isto porque:

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 1998, p. 66-67).



Ao narrar suas memórias de vida, por meio de recursos orais, escritos ou de leitura, o aluno reconstitui parte de sua história, numa relação dialógica com o passado e o presente, dando sentido ao contexto sociocultural em que está inserido no momento. “As memórias permeiam os espaços das narrativas e das relações sociais e se apresentam, em certo grau de proximidade, com as identidades subjetivas e afetivas dos sujeitos” (MAIA, 2016, p. 3 apud ALMEIDA, 2009).

As ações desenvolvidas pelo aluno no percurso de suas interações socioculturais são representações simbólicas de suas narrativas de memórias, momentos diversificados das trajetórias aprendidas, vividas e internalizadas no decorrer da constituição de suas lembranças com as referências culturais e socioafetivas.

Segundo Machado (2001, p. 130-131), o ato de narrar histórias é natural ao ser humano, uma maneira de estabelecer interações culturais:

A narrativa – ou seja, o relato, o contar histórias – tornou possível que os seres humanos pudessem estabelecer e expressar a subjetividade e a objetividade, a linearidade, a casualidade, a simultaneidade, a condicionalidade e tantos outros conceitos fundamentais à transmissão dessa sabedoria acumulada, tão essencial para preservação e expansão da espécie. Ao contar história, diz-se quem fez o quê, o que aconteceu depois, por quê, e o que houve em consequência disso, o que acontecia ao mesmo tempo, de que modo esses dois fatos se relacionavam, quais as dificuldades ultrapassadas para que ocorressem, que condições seriam necessárias para sua ocorrência etc. [...], esses primeiros narradores fizeram com que os ouvintes dessas primeiras histórias orais pudessem perceber como havia pessoas diferentes deles, e como eram todos tão parecidos em outras coisas, às vezes até mesmo iguaizinhos. Mesmo, muitas vezes, vivendo em circunstâncias e locais distintos.

O ato de narrar – o contar histórias, o relatar – propicia interações culturais em vários níveis. Nesta perspectiva, Busatto (2003) reconhece que as narrativas em sala de aula servem também a diferentes propósitos, como a formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano, instigando no aluno diversas reflexões e suas potencialidades criativas tão necessárias ao espaço em que ocupa globalmente e interage socialmente. Reportam informações significativas, como uma teia complexa que preconiza a constituição de sentidos que nos leva à reflexão do nosso estar no mundo e a maneira como agimos nele.

A interação dialética de um indivíduo com os outros em determinado grupo social pode contribuir para o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984), portanto, reflete a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano. Os processos interativos ocorrem também de uma compreensão ativa, em que o indivíduo completa as informações que lhe são apresentadas conforme seus conhecimentos e experiências, ou seja, as interações não acontecem apenas face a face (BAKTHIN, 1929). Neste sentido, possibilita a representatividade das práticas sociais em seus diversos contextos culturais, em seus espaços e temporalidade, o que viabiliza a reconstrução e a exploração das inúmeras memórias.

Um dos pontos mais marcantes no desenvolvimento da pesquisa foi a relação que estabeleci – como professora e pesquisadora – com os alunos colaboradores da pesquisa, sobretudo na realização e participação das atividades pedagógicas, como: leituras, produções textuais escritas e orais, elaboração de roteiro mediando o intercâmbio de conhecimentos a partir das narrativas de memórias. “É neste sentido que Le Goff defende a ideia de que relatos e memórias são elementos de fundamental importância para a construção da história e para a constituição das noções de patrimônio cultural, cidadania e identidade” (MAIA, 2016, p. 5 apud LE GOFF 1997, 1998).

Nesse contexto, a abordagem sistêmica de ensino vem contribuir para um ensino global (CAPRA, 2014), possibilitando a compreensão do ser humano não individualmente, mas como um ser de interações coletivas em seus diversos contextos, possibilitando a superação de um sistema tradicionalista de ensino para uma nova visão, ou seja, uma abordagem sistêmica, que valorize as relações com todo o sistema.

As realizações dos exercícios pedagógicos aconteceram visando à provocação das potencialidades criativas dos alunos, como leituras literárias, escuta e produções das narrativas de memórias. Também ocorreram momentos para que eles assistissem ao filme “Histórias Cruzadas”, direção de Tate Taylor (2012), que contribuiu no direcionamento sobre a temática narrativa de memórias, como também auxiliou para a percepção cinematográfica, considerando o produto educacional que vamos desenvolver, como finalidade de despertar atuações criativas direcionadas à produção do curta-metragem.

Segundo Moletta (2009), não basta saber usar um bom equipamento cinematográfico, mas como produzir um filme.

Os recursos audiovisuais têm possibilitado o exercício de um ensino democrático em sala de aula, mais participativo, que atenda às peculiaridades do aluno, subsidiando também até mesmo os que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, contribuindo dessa maneira para a inclusão de todos, oferecendo diferentes posições e espaços.

A linguagem utilizada nas constituições cinematográficas a partir dos recursos audiovisuais se torna mais acessível e mais atrativa para o aluno, considerando que tais recursos fazem parte de suas vivências, seja por meio da televisão, do celular, do computador, dentre outros, e já está familiarizado com o manuseio dos equipamentos.

Portanto, busca-se, a partir dessa perspectiva, uma abordagem sistêmica de ensino, preconizando a participação, a colaboração, a valorização das relações, a intersubjetividade, resgatando a ideia de um ensino que seja para todos, que inclua verdadeiramente a todos, respeitando as diferentes potencialidades cognitivas individuais e que podem ser aprimoradas na coletividade.

Conforme salienta Capra (2014, p. 367), “[...] precisaremos de uma profunda transformação em nossas instituições acadêmicas e, mais geralmente, nos valores que atualmente dominam as sociedades industriais. Isso nos leva à dimensão social da visão sistêmica da vida, [...]”.

Almejo desenvolver o curta, como produto educacional, por abranger uma linguagem acessível ao estudante, por estimular a sensibilização das artes, atentando para um olhar mais analítico sobre a temática apresentada, sobre sua constituição a partir do roteiro, da imagem, do movimento e do som, usados como expressão do pensamento. Com ênfase na liberdade de discutir, de opinar e inventar valorizando o contexto sociocultural em que o aluno está inserido e os inúmeros papéis sociais que desempenha em seu cotidiano, ampliando sua visão de mundo.

A sociedade, cada vez mais globalizada, requer novas formas de ensinar e de aprender. Torna-se necessário abordar temáticas presentes nas narrativas de memórias de vida do aluno, contextualizando-as aos conhecimentos escolares, buscando dar significado aos aprendizados e na maneira de serem utilizados por ele em suas práticas sociais cada vez mais tecnológicas. Evidencio que a linguagem cinematográfica no contexto escolar auxilia no processo de desenvolvimento da aprendizagem, potencializando as diversas maneiras de o aluno se expressar no decorrer de suas relações com contextos culturais, sociais e históricos.

Como exemplo do uso cinematográfico no contexto escolar, incluindo a todos os alunos, inspirei-me no artigo relatado na revista *Nova Escola*, intitulado “Imagens sem som e com movimento: o teatro de sombras e a história do cinema são base para a produção de um curta mudo”, da autora Peres (2013), para seguir com a ideia de constituição cinematográfica do curta-metragem, em parceria com os alunos participantes da pesquisa. De acordo com Peres *et al.* (2014, p. 610), o cinema:

[...], atinge o imaginário social, demonstra sua efetiva potencialidade no contexto da aprendizagem. [...] a linguagem cinematográfica produz um sentido narrativo de representações que mescla realidade e ficção, sem muito distanciamento.

A linguagem cinematográfica aproxima valores diferentes dentro de um mesmo discurso, considerado como um fenômeno social existente em todos os domínios sociais (BAKHTIN, 2010), sendo tecida como fios a partir de palavras ideológicas, com a finalidade de suprir as necessidades das relações sociais.

Com o intuito de trilhar a constituição de um curta com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, disponibilizei uma câmera de celular para que, a partir da construção das narrativas de memórias, e o intercâmbio de conhecimentos prévios sobre cinema, produzissem seus roteiros, suas imagens, seus movimentos e sons. Assim, com uma ideia e uma câmera, os alunos captaram imagens.

Com esse intuito, foi realizado um exercício ético de releitura para a reconstituição do contexto cultural, respeitando aspectos indenitários do aluno-narrador, expressos nos pontos de vista relevantes sobre sua história pessoal. A partir dessas narrativas rememoradas emergiram categorias sociais, como: família, infância e escola, que fazem parte da constituição sociocultural de cada um.

Apresento, a seguir, sem muito aprofundar, algumas reflexões teóricas acerca dos temas que foram narrados durante a filmagem selecionada, visando situar o leitor sobre os percursos referentes à narrativa de memória. Reitero, com Vanoye (2002, p. 15), que realizar uma análise fílmica “é despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem a ‘olho nu’, pois se é tomado pela totalidade”.

## 2.1 Família-infância-escola

Precisamos uns dos outros para nossa subsistência e formação sociocultural, é na família que recebemos nossas primeiras influências e conhecimentos:

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisam de uma ‘família substitua’ ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidado e de transmissão dos valores e normas culturais – condição para a posterior participação na coletividade. (BOCK, 2002, p. 249).

Ainda que o ideal de família – baseado na família nuclear – venha se modificando ao longo do tempo histórico, observa-se uma diversidade de configurações familiares que a cultura das relações humanas vem produzindo. Nestes contextos, a família é “matriz da trajetória social e da relação com essa trajetória, suas estratégias de *transmissão* de saberes, crenças e valores colocam-se como motivo de contendas e de determinações” (LIMA, 2009, p. 83).

Conseqüentemente os elos que entrelaçam infância, escola e memórias de vida têm no ambiente familiar seu principal suporte de memória. Ou seja, “nossa casa, nossos móveis e a maneira como são arrumados, todo o arranjo das peças em que vivemos, nos lembram nossa família e os amigos que vemos com frequência nesse contexto” (HALBWACHS, 2006, p. 157). Este grupo de pessoas próximas realiza “socialização dos pequenos”.

Nas palavras de Bosi (1994, p. 73), é marca indelével nas reminiscências da infância de cada ser que narra suas recordações. Há sempre a presença de inúmeras pessoas na história que *sobrevive*:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

O papel da família é como um palco de relações, onde se adquirem conhecimentos e se aprende a interagir nas práticas sociais, formando pontos de referências, de emoções e constituindo a personalidade. Tudo só é possível por meio do uso da linguagem, como elemento que permite ao indivíduo agir e ter

consciência das coisas. E neste percurso várias emoções são expostas, desejos, sonhos, fantasias, expectativas que são expressas cotidianamente e dão sentido à vida.

[...] o homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos (...). Sentidos que se afirmam, com forças essenciais humanas (...). Não só cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...). (BOCK, 2002, p. 190).

Na atualidade, algumas instâncias do sistema educacional procuram ampliar essa conexão entre corpo e espiritualidade/indivíduo e sociedade. Ao instigar a procura pelos conhecimentos de outras culturas e de valores, a escola pode “humanizar” a educação, superando valores tradicionais especializados na mera transmissão de conteúdos para um ensino que considere a espiritualidade, “a consciência humana, na atitude atual do homem com relação ao mundo e à sua compreensão de si mesmo e de seu lugar na ordem global da existência” (CAPRA, 2014, p. 367).

Dessa forma a escola deve estar articulada com a vida social, valorizando experiências, vivências reais, um diálogo entre os conhecimentos, tornando-se significativa para o aluno. “Os conhecimentos são reproduzidos através de narrativas de memórias dos indivíduos, feitos históricos, moldado o ‘homem’ como responsável pelo movimento da história vivida e transformada por ele, no contexto social” (MENDES, 2016, p. 5). Ou seja, são histórias transmitidas e modificadas, na tecedura da memória, de tempos em tempos e passando de geração para geração. Na escola ocorre processo semelhante:

Ao trazermos para a sala de aula histórias de outros povos, não estaremos apenas contribuindo para que a diversidade cultural se torne um fato, mas também apresentando à criança oportunidade de conhecer aquele povo através do olhar poético que ele lança para a sua realidade. Perceber como ele se articula para produzir significados para a sua existência, qual o valor que ele atribui às manifestações sociais, como ele se percebe e percebe os outros indivíduos na sua comunidade. (BUSATTO, 2003, p. 38).

O vídeo a ser analisado, a partir da transcrição do relato de uma aluna, é um exercício que vem sendo desenvolvido em parceria com os alunos, com a finalidade da constituição de um curta-metragem. Segundo Moleta (2009, p.17)

“o curta cinematográfico equipara-se ao conto na literatura, ou seja, para o autor é uma forma breve e intensa de conta uma história ou expor um personagem”. No entanto, durante a análise, é fundamental atentar-se para algumas peculiaridades das linguagens: escrita e fílmica:

Enquanto a análise literária explica o escrito pelo escrito, a homogeneidade de significantes permitindo a citação, em suas formas escritas, a análise fílmica só consegue transpor, transcodificar o que pertence ao visual (descrição dos objetos filmados, cores, movimentos, luz etc.) do fílmico (montagem das imagens, do sonoro (músicas, ruídos, grãos, tons, tonalidades das vozes) e do audiovisual (relações entre imagens e sons). (VANOYE *et al.*, 2002, p. 10).

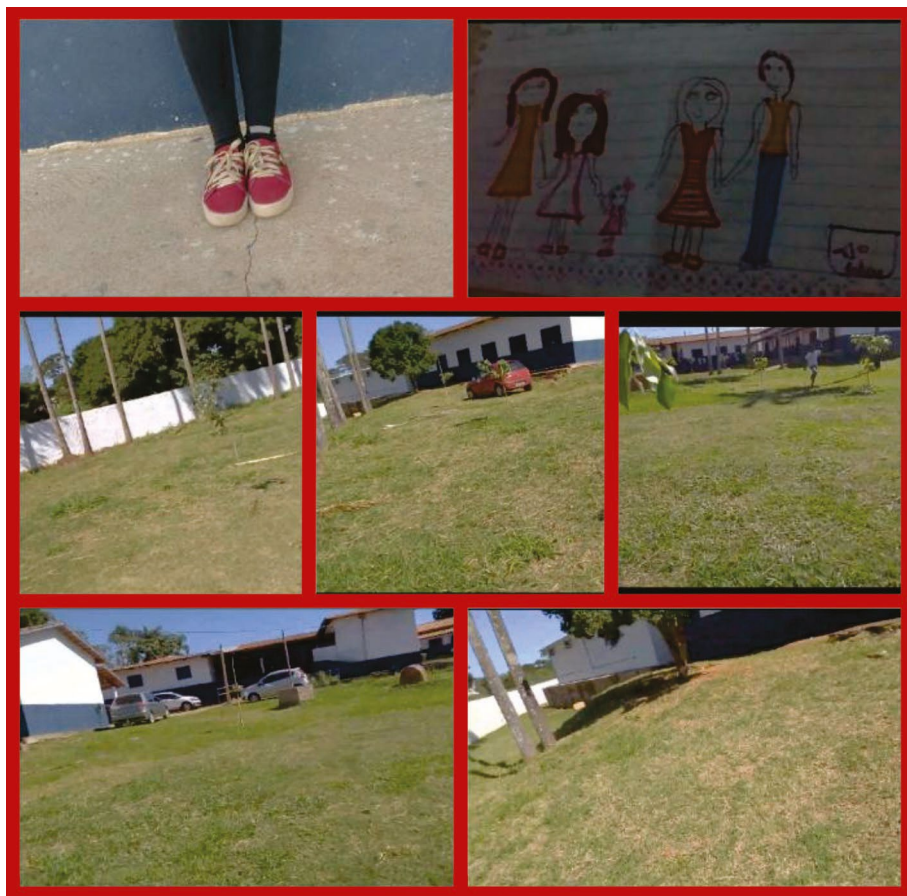
Antes de iniciar a filmagem, vários exercícios foram realizados, leituras literárias, diálogos referentes aos assuntos abordados, a contextualização desses saberes presentes na escola, as narrativas de memórias de vida, as construções de produções textuais, a fim de contribuir para o desenvolvimento do roteiro do curta e criar intimidade com a linguagem audiovisual.

O roteiro é onde tudo começa: “[...] o primeiro passo para transformar uma ideia efêmera em algo concreto e palpável. Enquanto estiver na cabeça de quem quer realizar um vídeo de ficção, essa ideia sofrerá transformações constantemente” (MOLETTA, 2009, p. 20). A escrita é uma forma de manter-se no controle sobre o processo criativo.

O fragmento fílmico, em destaque neste *Relato de experiência*, é da aluna I. G., de 10 anos, da turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua narrativa memorialística – com duração aproximada de 3 minutos e 18 segundos – revela um momento essencial à sua história familiar: “o nascimento de sua irmã” mais nova.

Durante a captação de imagens, a aluna narra algumas de suas memórias contextualizando fatos do passado e presente, objetivando uma vivência dialógica entre a aluna/suas ideias e a câmera do celular para reconstituição de memórias (respeitando, assim, sua percepção de mundo e sua própria linguagem). Na coleta das imagens, além da narradora, uma colega da mesma turma auxiliou com o manuseio da câmera e interferências orais. No enquadramento das imagens manteve-se a câmera direcionada aos pés da aluna I. G. enquanto esta, encostada numa parede, narra suas memórias. Ambas buscaram um melhor enquadramento das imagens e de seus discursos.

## Fotografias 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Contextos familiar e escolar



Fonte: Acervo da pesquisa. Goianira, 2019.

### 2.2 Uma ideia e uma câmera: primeira história

Narrativas de memórias: nascimento da irmã e a (re)significação do espaço escolar.

A minha história é que eu queria contar do nascimento da minha irmã, que é o melhor da minha vida.



É, minha mãe engravidou da A., ela não sabia, ela descobriu, foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida.

Aí depois nós fomos, com quatro meses minha avó chegou pra poder cuidar dela e da minha irmã.

Aí a gente foi pro hospital, ela foi ter neném. E eu morrendo de ansiedade, até que eu vi a enfermeira trazendo a minha maninha nos meus braços, eu fui a primeira a pegar nela, a enfermeira a banhou, quando terminou eu peguei ela.

Aí minha mãe veio, passou bem lá no hospital e depois a gente foi para a minha casa, lá minha irmã completou 2 meses. A minha avó foi embora, aí eu fiquei feliz porque a minha irmã tava comigo e era a coisa que eu mais queria na minha vida.

E foi isso a minha história, o meu melhor dia foi 04/09/2018, o dia que minha irmã nasceu.

[...]

Gente aqui é a nossa escola, a nossa escola é bem bonita, bem grande, né, é aqui onde eu estudo há cinco anos. Eu gosto muito de estudar nessa escola, nunca houve problema com ela, né.

Tem uns containers, ali, as salas. Aqui é muito grande as salas, aqui é muito grande, porque antes era uma chácara, né, e é muito grande.

Lá é onde fica as merendeiras, que é onde fica os lanches.

Aqui é onde as crianças infantis (neste momento a colega que a auxiliou durante a filmagem, interrompe corrigindo-a em relação ao uso da palavra infantil, sendo o termo correto mirins), mirins, quer dizer, fizeram essas arvorezinhas, tem mais por ali e mais salas.

(Surpresa, aluna altera o tom da voz) Filmou ele!

Aí, gente, ali por trás é os containers, aqui é muito bom de se estudar é, eu tenho vários amigos, vários amigas, e tipo é a melhor escola que eu já estudei. Nunca achei uma melhor que essa, porque essa dá educação e incentivo para gente conseguir tudo que a gente quer, né, é muito bom estudar aqui, eu gosto muito.

Aí aqui é o estacionamento. Então, a gente estamos filmando tudo e muito obrigada!

Ao concluir a narrativa sobre o nascimento de sua irmã, A I. G. continuou a sua gravação andando pelo pátio da escola; narrando fatos de suas memórias relacionadas a ela, apresentando parte da sua estrutura física, correlacionando suas vivências passadas e presentes naquele contexto. Como personagem principal, seguindo um roteiro preestabelecido, A I. G. preocupa-se com o controle do ambiente (set de filmagem) e em decodificar seus conhecimentos subjetivos durante a narrativa fílmica.

Destaco, portanto, dois momentos que ressaltam a valorização da oralidade por parte da aluna/narradora. Primeiramente, faz opção pelo enquadramento de imagem com a câmera parada, direcionada aos pés da aluna enquanto constrói sua narrativa. No segundo momento, a aluna buscou narrar suas memórias, utilizando imagens em movimento. Focaliza a estrutura física da escola, tendo o devido cuidado de relacionar o fato apresentado com as imagens que iam sendo gravadas, ou seja, isso é fazer cinema (MOLETTA, 2009). O roteiro, as imagens captadas e selecionadas pela aluna narradora revelam-se como bens simbólicos repletos de significados.

### **3. Conclusão**

#### **3.1 Saberes sistêmicos: narrativa e memórias**

Quando uma pessoa narra suas memórias, ressignifica o contínuo processo de constituir-se no mundo, nas relações que a circundam, fazendo com que se perceba interconectada a todas as formas de vida. É neste sentido que a abordagem sistêmica de ensino se faz necessária para o aluno, no contexto escolar, pois contribui para um ensino qualitativo, mais democrático e integral.

Conforme Capra (2014), ao pensarmos em todos os campos, da exploração dos sistemas vivos, vivemos interconectados, numa constante teia de relações, que, a meu ver, podem ser apresentadas por meio das narrativas de memórias, um contínuo processo de reflexão da nossa maneira de estar no mundo e deste nos constituir.

Ao abordar a visão sistêmica de ensino no contexto educacional se instigam novos paradigmas sociais, ampliando conhecimentos, saberes disciplinares de maneira intercontextualizada, pois a vida não pode ser considerada como algo fragmentado, mas deve ser vista como partes totalizadas, integradas, valorizando a espiritualidade no campo educacional (CAPRA, 2014).

As narrativas de memórias são constituídas socialmente, em diversos contextos socioculturais, e se transformam de acordo com as interações coletivas. Incorporam-se e se modificam conforme as práticas de letramento do aluno, utilizando-se da linguagem para se expressar/comunicar.

Contextualizar as narrativas de memórias mediadas pelas apreciações literárias é algo relevante, pois neste momento o aluno pode se identificar nas situações apresentadas pela história, ou imaginar outras, aguçando seu potencial criativo e sua fruição estética, em que ele poderá criar e recriar outras histórias, ou até mesmo lhe possibilitará enfrentar alguma situação real vivenciada por ele. É motivar a constituição de novas obras literárias mais significativas e instigantes, direcionando um ensino que faça sentido para ele no decorrer de suas práticas sociais.

Ressalto que esta pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, e todas as atividades orais, de leitura, de escrita ou audiovisual que vêm acontecendo, têm como finalidade valorizar as relações, as experiências, a ampliação de mundo. Acredito que explorar as narrativas de memórias é conhecer, compreender contextos socioculturais diversificados, ampliando saberes e criando novas possibilidades de aprendizagens.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAPRA, Frijot. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. Tradução de Mayara Teurya Eichenberg e Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

COUTO, Mia. *Vagas e lumes*. 1. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2014.

CUNHA, Débora Alfaia da. *Brincadeiras africanas para a educação cultural*. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

DIMARCH, Bruno Fischer; FERRARI, Solange dos Santos Utuari; KATER, Carlos Elias. *Conectados arte 5º ano*. Componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Vértice, 1990.

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção: Tate Taylor. Emirados Árabes Unidos. Estados Unidos. Índia. [produção]. 1 filme (146 min). 2011. Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/70172927?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C9af7422346b1e15140d48895da6f71466dc001ec%3Afa796c15b59ee4af7df7466cee84acefe4bbccd1%2C%2C>.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA, Cléidna Aparecida de. *Objetos Biográficos e Narradores de Hidrolândia-GO: Ressonâncias Patrimoniais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas – sobre leituras e escritos*. Nova fronteira, 2001.

MAIA, Nertan Dias Silva; MENDES, Rosa Ribeiro. *A escola como espaço narrativo da memória educacional da comunidade trilha 410, Buriticupu-MA*. In: VII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016.

MOLETTA, Alex. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

PERES, Paula. Imagens sem som e com movimento: o teatro de sombras e a história do cinema são a base para a produção de um curta mudo. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 267, 2013.

SILVA, Adriana A. A infância no cinema: estética, políticas e poéticas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 74-89, jul./dez. 2016.

SILVA, Sergio Luiz Pereira da; PIRES, Maria da Conceição Francisca. *O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Busmante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. Editora Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

VASCONCELOS, Maria José. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma*. Campinas: Papyrus. 2013.

VOGEL, Karen. *Quando aprendi a me amar: lições sobre autocompaixão, aceitação e mindfulness*. Ilustração Patrícia Nardi. 2016,

VYGOTSKY, Lev Smenovitch. *Imaginação e Criatividade na Infância: ensaios de tradução psicologia*. Tradução de João Pedro Fróis. Editora Dinalivro, 2012.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pSyE82yRaKU>. Acesso em: 8 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 2005.

## POESIA NAS SÉRIES INICIAIS: DIFÍCIL DE ENTENDER?

---

*Danúbia Jorge da Silva<sup>1</sup>*

*Célia Sebastiana Silva<sup>2</sup>*

**Resumo:** O papel da leitura de poesia para despertar o senso crítico, criativo e autônomo do aluno em toda a amplitude do conhecimento, bem como de torná-lo mais bem habilitado na capacidade de leitura de textos literários e de outros gêneros textuais, é indiscutível. Além disso, a leitura de poesia vivenciada, lida e sentida com o corpo e com o espírito, como afirma Manoel de Barros, possibilita a compreensão do papel social que exerce na escola, na sociedade, na vida e no mundo. O presente trabalho busca refletir acerca da leitura do texto poético nas séries iniciais do ensino fundamental e suas implicações para a formação de leitores. Para tal, será exposto um relato de experiência, aplicado à luz do método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993). Tal relato consiste em um recorte de trabalho de leitura com a poesia de Manoel de Barros desenvolvido, em uma escola, com alunos do terceiro ano das séries iniciais. Os resultados apontam para a eficácia da poesia na formação leitora do aluno, bem como na produção crítica e criativa de textos.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Poesia. Escola.

– Difícil de entender, me dizem, é sua poesia; o senhor concorda?  
Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito.  
Manoel de Barros

---

<sup>1</sup> Professora da SME-Goiânia e aluna do curso de mestrado em Ensino na Educação Básica do PPGEEB - CEPAE - UFG. E-mail: danubialetras@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Literatura pela UnB e professora do PPGEEB - CEPAE - UFG. E-mail: celia.ufg@hotmail.com

## 1. Considerações iniciais

Lídia Jorge, no artigo intitulado “Nascidos para ler”, defende que “todas as crianças do mundo” devem ser concebidas como seres nascidos para ler e, por essa razão, a leitura deve ser elevada a uma segunda categoria da pessoa. Acrescenta ainda que cabe à sociedade reconhecê-la – a leitura – como elemento tão importante como o direito à família ou a um alimento e, que, concebida como algo que “amplia a vida”, a leitura deve ser considerada como um “dever de contágio formidável”. Essa reflexão é importante para se discutir o papel da escola como a promotora de um novo paradigma de educação e de instrução e a importância da centralidade da ação de ler entre crianças, jovens e adultos de forma ampla e irrestrita.

É importante lembrar que, na realidade das escolas brasileiras, em alguns e não raros casos, os momentos inaugurais de encontro da criança com o livro se dá na e tão somente na escola. Daí a urgência de que este espaço seja capaz, por meio de seus mediadores, de cumprir com eficácia esse dever.

Para se discorrer sobre esse dever da escola na tarefa de franquear o contato do aluno com o livro e com a leitura literária, cumpre refletir, de antemão, sobre os dois caminhos apontados, na epígrafe deste trabalho, pelo poeta Manoel de Barros, para o entendimento da poesia: o da sensibilidade e o da inteligência. O caminho da sensibilidade, que é o entendimento do corpo, talvez seja o que mais aproxima o professor do aluno, ambas as partes riem, choram, têm alegrias, tristezas, necessidades, desejos, enfim, sentem.

Para confirmar isso, Borges (1980, p. 126), ao analisar o seu papel de professor de literatura inglesa, na Universidade de Buenos Aires, diz: “Certas pessoas têm dificuldade em sentir a poesia, daí dedicam-se a ensiná-la. Creio que sinto a poesia e que não a ensinei”. Quando diz que não a ensinou, não significa que tenha sido negligente em sua tarefa, mas que a sentiu com os alunos, ao lê-la. Ler poesia com o aluno na sala, ativando o entendimento do corpo e do espírito, é diferente de ensinar sobre poesia.

Quanto ao caminho da inteligência, é indiscutível o papel da leitura de poesia para despertar o senso crítico, criativo e autônomo do aluno em toda a amplitude do conhecimento. Além de torná-lo mais bem habilitado na capacidade de leitura de textos literários e de outros gêneros textuais, bem como na possibilidade de compreensão do papel social que exerce na escola, na sociedade, na vida e no mundo.

## 1.1 A poesia, a escola, o aluno

Memória, atenção, imaginação, percepção e pensamento são funções psicológicas que diferenciam os homens de outros animais. Na atividade artística, cultural e científica, é possível perceber que tais funções são potencializadas e, conseqüentemente, ativados os nossos ecos da humanidade, posto que tais funções são comuns a todos nós. É essa concepção que dá origem à famosa frase de Vigotski (2009, p. 315): “A arte é o social em nós”. A obra de arte age na mediação entre a humanidade e o indivíduo.

De um lado está a atividade reprodutiva do ser humano, do outro, a atividade criadora. Conhecer os produtos da invenção da humanidade alarga nossa compreensão de mundo e amplia nosso próprio processo criativo. De acordo com Vigotski (2009, p. 29), “as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco do teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente”. A respeito das emoções, Vigotski se apropria do conceito aristotélico de catarse, ao defender que o contato com um objeto artístico pode desencadear reações adversas como emoções negativas e incômodas e que tais emoções são expurgadas, reelaboradas e apuradas.

A arte possibilita a socialização do que é comum a todos os seres humanos, reelabora o psiquismo, favorece o contato com uma experiência social, amplia as experiências individuais e apura os sentidos. Por acreditar que a imaginação e a capacidade de criar e fantasiar são desenvolvidas na trama social, Vigotski defende que quanto maior o contato da criança com a produção artística e criativa da humanidade, mais sua vida será rica em criatividade e mais desenvolvidas serão suas funções psicológicas superiores.

Garantir uma vida repleta de imaginação é uma das funções da literatura. De acordo com Vigotski (2009, p. 20), “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. Tudo que for oferecido à criança fará parte do seu processo de criação. A experiência literária está na constituição do que serão as bases da criação e o criar é o destino de todos. A literatura atua para provocar a reação criadora no indivíduo: “A palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno” (VIGOTSKI, 2009, p. 77).



Colomer (2017) caminha na mesma trilha reflexiva de Vigotski. Defende que a literatura fornece acesso ao imaginário coletivo, sendo um meio de fazer com que o leitor seja partícipe da imensidão de imagens, símbolos e conceitos compartilhados pela coletividade. Tendo acesso a esse imaginário, o leitor é capaz de ampliar a sua visão de mundo, de desenvolver sua subjetividade e, ao mesmo tempo, a alteridade.

O contato com a literatura é capaz de garantir a aprendizagem de uma linguagem específica. Ela constrói mundos alternativos, desenvolve a capacidade de imaginar uma realidade a partir de palavras, a conhecer realidades complexas, realidades estas que podem ser observadas de fora e que, portanto, promovem a descentralização do ponto de vista.

Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo. (COLOMER, 2017, p. 61).

Há no ser humano uma grande predisposição à palavra pela capacidade desta de representar o mundo: “Simplifica e ordena o caos mesclado da existência e expressa sensações, sentimentos e beleza” (COLOMER, 2017, p. 27). A literatura ainda se assemelha ao jogo, já que possibilita um espaço intermediário de mediação entre mundo e individualidade, provoca certo distanciamento da realidade e, conseqüentemente, favorece o pensamento e a reflexão. Por subverter certas regras da linguagem referencial, a literatura também se assemelha à brincadeira, já que, pela palavra, podemos criar mundos ao contrário, exagerados ou ilógicos (COLOMER, 2017)

No entanto, nem sempre todo esse potencial é aproveitado pela escola. De acordo com Colomer (2007), a tendência atual nas salas de aula, no que se refere à leitura, é o predomínio dos textos informativos, já que é muito menos trabalhoso controlá-los e compreendê-los. Também há a questão da escolarização dos textos literários, que, inúmeras vezes, criam empecilhos para a leitura: “É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que um dos fatores que o produzem tem causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos” (COLOMER, 2007, p. 47).

Em geral, a escola não privilegia o texto literário como fator estético e este é utilizado para fins extraliterários, fins estes que não contribuem para a formação de leitores críticos, criativos e autônomos. O trabalho que se segue a essas práticas, geralmente, desemboca em atividades reducionistas, que estão situadas em dois extremos: de um lado, uma prática que se pauta em utilizar o texto literário para outros fins que não a exploração corpo a corpo com o texto; de outro, práticas que vulgarizam a ideia de “prazer da leitura”, quando se privilegiam mais os aspectos exteriores à leitura, ou seja, a forma, e menos a leitura em si e a possibilidade de fruição nela mesma contida. São dois caminhos que, ao fim e ao cabo, não têm eficácia na formação do leitor.

No que se refere à poesia, a questão se torna ainda mais problemática. Pí-nheiro (2007) alerta para o fato de que a exploração do poema em sala de aula se restringe muitas vezes a uma leitura linear, interpretativa, que se prende à identificação e classificação de figuras de linguagem e, muitas vezes, o texto poético torna-se um pretexto para o estudo de conteúdos como os temas transversais, as regras de boa conduta, as questões gramaticais.

A poesia carrega fama de “difícil”, uma vez que, por seu aspecto mais conciso, mais ligeiro que a prosa, acaba por ser mais concentrada de sentido. Existe, de fato, certa resistência por parte de alguns professores em ler poesia com os alunos em sala de aula, em todos os níveis do ensino na educação básica. Nas séries iniciais, talvez isso seja um pouco mais evidente, porquanto se negligencia, em várias instituições, o estudo da Literatura nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Por isso, não se pretende culpar os professores, até porque foi-lhes negado também, em muitos casos, um trabalho efetivo e afetivo com a poesia.

Levando em consideração que a poesia, via de regra, não encontra espaço nem mesmo na escola, percebe-se que o mundo experimenta uma falta de sentido em relação a ela. Bosi (2000, p. 260) afirma que: “A poesia seria hoje particularmente bem-vinda porque o mundo onde ela precisa subsistir tornou-se atravancado de objetos, atulhado de imagens, aturdido de informações, submerso em palavras, sinais e ruídos de toda sorte”.

E em um mundo “aturdido de informações”, como salienta Bosi, o simples ato de ler poesia já se configura como resistência. Ler poesia é ir na contramão de uma sociedade onde todos vivem apressados. O texto poético necessita ser “ruminado”, é cheio de espaços a serem preenchidos, repleto de não ditos e de

sentidos a serem desbravados. O poema carrega maior ciframento de linguagem porque nele encontramos um novo arranjo das palavras e associações antes impensáveis. Nesse cenário, entende-se que almejar e trabalhar para construir uma sociedade leitora de poesia é uma ação política, pois parte de um anseio para que todos tenham uma vida mais digna, não só em condições materiais, mas em relação à subjetividade.

Aguiar e Bordini (1993, p. 34) apontam a ausência de método como um dos responsáveis pelo ensino incipiente e insatisfatório de literatura no Brasil, já que muitas vezes os professores se sentem desorientados sobre como organizar as experiências de leitura literária. Embora visem formar a prática da leitura e o espírito crítico, as atividades que se seguem à leitura são repetitivas, não estimulam a criatividade e a tomada de decisão. O foco ainda reside na interpretação rasa e na falta de relação com a vida.

O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase. Pode-se inferir que a atuação do professor em sala de aula peca pela falta de orientação metódica, o que explicaria boa parte dos problemas dos alunos na área.

As autoras criticam as aulas de literatura que costumam seguir o mesmo roteiro: apresentação e leitura, exploração do vocabulário, exercícios de interpretação e composição. O que poderia levar os alunos a refletirem sobre si mesmos, sobre a sociedade e os conflitos humanos torna-se um exercício de dissecação em exercícios que pretendem repetir o que o texto já disse.

Pretende-se apresentar aqui uma experiência de leitura de poesia em sala de aula e, entre os cinco métodos que são apresentados por Aguiar e Bordini (1993), opta-se pelo método recepcional, fundamentado na Estética da Recepção. Tal método considera que toda obra é permeada de vazios que são preenchidos no ato da leitura. Além do mais, a obra só existe como objeto estético com a colaboração do leitor e sua visão de mundo. A interpretação e o preenchimento desses vazios se concretizam por diversos fatores: a posição do leitor na sociedade, seu gosto literário e os valores da época. Todos esses elementos moldam um horizonte de expectativas, que se encontra com as expectativas do autor, cristalizadas no texto.

Algumas obras são mais aceitas socialmente, porque estão de acordo com os valores dominantes e aceitos de uma época. Por outro lado, outras exigem níveis de compreensão maior, sendo, portanto, preteridas. São essas obras que conseguem atravessar gerações, dado que são capazes de alargar o horizonte de expectativas do leitor. A partir dessas considerações, é possível constatar que nessa metodologia o professor pode oferecer obras complexas e bem elaboradas esteticamente aos seus alunos. Os horizontes de expectativa precisam ser constantemente superados, já que as leituras oportunizadas desenvolvem formas novas de pensar o mundo.

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo com outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas. O processo de trabalho apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 86).

O método recepcional baseia-se em cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. Tem por objetivo fazer com que a compreensão do leitor a respeito do texto se amplie e que ele seja levado a uma nova consciência sobre a literatura.

Para a determinação do horizonte de expectativas é necessário conhecer os interesses dos alunos. Distribuir um jornal seria uma das inúmeras formas de sondar os assuntos pelos quais eles demonstram maior curiosidade. Conversas informais, observação dos momentos mais livre e espontâneos como a hora do recreio também auxiliam o professor nessa busca.

Com posse desses dados, surge o momento do atendimento do horizonte de expectativas, que é quando o professor oferecerá algo de interesse dos alunos, algo que seja familiar e de fácil aceitação, para só depois oferecer a novidade. Poderá propor uma exposição de poemas com os temas preferidos pela turma, uma sessão de cinema para trabalhar questões dos contos de fadas, uma aula abordando canções sobre determinado assunto, etc.

A ruptura do horizonte de expectativas é um momento de transição, quando o aluno parte do que é familiar para o que é novidade. Mas é preciso que a obra mais exigente que será apresentada possua traços em comum com o que eles já conhecem. Uma sugestão é buscar em textos de outras épocas ou até mesmo de outras culturas a forma de abordagem de um mesmo tema.

Nessas ocasiões, o aluno se deparará com dificuldades, evidentemente. Mas são essas dificuldades que farão com que ele tenha uma visão mais crítica e elaborada da literatura. Nesse momento, ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, quando o aluno é levado a perceber o que aquele texto apresentado pelo professor traz de novidade. A partir do método sintetizado acima, trilhamos um caminho para promover ações de leitura e debate e assim desenvolver o interesse pela leitura de poesia.

## 1.2 A poesia na sala de aula

Este relato tem o objetivo de apresentar possibilidades para a prática de leitura de poesia nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma turma de terceiro ano da primeira fase do ensino fundamental, em uma escola pública. A turma era constituída por crianças de 8 e 9 anos, em diferentes níveis de desenvolvimento de leitura e escrita.

Ao serem informados de que participariam de um projeto de pesquisa sobre leitura de poemas em sala de aula, os alunos se mostraram entusiasmados e um deles disse: “Gosto muito de histórias rimadas!”. Nessas primeiras conversas, foi possível realizar sondagens de interesses e conhecimentos. Foi perguntado então aos alunos se sabiam de algum poema de cor ou o nome de algum poeta. A partir das respostas orais das crianças foi possível constatar que Vinícius de Moraes e Cecília Meireles faziam parte do imaginário poético de alguns deles.

“A casa” e “As borboletas”, de Vinícius de Moraes, e “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, foram citados. Duas crianças se recordavam de alguns versos desses poemas, pois participaram de algum tipo de apresentação ou recital nas séries anteriores. Foram categóricos em afirmar que todos os poemas possuem rimas, estrofes e versos e que sempre são textos curtos. Muitos se lembravam de títulos de livros em prosa, mas nenhum soube citar o título de uma obra de poesia.

Como as crianças mostraram predileção por poemas sobre animais, foi feita a leitura dos poemas “O carrossel”, presente no livro *A arca de Noé*, de Vinícius

de Moraes, e “O cavalinho branco”, de Cecília Meireles, do livro *Ou isto ou aquilo*. Havia muitos exemplares desses livros disponíveis na biblioteca, sendo assim, cada criança pôde acompanhar a leitura com o livro em mãos. Nesses poemas, as crianças constataram o que já sabiam sobre poesia a respeito da estrutura e da temática: a disposição gráfica organizada em versos e estrofes, a presença do ritmo e das rimas. Foram momentos enriquecedores de leitura e interação com o texto, mas foi, a partir desse ponto, que surgiu a necessidade de fazer com que as crianças progredissem e se relacionassem com outros tipos de poema e outros poetas.

O poeta escolhido como *corpus* de análise deste trabalho em sala de aula, embora tenha escrito quatro livros para crianças, não escreve exclusiva e especificamente para o público infantil: Manoel de Barros. Foi selecionado, num primeiro momento, o poema “O menino que ganhou um rio”. A escolha do texto de Manoel de Barros se justifica pelo fato de que, muitas vezes, na escola, prevalecem poemas que realçam o ritmo e a sonoridade. Embora esses elementos sejam muito importantes para a concepção de poesia, ela vai além disso. É preciso permitir que as crianças avancem e conheçam poemas que dão realce também à imagem.

O poema escolhido é um texto híbrido, pois apresenta elementos de narrativização, versos assimétricos e não possui rimas. Flerta, portanto, com o gênero narrativo. Essas características ajudam a desconstruir alguns estereótipos da poesia, que, muitas vezes, são reforçados pela escola e, principalmente, pelo livro didático.

#### O menino que ganhou um rio

Minha mãe me deu um rio.  
Era dia de meu aniversário e ela não sabia  
o que me presentear.  
Fazia tempo que os mascates não passavam  
naquele lugar esquecido.  
Se o mascate passasse a minha mãe compraria  
rapadura  
Ou bolachinhas para me dar.  
Mas como não passara o mascate, minha mãe me  
deu um rio.  
Era o mesmo rio que passava atrás de casa.

Eu estimei o presente mais do que fosse uma rapadura do mascate.  
Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual os outros.  
A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão  
Ela iria dar uma árvore para ele.  
Uma que fosse coberta de pássaros.  
Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão  
E achei legal.  
Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio  
E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão.  
Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu lindas flores em setembro.  
E o seu rio não dá flores!  
Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga.  
Era verdade, mas o que mais nos unia eram os banhos no rio entre pássaros.  
Nesse ponto nossa vida era um afago!

Antes da leitura, os alunos se assentaram em roda no pátio da escola e lhes foi solicitado, pela professora mediadora, que dissessem qual o presente mais bonito que já ganharam. Nas respostas apareceram apenas coisas materiais: tênis de rodinha, carrinho de controle remoto, videogame, celular, etc. Solicitou-se que elas pensassem em um presente sem valor monetário, que não se compra em loja, mas elas tiveram dificuldades em se expressar. Então, foi dado um exemplo: “Tenho uma grande amiga que sempre está ao meu lado nos momentos bons e difíceis. Então minha amiga é um dos presentes mais bonitos que ganhei. A amizade é um presente que não se pode comprar em uma loja”.

Depois desse exemplo, as crianças falaram sobre seus bens valiosos: o irmão mais novo, um passeio ao zoológico, uma partida de futebol a que toda família foi assistir, entre outras coisas. Souberam que a palavra “presente” vem de *praesentia*, palavra latina que quer dizer ‘o que está perto, ao alcance’.

Foi realizada a leitura do poema “O menino que ganhou um rio”, de Manoel de Barros, e, ao finalizá-lo, a aluna R. disse: “Tia, gostei muito do texto, por-

que para ganhar um rio você tem que merecer". Alguns alunos se mostraram empolgados para comentar o poema. A maioria queria contar alguma história pessoal relacionada ao fato narrado, o que demonstra uma comunicação afetiva, efetiva e imediata entre texto e leitor. Em todos os momentos, foi solicitado que as crianças buscassem no próprio poema versos que justificassem seus comentários. A forma original e criativa da mãe de solucionar o problema dos presentes de aniversário foi um aspecto bastante ressaltado e valorizado pelos alunos. Muitos deles já haviam passado pela experiência de não receber presente em datas especiais.

O aluno K. relatou: "É muito ruim não ganhar presente de aniversário. Desde que estou na turma A (primeiro ano) meu pai diz que vai me dar um Playstation de aniversário. Mas como ele está sempre desempregado, até hoje não ganhei. Ele é pedreiro, mas faz muito tempo que ninguém chama ele pra nada". Foi perguntado então a K.: "Mas e se, ao invés de um Playstation, seu pai te presenteasse com um rio ou uma árvore?". Ao que ele respondeu: "la ser bom demais, ele me levou um dia em um rio lá em Nerópolis. Depois a gente comprou um monte de doce e eu comi quase tudo sozinho, tia. Pensa na dor de barriga!". Foi perguntado então a ele se aquele passeio podia ser considerado um presente e ele balançou a cabeça para cima e para baixo em sinal de afirmação.

Na aula seguinte, foi indagado às crianças se elas já haviam lido algum poema sem rimas e com aquele tipo de estrofes assimétricas. Elas informaram que não. Foi pedido para que identificassem as palavras que mais se repetiam no texto. As crianças se mostraram curiosas em saber o porquê de o autor ter repetido tantas vezes as mesmas palavras, já que, nas atividades de produção, do dia a dia, elas são incentivadas a buscarem sinônimos para não comprometerem a coesão do texto. Foi-lhes informado que a repetição, em textos poéticos, é um recurso para tornar o texto mais "embelezado", mais expressivo e não um problema a ser corrigido, como em um texto informativo, por exemplo.<sup>3</sup>

Percebemos que o poema em questão se distanciava das experiências de leitura dos alunos e que, portanto, serviu para houvesse um questionamento do horizonte de expectativas. A atividade possibilitou que as crianças desenvolvessem um olhar mais abrangente em relação ao texto poético.

<sup>3</sup> Cumpre esclarecer aqui que a condução dessa atividade de exploração da forma como o poema foi construído foi feita em linguagem pertinente e adequada à fase escolar em que se encontram os alunos, por entender que a busca dos efeitos de sentido do texto e a efetivação da leitura em si são mais relevantes que a metalinguagem da língua ou das teorias da literatura.



A etapa seguinte, chamada de ampliação do horizonte de expectativas, deu-se a partir de produções escritas pelas crianças. Foi-lhes proposta uma atividade inspirada no poema de Manoel de Barros. Elas deveriam pensar em algo bem valioso (mas sem valor monetário), que gostariam de ganhar, e que só seria possível na imaginação e na poesia. A partir disso, fariam um exercício com a linguagem poética.

É preciso destacar que a turma apresentava dificuldades na produção textual de modo geral. Mas nessas produções foi possível constatar que houve enriquecimento linguístico, originalidade e autonomia. Comparado com outras situações com propostas de escrita de textos de outros gêneros textuais, foi possível notar certo entusiasmo nas crianças com esta, muito provavelmente pela carga de originalidade da proposta, bem como pelo grau de subjetividade, de interação entre sujeito (produtor) e texto, que a produção envolvia. Isso não havia sido presenciado em outros momentos de escrita nessa sala de aula.

### 1.3 Os resultados: algumas reflexões

Milmann (2014, p. 89) aponta como a poesia auxilia no processo de aquisição da escrita:

A poesia proporciona às crianças e aos adultos o prazer do encontro lúdico com a escrita e com novas possibilidades de saber fazer com a linguagem. O trabalho com a alfabetização e letramento implica armar um tabuleiro de palavras onde o sujeito venha a se colocar em seus diferentes jogos. Os adultos que trabalham com crianças em seu processo de aquisição da escrita e com os problemas os quais elas enfrentam nessa aventura de linguagem precisam, antes de mais nada, passar pela experiência da escrita, operando em sua dimensão significante, do desdobramento do brincar com as coisas para o brincar com as letras e palavras.

Produzir textos, na perspectiva da autora, requer propostas mais abertas, criativas, inovadoras. É apresentar a linguagem como uma aventura, um encontro lúdico, que não necessariamente precisa ser enfadonho. A autora chama atenção para a ludicidade da linguagem, principalmente no discurso literário, e salienta que a poesia é capaz de iniciar a criança nos jogos metafóricos, metonímicos e polissêmicos.

O exercício da escrita poética<sup>4</sup> favorece um mergulho na totalidade da linguagem. Por representar uma condensação e um deslizamento de sentidos, a linguagem poética permite o desenvolvimento de habilidades com a língua que se estende a todas as esferas da vida, desde o conhecimento do mundo e o de si mesmo.

Foi nessa perspectiva que se deu a produção textual das crianças, a partir do poema “O menino que ganhou um rio”. A princípio, grande parte da turma se mostrou acanhada e insegura para escrever um poema inspirado no texto de Manoel de Barros. Foram, então, instadas oralmente a um preparo: o que você gostaria muito de ganhar, mas que só seria possível no mundo da imaginação? O aluno D. disse: “Um dinossauro!”. “Que interessante! O que você faria com ele?”. “Ah, eu iria subir nele, brincar de escorregador, subir em árvore”. “Isso mesmo! É exatamente isso! Sua ideia é ótima e com ela você poderá escrever seu poema”.

Durante o processo de escrita, as crianças solicitavam auxílio para encontrar “a palavra certa”, “a palavra que combina”, “uma palavra artística”, na linguagem delas. Algumas se mostravam incomodadas pela ausência de rimas. Nesses momentos, voltávamos ao poema, para que elas verificassem novamente que um poema se faz também sem rimas. Foi possível perceber que a escrita se deu em um momento lúdico. Além disso, as crianças se mostraram muito preocupadas com os aspectos ortográficos, pois estavam cientes de que o trabalho seria publicado e lido por outras pessoas.

Embora lhes fosse afirmado que o mais importante, naquele momento, não era a ortografia, as crianças solicitavam a grafia de determinada palavra, de modo que, ao final da atividade, o quadro estava repleto de palavras solicitadas por elas. Percebemos que o fato de saber que a atividade alcançaria vários leitores fez com que as crianças se empenhassem mais e se preocupassem com os aspectos textuais e extratextuais.

Seguem-se algumas das produções textuais desenvolvidas pelas crianças a partir do poema de Manoel de Barros e a respectiva análise.

---

<sup>4</sup> No espaço da escola e da sala de aula, é sempre prudente evitar propostas em que se coloque o aluno diretamente para “criar poema”, pois nenhum aluno tem de ser “poeta”. Todos, porém, conseguem emergir no “exercício da linguagem poética” como produção textual, principalmente, a criança, cujo grau de censura da ótica filistina é ainda incipiente, e traz, em si, de forma pulsante, a criatividade e a ludicidade.

Figura 1. "Se eu ganhasse um dinossauro"

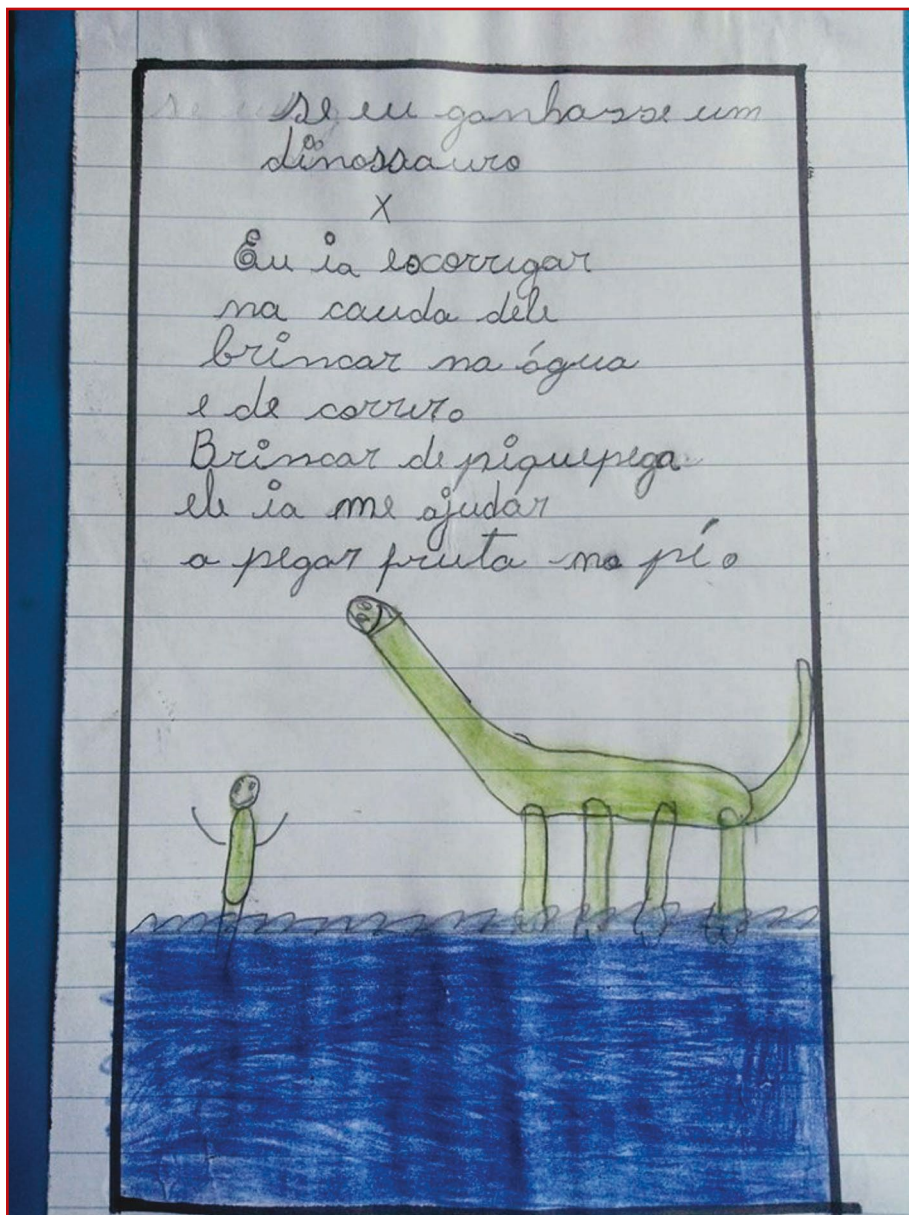
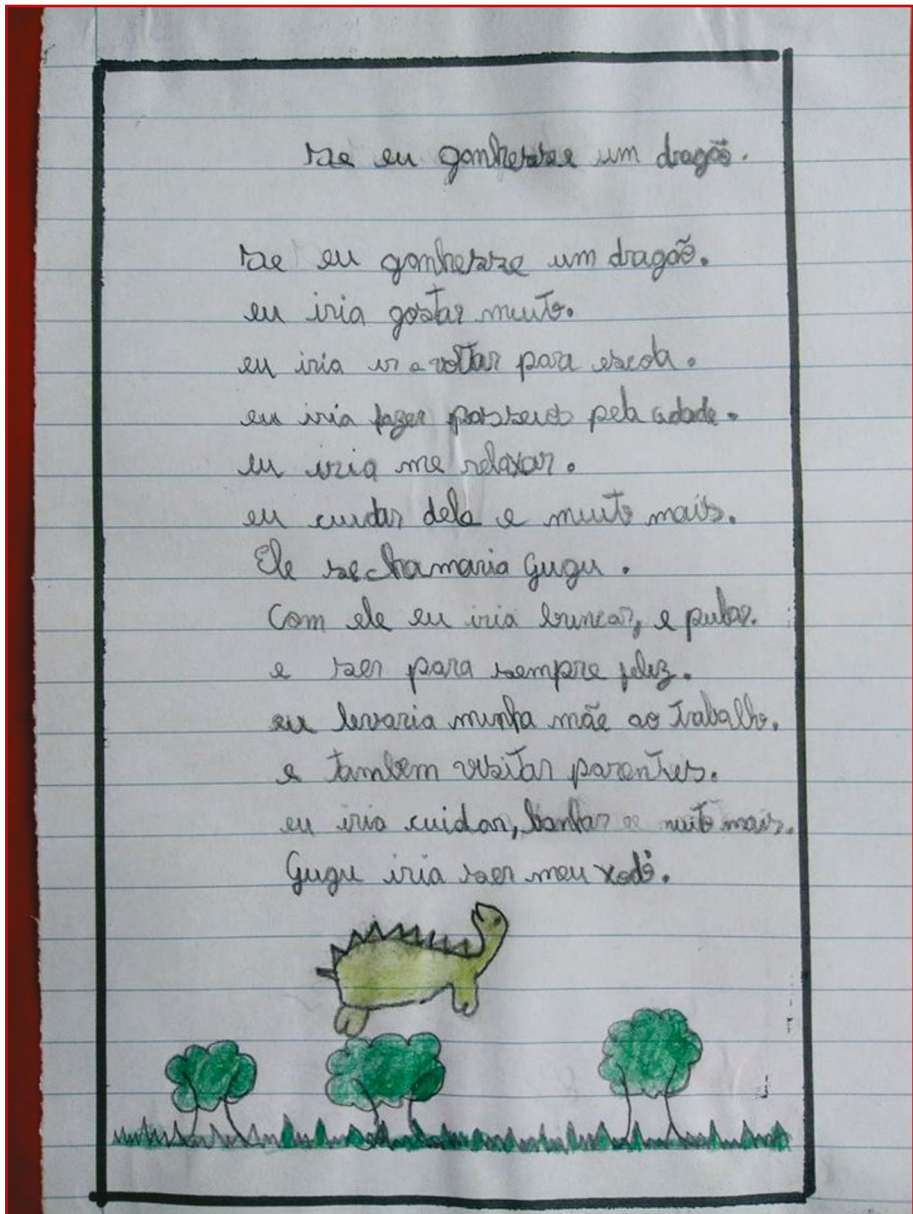


Figura 2. "Se eu ganhasse um dragão"



Nos textos acima, “Se eu ganhasse um dinossauro” (Figura 1) e “Se eu ganhasse um dragão” (Figura 2), os respectivos autores, D. e H., aceitaram o convite para explorar o lúdico e a imaginação presentes no texto original. Crianças costumam se interessar muito por dinossauros e dragões. Os primeiros, seres pré-históricos que desapareceram há milhares de anos, e os segundos, criaturas presentes em diversas mitologias ao redor do mundo. Assim, ter um dinossauro ou um dragão só é possível por meio da fantasia.

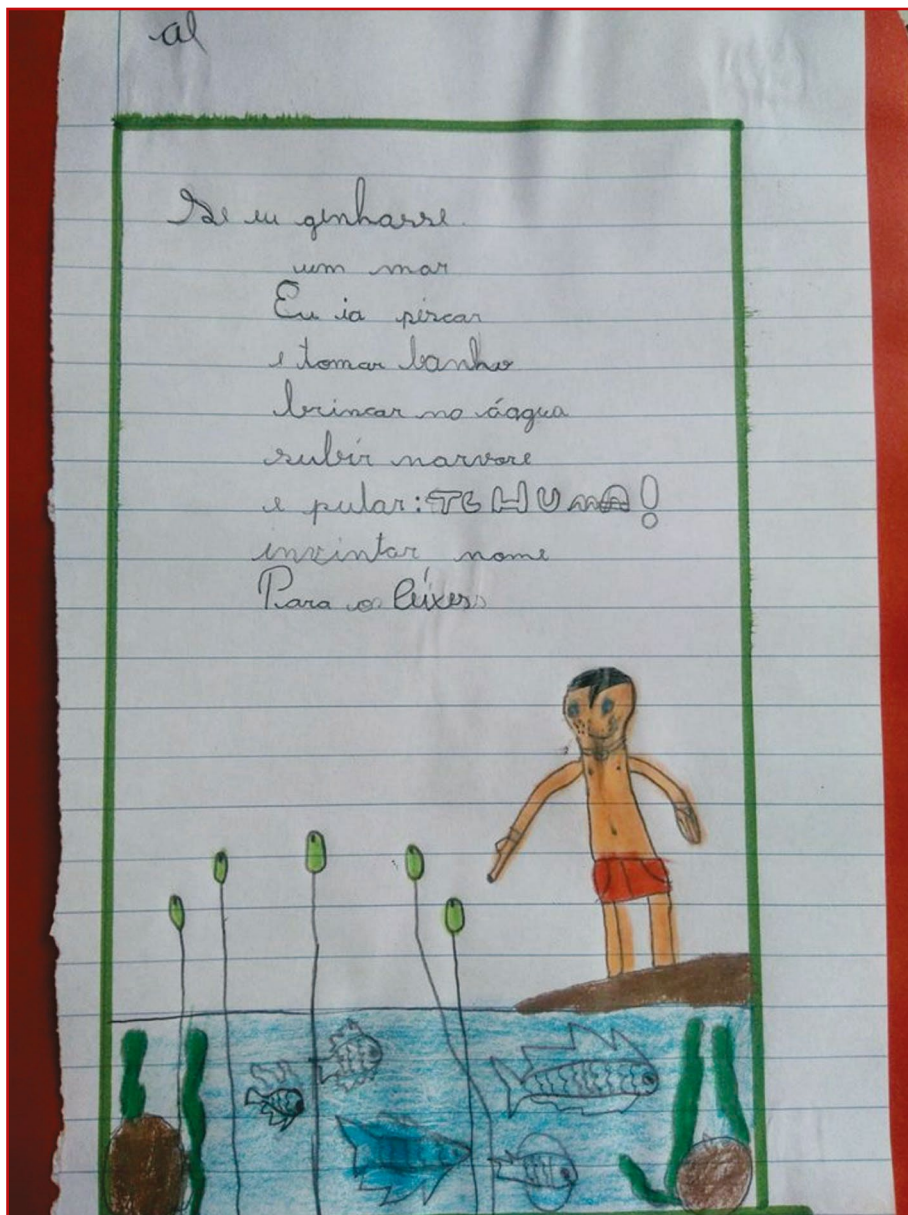
No primeiro texto (Figura 1), o autor deseja um dinossauro para escorregar na cauda dele, brincar na água e correr, para brincar de piquepegue e pegar fruta no pé. Com exceção da parte de escorregar na cauda, tudo o que o autor anseia é alguém para brincar e exercer a plenitude da sua infância. É interessante também observar o modo de construção do desenho, tanto o menino quanto o dinossauro são verdes, portanto, semelhantes. No segundo texto (Figura 2), o desejo é possuir um dragão. O autor iria usá-lo como meio de transporte e também como parceiro de brincadeiras. O que chama atenção é que o dragão, chamado Gugu, seria utilizado em atividades rotineiras: ir e voltar da escola, levar a mãe ao trabalho e visitar parentes.

As duas produções nos remetem ao poema “O menino azul”, de Cecília Meireles. Do mesmo modo que o menino eternizado no poema de Cecília quer alguém para passear, para conversar, que tenha um conhecimento de mundo, a ponto de ensinar nomes dos rios e das flores e ainda para lhe contar histórias bonitas, o que prevalece nos dois textos é o companheirismo e amizade, o que justifica, inclusive, a semelhança entre sujeito e objeto no texto da Figura 1.

Algo que distancia os dois textos é a composição verbal. É possível observar a elipse na construção textual do primeiro texto. O pronome pessoal do caso reto “eu” foi utilizado somente uma vez, ficando subtendido no decorrer do poema, ao contrário do segundo, onde podemos perceber uma anáfora em relação a esse mesmo pronome, o que faz com esse recurso promova bastante expressividade no sentido global do texto.

Veja-se a seguir como se deu a construção poética do texto “Se eu ganhasse um mar”, do aluno W.

Figura 3. "Se eu ganhasse um mar"



Quando a proposta foi apresentada à turma, o aluno W. afirmou que não conseguiria fazer um poema e que a atividade era muito difícil para ele. W. é uma criança que sempre apresentava resistência para desenvolver as atividades propostas em sala de aula, a não ser que fossem atividades envolvendo desenhos e pinturas. Sendo assim, foi-lhe proposto que fizesse primeiro o desenho de algo que ele gostaria muito de ganhar de presente de aniversário.

O aluno fez então o desenho acima, de um menino próximo ao que, aparentemente, é um rio cheio de peixes e algas. Pode-se observar uma figuração realista da representação do corpo humano, dos peixes e plantas, tudo retratado de forma bem detalhada, quase uma descrição.

É interessante ressaltar o que Derdyk (2003, p. 51) aponta sobre o desenho infantil:

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatuhas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos.

Ao finalizar o desenho, o aluno foi provocado a falar sobre a sua arte. Ele disse que havia desenhado o momento em que ele conheceria o mar. Ao ser questionado sobre o motivo de ter escolhido o mar, W. disse que era o sonho dele. Então sugeriu-se que comesse o texto a partir disso. “Quais as primeiras coisas que você faria se ganhasse um mar?”, foi-lhe questionado. “Pescar, tomar banho...” À medida que W. ia verbalizando sobre seu desenho e o seu desejo, foi registrando em palavras até que saiu o texto.

Assim como nos dois textos anteriores (figuras 1 e 2), o desejo do autor é exercer a infância e explorar o mundo, a partir de uma perspectiva lúdica. Ele quer um mar para brincar na água e utiliza uma onomatopeia “tchum” para descrever esse momento. Perguntou-se a ele quais eram os nomes dos peixes que ele havia desenhado. “Não sei, mas posso inventar, né? Vou colocar isso no meu poema”. O pronome possessivo na fala do aluno denota que ele já havia se apropriado do fazer poético e que, a partir daquele momento, a mediação se tornava desnecessária.

## Considerações finais

No que se refere à formação do leitor de poesia nas séries iniciais do ensino fundamental, são várias questões em jogo, que se iniciam nas dúvidas em relação aos textos que serão levados para a sala e qual a melhor forma de intervenção. Ao retornarmos à pergunta “Como podemos melhorar a prática de leitura de poesia no ensino fundamental?”, chegamos a algumas considerações: os livros estão na escola, mas necessitamos de mobilização para que as crianças leiam.

Como diz Borges (1980, p. 124), “o fato é que a poesia não é os livros na biblioteca (...). No encontro do leitor com o livro temos a poesia – na descoberta do livro”. E, para além disso, é preciso que haja uma metodologia, com o alerta de que não há melhor método do que o de colocar o aluno no corpo a corpo com o texto. E o professor, como um bom leitor, deve exercer uma mediação eficaz. O método recepcional exposto acima foi apenas uma entre tantas possibilidades.

É preciso proporcionar leituras compartilhadas para que as crianças percebam que a poesia é rica em sentidos e que, portanto, a construção desses significados pode ser realizada de forma coletiva. As obras apresentadas devem ser desafiadoras e estimulantes. Nelas, as crianças podem vislumbrar suas aflições, angústias, medos e alegrias. Os registros e os comentários orais das crianças no relato acima constataram a facilidade com que elas entram no jogo literário, imaginam histórias, brincam com os sentidos, se identificam com o sujeito lírico e reconhecem, na poesia, uma forma de aprendizagem afetiva e efetiva, com a sensibilidade e com a inteligência.

Tudo isso só vem a confirmar que, se são “seres nascidos para ler”, por que furtar esse direito às crianças? Por que impedir o abraço com o livro? Talvez o acesso à leitura de poesia ou de qualquer outro texto literário possa instaurar um novo paradigma de educação para a liberdade.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, V; BORDINI, M. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.



- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BORGES, Jorge Luis. *Sete noites*. São Paulo: Max Limonad, 1980.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 2003.
- JORGE, Lídia. *Nascidos para ler*. 2007. Disponível em: [www.lidijorge.com/artigos.php?artigo=6](http://www.lidijorge.com/artigos.php?artigo=6) . Acesso em: 28 jun. 2019.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global, 2012.
- MILMANN, Elaine. *Poética do letramento: escrita, corpo, linguagem*. São Paulo: Kazuá, 2014.
- MORAES, Vinícius de. *A arca de Noé: Poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

# QUEM ROUBOU O MEU FUTURO? UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Taise Milhomem Borges Matos<sup>2</sup>  
Vivianne Fleury de Faria<sup>3</sup>

**Resumo:** Este relato é fundamentado na dissertação de mestrado “*Quem roubou meu futuro?*” de Taise Milhomem Borges Matos. O texto dramático de Sylvia Orthof na formação de leitores na educação básica, de Taise Milhomem Borges Matos. O objetivo desta pesquisa foi, por um lado, promover o gênero dramático na escola, divulgando esta grande autora que é Sylvia Orthof, e, por outro, contribuir para a formação de leitores literários, uma vez que se crê, com Candido (1995), que a literatura é um direito inalienável de todos, instrumento de emancipação e de humanização. Adotou-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, para subsidiar o desenvolvimento de um plano de ação. Posteriormente houve a pesquisa de campo, com a qual foram coletados os dados para um diagnóstico. Em seguida, foi desenvolvido e executado um projeto seguindo a linha da metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011). Optou-se também por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, pois, além da descrição e interpretação dos dados, também utilizamos dados estatísticos numéricos para uma melhor análise. Como produto educacional desta pesquisa foi elaborada e aplicada uma sequência didática que pode ser acessada no site <https://rede.escoladigital.org.br/odas/oficina-de-leitura-dramatica-38893>

**Palavras-chave:** Ensino, formação do leitor literário. Literatura dramática.

<sup>1</sup> Este relato é baseado na dissertação de mestrado *Quem roubou meu futuro?* O texto dramático de Sylvia Orthof na formação de leitores na educação básica, de Taise Milhomem Borges Matos.

<sup>2</sup> Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: [taisemilhomemborges@hotmail.com](mailto:taisemilhomemborges@hotmail.com)

<sup>3</sup> PPGEEB/CEPAE - UFG. E-mail: [vivianne\\_fleury\\_faria@ufg.br](mailto:vivianne_fleury_faria@ufg.br)

Para Antonio Candido (1995), a literatura é um direito de todos, considerando-a como algo de fundamental importância para a formação e humanização, na medida em que desenvolve no indivíduo traços que o tornam mais aberto e compreensivo para com a natureza, a sociedade e o semelhante. O autor também afirma que o acesso à literatura constitui um dos direitos humanos mais importantes, pois o que ela tem a oferecer a todos os homens atende a uma necessidade inalienável da condição humana.

Entretanto, para a grande maioria das crianças brasileiras, a escola é o único lugar onde elas terão contato com o texto literário e seus diversos gêneros e, segundo Zilberman (1998), para que ela forme leitores e para que as aulas de literatura cumpram o seu papel, há necessidade de textos completos, não de fragmentos didatizados, utilizados exclusivamente para ilustrar períodos literários.

Percebe-se, pela experiência em escolas de ensino básico, que o gênero literário menos divulgado é o dramático e cumpre ao professor mediador, portanto, inseri-lo no currículo escolar. Os leitores em formação devem entrar em contato com o teatro para aprender que este não se resume apenas à apresentação da peça, mas que existe uma parte principal, o texto literário, elemento fundamental da arte dramática.

É nessa perspectiva que esta pesquisa foi desenvolvida, e teve como objetivos principais promover o gênero dramático na escola e contribuir para a formação de leitores literários mais críticos, que consigam construir reflexões por meio da literatura para entender e serem motivados a transformar a realidade em que vivem.

De acordo com Calzavara (2009), o drama é uma das artes que estão mais próximas das problemáticas sociais, pois, por seu caráter coletivo, reflete o instinto do jogo de sobrevivência entre os homens, colocando em evidência as virtudes e as fraquezas humanas. Os textos dramáticos são próprios para a apresentação e foram criados para o espetáculo, por isso trazem elementos bem diversos, como as rubricas, os signos teatrais e o diálogo das personagens.

Sob essa ótica, Mainguenu (1996, p. 163) alerta que “por essência, o texto é uma peça virtual, suscetível de um número ilimitado de interpretações”. No entanto, um texto teatral é uma obra literária e pode ser lido como qualquer outra obra. Pensando na formação de leitores literários e refletindo, também, acerca dos procedimentos que podem ajudar o aluno na compreensão do tex-

to dramático, pode-se inferir que a técnica de leitura dramática pode facilitar a relação do leitor com o texto teatral, motivando-o a tomar gosto por este gênero, uma vez que é um tipo de leitura na qual os atores interpretam a peça teatral com o texto em mãos, motivando o leitor a travar com o texto um jogo no qual ele tem a chance de interpretar e transmitir as sensações presentes no texto.

Como estratégia pedagógica, a leitura dramática, prática bem distante nas salas de aula, é uma encenação na qual não há ação física completa, mas pode-se ter um gesto, uma expressão facial, pode se transformar em um novo desafio de reencantar o ensinar e o aprender em sala de aula, pois aproxima o teatro do leitor que, mesmo não vendo a cena representada, consegue interagir ativamente com o texto e sentir as mesmas emoções, como se estivesse dentro de um espetáculo, de acordo com Nazareth (2012).

Nessa perspectiva, pode-se inferir que esse processo, em que o leitor vivencia esses sentimentos, propicia o efeito da *catarse*, termo cunhado pelo filósofo Aristóteles (2011), que significa a purificação ou purgação da alma do espectador através da libertação de sentimentos, como paixões e medos, que são vivenciados graças à apreciação de um espetáculo trágico. O público vive a cena, pois há uma interação entre atores e plateia, que experimenta as emoções como se dela fossem, o que promove um alívio e uma sensação de libertação de traumas e de renovação espiritual. Na literatura, também não é diferente, pois, quando lemos algo que nos provoca emoção e reflexão, pode ocorrer, de certo modo, esse efeito catártico.

Como metodologia de pesquisa considerou-se adequada a “pesquisa-ação”. Segundo Thiollent (2011, p. 13), “a pesquisa-ação é uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Nesse tipo de metodologia de pesquisa, busca-se compreender o problema com o objetivo de resolvê-lo ou de transformar alguma situação problemática do mundo real. Esse tipo de metodologia está embasado nos princípios da abordagem qualitativa, “mas além de apenas compreender o fenômeno investigado, busca também propor ações que resolvam as dificuldades encontradas” (THIOLLENT, 2011, p. 13).

A fim de escolher a obra dramática a ser lida em sala, de acordo com Jobim (2009), deve-se sempre levar em consideração o universo dos seus interlocutores, implementando uma progressão textual de acordo com a faixa etária, co-

meçando com textos que serão mais atraentes para a idade. Portanto, a escolha da peça *Quem roubou o meu futuro?*, de Sylvia Orthof, demonstrou-se acertada, uma vez que nela a autora apresenta temas presentes na vida de todo adolescente, ao mesmo tempo em que aborda a realidade vivida no Brasil do século XX e que perdura até os dias atuais, como a desigualdade das classes sociais, a falta de perspectiva de um futuro melhor para o jovem e a corrupção.

Esta é uma obra que trata da juventude e de alguns de seus conflitos e dúvidas em meio a um país em crise constante. Os dramas vivenciados pelos personagens ocorrem paralelamente à tensão econômica e política do Brasil. Conforme Colomer (2017), a primeira função da literatura infantojuvenil, com efeito, é a de abrir a porta ao imaginário humano, configurado pela literatura.

Quanto a esta peça, a primeira coisa que chama atenção é o título, por ser peculiar e em forma de pergunta. O leitor já começa a refletir sobre alguns pontos que são suscitados por meio desta indagação: Será que o futuro de alguém pode ser roubado? Quem será que possui esse imenso poder para fazer tal coisa? Como é possível impedir alguém, neste caso, o jovem, de realizar os próprios planos para o futuro? Essas e outras questões que surgem somente poderão ser respondidas com a leitura da obra completa, o que atija a curiosidade do aluno, levando-o a ter grande vontade de iniciar a leitura. Além disso, a ilustração da capa, com cores fortes e chamativas, dá ao leitor uma ideia de quem profere a questão, fornecendo-lhe algumas dicas sobre os temas que serão tratados no livro, bem como do universo juvenil que predominará.

A peça teatral começa com uma rubrica que mostra como será o cenário do espetáculo: apenas um varal com alguns objetos pendurados, roupas, malas, mochilas, etc. A segunda rubrica traz os nomes dos principais personagens, outros só serão revelados no decorrer da peça. O texto inicia-se com a entrada de um grupo batendo palmas e de um jovem que está vestindo uma roupa normal, mas com uma maquiagem de palhaço. Assim que este personagem entra, começa a fazer variadas perguntas à plateia. Essas questões têm o objetivo de divertir o espectador, pois remetem às brincadeiras que os palhaços fazem no circo: “- Hoje tem marmelada? - Tem, sim senhor!”.

A fim de compreender melhor o sentido dessas falas, é útil definir aqui o contexto histórico em que a peça foi escrita, a década de 80. O Brasil, então, passava por um momento muito difícil na economia, não havia empregos suficientes para todos e os jovens se sentiam inseguros em relação ao futuro no

país. O presidente era José Sarney, a moeda ainda era o cruzado e a inflação alta era algo presente no cotidiano de todo brasileiro. Neste cenário, a juventude se via sem esperança de conseguir ter uma vida melhor no país, pois as chances eram muito poucas e a população a cada dia que passava ia ficando mais pobre.

A afirmação de um personagem, que comparou o futuro do jovem a um artigo que foi vendido no mercado, confirma essa leitura. A única esperança dos jovens em crescer financeiramente, naquela década, era a ideia de ir para fora do Brasil, para ganhar em dólar, moeda que valia muito na época e continua valendo na atualidade. E, realmente, foi isso que ocorreu, muitos jovens foram “fazer a vida nos Estados Unidos”, tendo perdido, assim, qualquer esperança de ficar no Brasil. O personagem 1 expressa essa angústia quando diz que: “- Não tem jeito, somos da América do Sul... /- De que jeito vai ser? O que vai acontecer?”.

A única maneira que o personagem encontrou para resolver essa situação foi ir embora do Brasil, mas nem todos os jovens do país tiveram condição de fazer o mesmo. Em certa altura da peça surge um personagem com um lenço verde e amarelo na cabeça. Logo fica evidente que ele representa a mãe-pátria que vem pedir para o filho não ir embora, para ele esperar, pois dias melhores virão. Porém, o filho não quer aguardar, para ele o futuro pede urgência, ele diz: “...voltarei com muito dólar,/ muito rico vou ficar!”.

A velha história e a esperança de ficar rico no exterior e voltar depois para o Brasil são algo que povoa a mente de muitos jovens, inclusive nos dias atuais. Pensam ser mais fácil ganhar dinheiro nos EUA, uma vez que a moeda é mais valiosa, do que ficar no Brasil e enfrentar a crise que perdura ano após ano. Mas há um personagem, um velho palhaço que tem consciência da situação em que vive o país. Ele não concorda com o pensamento do personagem e questiona: “- Com passaporte de turista? - Você vai trabalhar sem documento?”.

Percebe-se aqui um problema muito sério do país, muitas das reservas, produtos e serviços nacionais são enviados para o exterior e não são usufruídos pela população. Nem ao menos os lucros retornam para a economia brasileira, pois são consumidos pela Bruxa da corrupção, outro personagem da peça: “- Eu sou a corrupção,/ - Só como caviar./ a marmelada, quem quiser, pode provar!”. Enquanto a maioria da população come marmelada, que aqui é referência de uma comida popular, os ricos usufruem da alimentação mais sofisticada e dispendiosa que se pode comprar, como o caviar.

O alcance crítico da obra é ratificado ainda por intertextos de Manuel Bandeira e Gonçalves Dias. A intertextualidade, face mais visível do dialogismo bakhtiniano, é um expediente que potencializa o caráter crítico do discurso, uma vez que as mensagens latentes de textos que fazem parte da memória cultural do país, como os poemas de Dias e Bandeira, entram em diálogo com o discurso das personagens, enriquecendo o debate sobre as questões nacionais.

Essa obra de Sylvia Orthof, com efeito, é um texto que ao mesmo tempo contribui para que o leitor reflita sobre a situação do país, principalmente em relação às perspectivas do jovem brasileiro sobre seu futuro no Brasil e, ao mesmo tempo, incentiva que o jovem brasileiro lute por um futuro melhor da sua pátria. É impressionante – negativamente – que tudo que a peça suscita no final da década de 80 ainda esteja absolutamente presente no cotidiano do brasileiro. Essa atualidade é fator preponderante para a escolha da peça para a promoção do texto teatral em sala de aula.

## 1. O cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi aplicada primeiramente no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), da Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia/Goiás, com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental, cuja faixa etária girava em torno de 12 e 13 anos. Eles eram bastante inquietos, mas se prontificaram a realizar todas as atividades. Essa instituição foi escolhida para esta pesquisa por se tratar de um centro de ensino voltado para a pesquisa em educação, ou seja, é uma escola referência em Goiás, com alunos muito bem preparados por professores qualificados, mestres e doutores. Sendo um campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFG, os alunos já estavam acostumados com aulas que são objetos de pesquisa e também a responder a questionários, entrevistas ou qualquer outro instrumento de coleta de dados.

A segunda instituição em que esta pesquisa foi realizada foi o Colégio Estadual Maria Joana de Jesus, de Aparecida de Goiânia. Foram envolvidos alunos do primeiro ano do ensino médio, também adolescentes, cuja faixa etária girava em torno de 15 e 16 anos. Os alunos dessa escola não estavam acostumados a participar de projetos e pesquisas. No entanto, se colocaram em completa disposição para responder a todos os instrumentos e ficaram extremamente

motivados para participar das aulas. A professora pesquisadora já havia ministrado aulas nessa escola e pôde observar que a maioria dos alunos nunca teve a oportunidade de ir ao teatro, principalmente por questões financeiras e por isso houve o desejo de desenvolver o trabalho com eles e apresentar o gênero teatral através da leitura dramática.

O plano de atuação foi elaborado a partir das respostas dos alunos ao questionário inicial, que serviu como diagnóstico para entender o perfil e os hábitos de leitura dos participantes da pesquisa. Desenvolveu-se, a partir da teoria estudada, um plano de ação em formato de sequência didática para promover a leitura de textos teatrais em sala de aula. Para tanto, foram realizadas oficinas de leitura, de modo tradicional, e, posteriormente, oficinas de leitura dramática como estratégia para aproximar o aluno do referido gênero.

As oficinas de leitura sugeridas também visaram desenvolver, através de uma leitura crítica e do debate mediados pelo professor, a conscientização em relação à realidade em que vivem e que é problematizada pelo texto teatral de Sylvia Orthof.

A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre do ano de 2017 e findou-se no segundo semestre do mesmo ano. Na primeira aula, a pesquisadora apresentou-se e explicou sobre o tema do projeto de mestrado, mas sem trazer muitas informações que comprometessem os resultados da pesquisa. Na mesma aula, discutiu-se acerca do estudo da literatura na escola, discussão esta que aproximou a pesquisadora dos alunos. No fim da aula, foi aplicado o questionário inicial com todos os alunos presentes. Não havia a necessidade de que o aluno se identificasse.

Essa primeira aula teve a duração de 45 minutos, mas foi o suficiente para uma sondagem inicial e a aplicação do questionário. Não houve nenhum aluno que se negasse a responder, pelo contrário, todos quiseram participar. A partir da segunda aula, foi apresentado aos alunos o livro que seria lido em sala, nas próximas aulas, e realizou-se uma leitura da primeira parte do livro, anterior à peça propriamente dita.

*Quem roubou o meu futuro?* é uma obra de ficção que permite ao aluno o estudo dos três gêneros literários, o narrativo, o poético e o dramático, pois a autora utiliza esses três gêneros para escrever o enredo do livro. Na primeira e na terceira parte do livro, a estrutura do texto é de narrativa, pois se trata de um diário. Como se trata desse tipo de texto, a linguagem usada é bem informal e em



1ª pessoa. Na segunda parte, a estrutura do texto é dramática, porém a história é escrita em versos, com muitas rimas e uma linguagem cheia de metáforas.

A personagem principal da obra é Valéria, que, com seus amigos, criou um grupo de teatro chamado TEMA, que significa “Teatro de Máscaras”. Na primeira parte do livro, o diário, a personagem Valéria narra o seu cotidiano, começando por seu aniversário de 13 anos, passando pela organização do grupo de teatro com seus amigos, até o encontro com Sylvia Orthof. A ideia que surgiu primeiro foi a de representar o diário de Valéria, mas esta não concordou, pois iria revelar muitos de seus segredos. Em uma das seções dessa primeira parte, Valéria nos conta que um dos componentes do grupo tem uma avó que já foi atriz de teatro, mas que ainda escreve livros para crianças e adolescentes. Essa avó se chama Sylvia Orthof, que participa de sua própria obra como personagem e escreve o texto que foi encenado pelo grupo Tema.

A segunda parte do livro constitui a peça de teatro *Quem roubou o meu futuro?*, que deu título ao livro. A terceira parte traz novamente Valéria escrevendo em seu diário as suas impressões, depois do espetáculo apresentado, e, também, sobre algumas situações que ocorrem na vida de um adolescente de 13 anos. A peça contida no livro poderia ser lida separadamente, sem perda de sentido, mas optou-se por ler a obra inteira como concebida pela autora. Considerou-se, também, que estas leituras motivariam os alunos para a leitura da peça.

De fato, com a leitura das histórias dos personagens, suas dúvidas e conflitos de adolescente, os alunos identificaram-se e tornaram-se mais curiosos em relação ao enredo da peça. Todos os alunos estavam com a obra literária em mãos. Nessa segunda aula, foram lidas três seções da primeira parte: “Eu tenho treze anos”, “A reunião de teatro” e o “Pesadelo”. Optou-se pela leitura em voz alta pela professora pesquisadora, que, ao final de cada parte, discutia com os alunos as situações que eram vividas pelos personagens, mas também por eles, na vida real.

Na terceira aula, outras duas seções do livro foram lidas: “O logotipo” e “A ida a Petrópolis”. Novamente, após cada término de leitura, um debate era feito e os alunos podiam participar espontaneamente e tirar suas dúvidas. Para finalizar essa primeira parte, na quarta aula, foram lidas as três últimas seções: “A volta”, “O encontro” e “O bilhete”. Assim que os debates terminaram, os alunos já estavam prontos para entrar em contato com o texto da peça.

Nesse primeiro contato com o texto dramático, a professora pesquisadora explicou aos alunos que a primeira leitura da peça seria para conhecer o enredo e os personagens. Foi realizada uma leitura em voz alta pelos alunos, o que durou cerca de 30 minutos. Além do conhecimento do enredo e dos personagens da peça, nessa quinta aula, a mediadora também explicou aos alunos as especificidades do texto teatral e promoveu uma leitura crítica do texto com os alunos. A intenção era que a mensagem latente da peça fizesse sentido e os alunos pudessem relacioná-la às suas experiências de vida.

A partir da sexta aula, a estratégia para a leitura da peça foi a técnica da leitura dramatizada, pois esta poderia ser uma ótima ferramenta para contribuir para a formação do gosto pela leitura de textos teatrais. Porém, antes da oficina de leitura dramática da peça, a professora realizou com os alunos duas atividades de aquecimento, com o objetivo de trabalhar a expressão facial e a oralidade dos participantes, preparando-os para a oficina de leitura dramática.

A primeira atividade realizada foi para desenvolver e aprimorar as expressões faciais dos alunos. As ações realizadas foram: fazer caretas, demonstrar emoções como alegria, tristeza, raiva, medo, etc. A segunda atividade de aquecimento realizada com os alunos tinha o objetivo de trabalhar a oralidade. Realizaram-se exercícios com enfoque na entonação e no ritmo, elementos cruciais para a prática de uma leitura dramatizada.

As ações realizadas foram: treinos sonoros com as vogais, aquecimento da voz com escala musical, músicas, etc. Não havia regras impostas, então, os alunos poderiam se expressar com muita espontaneidade, não havia um padrão a seguir. Essas atividades contribuíram para uma maior interação entre a professora pesquisadora e os alunos, pois contribuíram na ampliação das possibilidades de expressão deles, proporcionando-lhes um ambiente mais agradável e divertido.

Assim que terminou a realização dessas atividades, os participantes já estavam prontos para o início da oficina de leitura dramática. Em primeiro lugar, a professora escolheu com os alunos quais seriam os papéis que cada um interpretaria na peça e quem faria parte do coro que, de acordo com as rubricas do texto, deveria ultrapassar o número de três. Assim que foram distribuídos os papéis da peça, a professora mediadora utilizou duas aulas para aprimorar a leitura dramatizada do texto com os alunos.

A aula de número nove foi utilizada para terminar de ler a terceira parte do livro e para a realização, com os participantes, do questionário final e da entrevista. Ainda foi utilizada a 10ª aula para a apresentação da leitura dramática para a professora regente da turma. Para a apresentação, montou-se um cenário com os elementos teatrais necessários e os alunos trouxeram acessórios que remetiam aos personagens que interpretariam.

## 2. Coleta e análise de dados

Para a construção desta categoria, os estudantes das duas escolas participantes da pesquisa responderam, por meio do questionário, a sete questões: Você gosta de ler? O que você gosta de ler? Você prefere ler ou ouvir histórias? O que mais chama sua atenção ao ler uma história? Você já leu alguma peça teatral na escola? Você já assistiu a alguma peça teatral? O texto teatral serve apenas para ser encenado ou pode ser utilizado como leitura em sala de aula?

Em relação à primeira pergunta feita aos alunos do oitavo ano do Cepae, os dados demonstram que cerca de 60% afirmaram que gostam de ler, e destes, 41% preferem narrativas e 21% gostam de ler livros de diversos gêneros. A grande maioria dos alunos que gostam de ler afirmou que a leitura traz um prazer muito grande a eles, pois utilizam mais a imaginação, e há uma maior interação com o texto. Porém, 40% dos alunos que responderam ao mesmo questionário disseram que não gostam de ler e os motivos foram bem diversos. Os participantes afirmaram preferir ouvir histórias a ter que lê-las, por terem preguiça, por não conseguirem entender o que estavam lendo ou não justificaram.

Para finalizar o diagnóstico do perfil da turma, foi questionado sobre a relação dos participantes da pesquisa com o gênero dramático. Cinquenta e três por cento dos alunos afirmaram que leram um texto teatral em algum momento da vida escolar, porém, 47% nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com este gênero literário. Entretanto, ao serem questionados sobre serem espectadores de peças teatrais, essa porcentagem mostrou-se diferente, pois 80% dos entrevistados declararam já ter assistido a uma peça no teatro, e somente 20% nunca assistiram.

Por último, indagou-se se o texto teatral também poderia ser utilizado em sala de aula como leitura literária, ou se poderia apenas ser encenado. A resposta não nos surpreendeu, pois já havíamos constatado que a maioria da sala já havia lido o gênero dramático em aulas com outros professores. A maior parte dos alunos declarou que a peça é um texto que, além de ser encenado, pode ser utilizado como leitura nas aulas.

Em relação ao perfil de leitor dos alunos da 1ª série do ensino médio do CE-MJJ, os dados demonstram que 27% dos alunos presentes afirmaram que gostam de ler; destes, 27% preferem narrativas e 13% gostam de leitura utilitária, como jornais e revistas. O que chamou muito a atenção neste item é que 24% dos alunos responderam que não gostam de ler nenhum tipo de literatura e 13% não responderam à questão. A maior parte dos alunos que gostam de ler afirmou que, ao ler uma história, há uma maior interação com o texto. Porém, 33% desses estudantes que não gostam de ler disseram sentir preguiça ao realizar o ato da leitura. Quarenta por cento dos participantes revelaram que preferem ouvir histórias a ter que lê-las, pois acham mais emocionante a história lida em voz alta por outra pessoa.

Para finalizar o diagnóstico do perfil da turma de ensino médio, questionou-se também sobre a relação dos participantes da pesquisa com o gênero dramático. Quarenta e três por cento dos alunos afirmaram que leram um texto teatral em algum momento da vida escolar, entretanto, 57% nunca tiveram a oportunidade de ler esse gênero na escola; 60% alegaram já ter assistido a uma peça teatral, mas 40% nunca assistiram. Este último percentual é um número bastante alto para uma época em que as dramatizações estão tão constantes em nosso dia a dia.

E, por último, investigou-se, com os participantes, se o texto teatral também poderia ser utilizado em sala de aula como leitura literária, ou se poderia apenas ser encenado. A maior parte dos alunos, 70%, afirmou que a peça pode ser utilizada como leitura nas aulas e também encenada.

Depois da análise desses dados em relação à experiência do aluno com o gênero dramático, ratificou-se a hipótese de que o “sistema educacional aplicado nas escolas, de maneira geral, não contempla a arte teatral como atividade curricular relevante” (GRAZIOLI, 2007, p. 14). Pelo que observamos não apenas nesta experiência, mas como docente de escola pública há 11 anos, o teatro e a

poesia são os gêneros menos abordados em sala, e os motivos são muitos, como já salientamos.

Para a elaboração desta outra categoria de análise, os estudantes das duas escolas participantes da pesquisa também responderam a outro questionário, este aplicado depois do desenvolvimento do plano de ação. Eram três questões: Você já tinha ouvido falar desta autora? Você já havia lido um texto teatral utilizando a leitura dramática? O que você achou de ler um texto teatral utilizando este tipo de leitura?

Com relação aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental do Cepae, observamos que 92% dos participantes afirmaram que conheciam ou já tinham ouvido falar de Sylvia Orthof, enquanto apenas 8% declararam não ter conhecimento desta autora. Sobre a utilização da técnica da leitura dramática pelo professor, a maioria dos alunos confirmou que já havia utilizado esta técnica de leitura em sala de aula e 33% nunca haviam lido um texto teatral utilizando essa técnica de leitura. Perguntou-se também para a turma sobre sua opinião acerca da leitura do texto utilizando a técnica, e apenas 4% afirmaram ser ruim, enquanto 42% declararam achar normal a leitura dramatizada em sala de aula.

Analisando esta mesma categoria de análise, agora com a turma da 1ª série, observamos que apenas 7% dos participantes afirmaram que conheciam ou já tinham ouvido falar de Sylvia Orthof, enquanto a grande maioria, 93%, declarou não ter conhecimento da autora. Sobre a utilização da leitura dramática, 33% dos alunos confirmaram que já haviam utilizado a técnica em sala de aula, e 67% afirmaram nunca ter tido contato com essa estratégia de leitura. Acerca da opinião da turma sobre a utilização da técnica, 67% afirmaram considerá-la interessante, 20% declararam achá-la motivadora e nenhum aluno classificou como ruim o uso da leitura dramatizada em sala de aula.

Por fim, na estruturação desta última categoria de análise, foi considerada uma pergunta subjetiva, feita no questionário final: As reflexões que foram feitas a partir do texto sobre a insegurança dos adolescentes ante a situação socioeconômica do Brasil e acerca do futuro que espera por eles contribuíram para você de alguma forma? Também foram consideradas quatro perguntas feitas a partir da entrevista: "Você se projetou no texto? De que forma?" e "Você pode relacionar os fatos ocorridos no texto a fatos que ocorrem na sociedade brasileira? De que maneira?".

Com relação aos estudantes do Cepae, 17 afirmaram que as reflexões feitas a partir do trabalho com a peça contribuíram para suas formações pessoais e cidadãs, pois puderam perceber que outros adolescentes também passam por situações conflitantes durante esta fase e que discutir mais sobre a situação socioeconômica do Brasil foi muito importante para poderem se posicionar como cidadãos conscientes.

O aluno 14 afirmou que as reflexões feitas a partir do tema abordado o ajudaram a ter motivação para o estudo, pois a situação do país é preocupante, e é preciso algo para mudar isso. O aluno 6 declarou que não sabia que a situação econômica do Brasil está tão ruim, e o aluno 22 concluiu que é necessário que os adolescentes façam algo para que tal situação mude. O aluno 3, por sua vez, concluiu que o texto da peça o ajudou a refletir sobre os motivos que levaram o país a estar assim atualmente, pois entendeu que a crise financeira e a corrupção perduram há muitos anos. O participante 25 afirmou que estas reflexões feitas através da leitura da obra o fizeram perceber que para o Brasil tomar um novo rumo é necessário que a corrupção tenha um fim. O aluno 13 afirmou que falar de política na escola é algo muito importante para a tomada de consciência do jovem da realidade brasileira. No entanto, oito estudantes assumiram que as ponderações feitas por meio do mesmo texto não auxiliaram em sua formação pessoal ou cidadã. O aluno 18 declarou que não gosta de discutir sobre o assunto, enquanto o aluno 21 afirmou que já havia discutido sobre o tema antes de ler a obra da autora.

Ainda analisando esta mesma questão com os alunos da 1ª série do EM, foi possível observar que para 19 alunos as reflexões feitas a partir da peça, do mesmo modo, ajudaram com suas formações pessoais e cidadãs, pois puderam compreender que não se deve desistir dos sonhos, independentemente de qualquer situação em que o Brasil esteja, e que a juventude precisa estar mais atenta aos problemas enfrentados pelo país. Já o aluno 3 explicou que a leitura foi motivadora, pois o incentivou a estudar e lutar por um país diferente; enquanto o aluno 5 afirmou que somente a juventude unida conseguirá lidar com essa situação de crise. O aluno 6 declarou que essas reflexões o fizeram repensar sobre a situação da corrupção no país, pois já era um assunto sobre o qual ele já havia refletido sozinho, mas que nunca havia sido discutido na escola. Os alunos 1 e 12 disseram que, por meio da leitura da obra, aprenderam muito sobre a realidade da política brasileira. Por sua vez, o aluno 9 alegou que essas

reflexões o fizeram ficar mais atento aos problemas que ocorrem no Brasil; e o aluno 9 concluiu que muitos pontos da política brasileira devem ser transformados e que ele se sente responsável por essas mudanças. Apesar disso, seis participantes admitiram que as reflexões feitas a partir da peça não colaboraram em sua formação pessoal ou cidadã. Nenhum desses alunos justificou a resposta negativa a esta questão.

Quanto às perguntas da entrevista, a grande maioria da turma do EF, num total de 15 alunos, quando questionada sobre a projeção pessoal no texto, respondeu positivamente, dizendo que se reconheceu em alguns personagens do texto, como no Palhaço, que representou o jovem em busca por um futuro melhor. O aluno 5 enxergou-se também na obra, quando observou a vida humilde que levavam alguns personagens do texto, como o personagem 2, que sonhava ir para o exterior em busca de dinheiro, que também era uma vontade expressa pelo estudante. O aluno 2 identificou-se com o texto nos momentos em que se falou sobre a pobreza e a falta de emprego para os jovens; o aluno 9 afirmou que a viagem para o exterior em busca de uma vida melhor era uma situação vivida por sua família, já que sua irmã estava nos Estados Unidos. Já o aluno 7 projetou-se no personagem Palhaço, quando este quis ficar no Brasil e lutar para melhorar a situação e acabar com a corrupção. Entretanto, 10 alunos disseram não ter conseguido se projetar no texto, mas nenhum deles justificou qual foi a dificuldade encontrada.

A turma da 1ª série do EM, similarmente, respondeu positivamente à mesma pergunta feita ao EF. A maioria, num total de 20 alunos, conseguiu se projetar no texto e sentir as sensações e estados emocionais que os personagens expressavam. O aluno 1 conseguiu perceber como as contradições e os conflitos que o jovem vive, hoje, são difíceis. O aluno 3 também conseguiu identificar-se com a obra quando os personagens afirmaram que a causa da crise do país é a corrupção, pois existem muitas pessoas desonestas na política. Os alunos 4 e 5 se colocaram no lugar do personagem Palhaço em relação à atual condição do país, muita pobreza e corrupção. Também o aluno 7 sentiu empatia por este personagem, que apresenta mudanças de humor, ora alegre, ora triste, como consequência da situação brasileira estar tão ruim. Apenas cinco alunos da série disseram não ter conseguido se colocar no lugar de nenhum personagem da história, mas não justificaram, disseram apenas que não conseguiram.

As últimas perguntas feitas aos participantes da pesquisa foram sobre a possibilidade de os fatos apresentados no texto ocorrerem também na realidade em que vivem e de que maneira ocorrem. Os estudantes do oitavo ano foram unânimes em relação à resposta e declararam que sim, os fatos abordados na peça são situações vivenciadas no Brasil. Muitos alunos afirmaram que são situações bem atuais, mas que permanecem inalteradas há anos, como a busca do jovem por um futuro melhor, corrupção, falta de verbas para a saúde, criminalidade no país, leis que não são cumpridas, desemprego, fome e desigualdade de classes.

O aluno 1 e o aluno 4 declararam que a situação econômica relatada no texto da peça é a mesma que ocorre no Brasil atual, uma crise financeira muito grande causada pela grande corrupção. O aluno 2 relatou que, no texto, os hospitais estavam sem médicos e a saúde pública sem nenhum investimento, o que ocorre também na realidade de hoje. Já o aluno 5 citou a criminalidade nos altos cargos políticos e que não há punição para esses criminosos, fato que ocorre muito em nosso país, como o chamado crime do “colarinho branco”. Por fim, os alunos 7 e 8 relataram a falta de emprego no país, o que acarreta muitos problemas para os pais de família.

Do mesmo modo, a turma da primeira série do EM se posicionou de forma semelhante, pois todos responderam que conseguiram relacionar o enredo da peça com o seu cotidiano. As justificativas também foram variadas, como a difícil realidade do país, a presença da família na decisão do rumo do futuro do jovem, a pobreza, corrupção no governo, crise financeira, os jovens em busca de um futuro melhor e um futuro incerto no Brasil para a geração futura.

O aluno 1 afirmou ter percebido no texto que a situação econômica que o Brasil enfrenta hoje persiste há muitos anos; já o aluno 3 relacionou a corrupção do país aos grandes roubos dos cofres públicos por deputados e demais políticos. Por sua vez, o aluno 4 observou a vontade de mudanças no Brasil que os personagens da peça mostraram e que alguns jovens de hoje também revelam através de manifestações e passeatas nas ruas. Entretanto, segundo esse aluno, a maior mudança que pode ser feita para melhorar o Brasil é através da educação. O aluno 6 conseguiu relacionar a sua vontade por um futuro melhor à vontade do personagem Palhaço de ter um Brasil mais igualitário para todos. Por fim, os alunos 9 e 17 relacionaram os jovens interpretados na peça com muitos dos jovens de hoje que não têm ideia do que fazer em seu futuro em relação à escolha da profissão.



Com efeito, a partir dessas reflexões, espera-se que os participantes da pesquisa consigam construir inúmeros sentidos com a leitura e possam elaborar conhecimentos a partir do texto lido em relação aos aspectos históricos, sociais ou culturais presentes na realidade em que eles vivem. “Cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20).

Contudo, juntamente com a mediação do professor, com base em um olhar analítico, o aluno terá oportunidade de extrair maiores e profundas reflexões de suas leituras, pois, ao fazer uma leitura mais crítica dos textos, o aluno deixa de ser um leitor passivo e constrói uma identidade ativa que faça a leitura do texto ter sentido para ele.

### **Considerações finais**

O teatro é capaz de fazer o leitor pensar, rir e chorar, pois é uma atividade que propicia a espontaneidade do aluno e que o faz reviver experiências de sua própria vida. Por meio dele, o estudante pode refletir e reviver os conflitos de seu cotidiano. Um texto dramático é literatura e deve ser lido nas escolas e tratado como gênero literário e não somente como possibilidade de encenação. A função do professor como mediador da leitura do texto teatral na escola é, sem dúvida nenhuma, muito importante.

Faz-se necessário que o professor insira o aluno no mundo da leitura dos diversos gêneros literários, inclusive do gênero dramático. Diante dessa realidade, instaurou-se nosso principal questionamento desta pesquisa: como promover o gênero dramático, auxiliando na formação de leitores literários em um contexto que engloba escolas públicas da Educação Básica?

Este estudo, então, nos possibilitou responder a esta questão e compreender o quanto é importante promover o gênero dramático na escola. Através da obra de Sylvia Orthof, que é leitura literária, propiciamos uma atividade que contribuiu para a formação crítica e ética do jovem leitor. Aliada à leitura desta obra, decidimos, ainda, utilizar a estratégia de leitura dramática para motivar os alunos nas aulas de leitura da peça teatral e também aplicamos dois questionários e uma entrevista para coletar e analisar os resultados. Verificamos no início

da pesquisa, com a aplicação do questionário-diagnóstico, o perfil de leitor das duas turmas participantes desta pesquisa.

Somente a partir desse diagnóstico é que pudemos desenvolver o plano de ação e realizar a oficina de leitura dramática do livro. Os primeiros dados coletados e analisados que nos ajudaram a alcançar o objetivo inicial desta pesquisa, que era o de promover o gênero dramático na escola, foram acerca da experiência dos alunos com a leitura de textos teatrais.

Para alcançar nosso segundo objetivo ao realizar este estudo, que foi o de, através da obra lida, contribuir para a formação de leitores literários com consciência crítica, os participantes responderam a três perguntas feitas no questionário final e na entrevista.

Diante dos bons resultados, podemos afirmar que a obra *Quem roubou o meu futuro?*, de Sylvia Orthof, é um excelente exemplo de obra dramática da literatura infantojuvenil brasileira, pois apresenta um texto de grande qualidade estética e que contribui tanto para a formação literária do leitor quanto para sua formação humana e cidadã. Na leitura de uma obra como essa, o leitor produz um segundo texto, o seu próprio texto, em conformidade com a maturidade de suas leituras.

Ressalta-se que obras de qualidade literária como essa podem ajudar o leitor a compreender outras obras, realizando inferências mais apuradas. Porém, vale lembrar que também cabe ao professor mediador lançar mão de estratégias que levem o leitor iniciante a aproximar-se da realidade que está explícita ou implícita no texto. Essa mediação fará grande diferença na vida do leitor em formação.

Embora tenhamos tido êxito com os resultados desta pesquisa, também encontramos algumas dificuldades, principalmente em relação ao grande número de alunos por sala. Não foi fácil realizar uma leitura dramática com 30 alunos, pois conversavam entre si e isso atrapalhou um pouco o andamento das aulas. Com um número menor, seria mais fácil para o professor o controle da disciplina da turma. A segunda limitação refere-se ao tempo proposto às leituras, considerando que os 10 encontros não foram o bastante para formar um leitor literário, todavia colaboraram para despertar o interesse pela leitura de textos literários, e, em especial, textos dramáticos. Dessa forma, vemos a importância de pesquisas mais aprofundadas sobre esse tema e que possam investigar e resolver essas e muitas outras limitações.

Concluo este trabalho afirmando que ele foi extremamente importante em minha formação profissional e também humana, pois me proporcionou o aprimoramento de teorias e práticas pedagógicas que utilizo em minhas aulas. Eu tive a grande oportunidade de conhecer e conviver com os alunos do oitavo ano do Cepae e com os alunos da primeira série do Colégio Estadual Maria Joana, o que enriqueceu muito a pesquisa. O saldo mais positivo deste trabalho foi a construção do produto educacional, uma oficina de leitura dramática, e somente com o interesse desses alunos é que isso foi possível. Portanto, espero que esse produto educacional auxilie os alunos da Educação Básica no estudo do gênero dramático.

### Referências bibliográficas

<https://rede.escoladigital.org.br/odas/oficina-de-leitura-dramatica-38893>

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Edipro, 2011. Tradução de Edson Bini.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALZAVARRA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar: O texto dramático na escola. *Fap*, Curitiba, v. 4, n. 2, p.149-154, jul. 2009.

CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.

JOBIM, J. L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

MAINGUENAU, Dominique. Duplicidade do diálogo teatral. In: \_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.159-180.

NAZARETH, Carlos Augusto. *O texto teatral: O texto teatral na formação do leitor*. 2008. Disponível em: <<http://vertenteculturalteatroinfantil.blogspot.com/2008/07/o-texto-teatral.html>>. Acesso em: 31 maio 2018.

ORTHOFF, Sylvia. *Quem roubou o meu futuro?* 7. ed. São Paulo: Atual, 1989. Ilustrações: Júlio Fischer.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

## Capítulo III

---

# PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS: LINGUAGEM DA CRIATIVIDADE

# PROJETO MACHAMBEIRINHOS: HORTA AGROECOLÓGICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS VULNERÁVEIS EM MUZUMUIA - MOÇAMBIQUE

*Elielda Mariane Lopes Fernandes<sup>1</sup>*

**Resumo:** A Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras iniciou há dez anos o Projeto Acolher Moçambique, que garante a dez mil crianças uma refeição diária e apoio escolar, tamanha a situação de vulnerabilidade no país. Em 2019 elaborou o Projeto Machambeirinhos, para atuar de forma direta com crianças (de 7 a 8 anos), com atividades de uma hora e meia por dia durante 12 semanas, para uma formação com módulos teóricos e práticos voltados para a produção de hortaliças, numa área já existente no principal Centro de Acolhimento. O objetivo foi ter a criança como agente multiplicador na promoção da educação ambiental de forma a conscientizar outras crianças e seus próprios pais (de forma lúdica) sobre seu papel na comunidade e na utilização dos recursos naturais no meio em que vivem, de forma a produzir alimentos. Tal projeto contou com conteúdos e técnicas fáceis e de simples execução, que orientam de forma pedagógica e didática para adquirir um nível de conhecimento que garanta a produção de alimentos através de práticas agroecológicas, sendo fator de viabilidade, produtividade e sustentabilidade, mais adaptado à realidade das comunidades rurais do país, além de dar oportunidade para atividades culturais e trabalhar valores para o desenvolvimento social dessas crianças.

**Palavras-chave:** Práticas agroecológicas. Educação ambiental. Sustentabilidade.

---

<sup>1</sup> Engenheira agrônoma voluntária da Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras - [elieldafernandes@hotmail.com](mailto:elieldafernandes@hotmail.com)

## 1. Contexto

Segundo o relatório da ONU (2014) a situação das Crianças em Moçambique apresenta as seguintes informações: quase 10% de crianças não sobrevivem até os cinco anos; mais de 1 milhão de crianças estão fora do sistema de educação; 43% das crianças padecem de má nutrição crônica; mais de 3 milhões de crianças não têm acesso à água potável; ainda há muitas preocupações sobre a vulnerabilidade porque quase 60% das crianças moram em lares onde há gente que tem menos de USD 2 por dia.

Essas situações são confirmadas pelo Relatório do Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, de 2015, que coloca o país em 180º lugar dentre os 188 países avaliados. Assim, Moçambique faz parte dos dez países mais pobres do mundo, e é o 7º país com pior índice de Desenvolvimento Humano, ultrapassando até nações que se encontram em conflito armado (PNUD, 2015).

A Organização Humanitária Fraternidade Sem Fronteiras iniciou há dez anos o Projeto Acolher Moçambique, onde atualmente mantém 29 centros de acolhimento que oferecem alimentação, cuidados com a higiene, atividades pedagógicas, culturais e formação profissionalizante. Cerca de dez mil crianças dependem desses centros para garantir uma refeição diária e apoio escolar. Também amparam idosos com moradia e alimentação.

Com a chegada da água, através da perfuração de poços artesianos, iniciaram os cultivos de hortaliças para agregar na alimentação. No entanto, poucas áreas tiveram sucesso na produção devido a vários fatores, sendo um deles a falta de um pacote tecnológico que garanta a produção de alimentos através de práticas agroecológicas, sendo fator de viabilidade, produtividade e sustentabilidade, mais adaptado à realidade das comunidades rurais do país.

É nesse foco de conscientização ambiental e do uso correto dos recursos naturais que em 2019 elaborou-se o Projeto Machambeirinhos, que tem como objetivo ter a criança como agente multiplicador na promoção da educação ambiental de forma a conscientizar outras crianças e seus próprios pais (de forma lúdica) sobre seu papel na comunidade e na utilização dos recursos naturais no meio em que vivem, de forma a produzir alimentos.

## 2. Descrição da experiência

Para atuar de forma direta e permanente escolhemos o Centro de Acolhimento de Muzumuia, com crianças (de 7 a 8 anos) para uma formação específica com atividades de uma hora e meia por dia durante três meses. A formação ocorreu diariamente (de segunda a sexta) durante os dias 20 de abril a 12 de julho (totalizando 12 semanas), com módulos teóricos e práticos voltados para a produção agroecológica numa área já existente no centro de Muzumuia. O nome Machambeirinhos foi escolhido para o projeto porque machambeiro é o nome dado ao agricultor familiar em changana, o dialeto local. Uma forma de honrar o trabalho dos pais, o alimento e o campo.

As crianças foram divididas em 10 grupos com seis componentes cada, de forma a facilitar a comunicação e a realização dos trabalhos em campo. A proposta visou também a atividades extras de cinema verde, gincana, jardim sensorial, teatro e dia de campo. A formação foi realizada conforme a organização semanal (Quadro 1). As atividades semanais sempre visaram à integração do estudo com a comunidade e a realidade dos alunos. Também permitem a turma conhecer, compreender e avaliar no processo de aprendizagem.

Outra situação encontrada foi a questão da escolaridade, pois, mesmo com as crianças estudando, o changana (dialeto da língua materna) ainda era o idioma falado no cotidiano. Portanto, todas as atividades foram apresentadas em português e posteriormente traduzidas para o changana. Assim, as crianças começariam a ouvir e a falar mais, facilitando deste modo a comunicação.

Quadro 1. Organização semanal das atividades do Projeto Machambeirinhos

Atividades	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30 às 10:00	Contação de histórias / reflexão	Teatro / atividade	Cinema	Reflexão do filme	Apresentação do teatro
	Práticas agrícolas			Práticas agrícolas	Temática ambiental

Fonte: Elaborado pelo autor.



“Foto do espaço utilizado para as atividades semanais com as crianças dispostas em semicírculo embaixo de uma árvore frondosa – Projeto Machambeirinhos”.



Os conteúdos foram criados também para facilitar o acesso à informação das práticas agrícolas: técnicas de produção de hortaliças (da sementeira à colheita); prática da compostagem para a produção de adubos orgânicos; implantação de flores para atração dos inimigos naturais e de ervas aromáticas para repelente de insetos; conservação e proteção do solo, da umidade e da fertilidade; plantio em faixas para redução de espaço e agilidade laboral nos canteiros; produção e aplicação de biofertilizantes; uso racional da água e consorciação de culturas.

As práticas agrícolas foram uma atividade para observarem as técnicas de cultivo e terem a percepção das necessidades cotidianas do campo. Mostra, *in loco*, uma horta produtiva, com ferramentas e conceitos necessários para a realização de uma horta totalmente viável economicamente, socialmente segura e ambientalmente favorável.

“Fotos das atividades realizadas nas práticas agrícolas – Projeto Machambeirinhos”.





Dentro da horta ainda foi implantando um espaço sensorial de forma a aguçar os cinco sentidos. O tato, através das texturas das plantas e de andar descalço; a audição, com os sinos do vento, barulho no balançar das plantas, ouvir pássaros e o bater das asas dos insetos; a visão, através das cores exuberantes (colorido das fitas, das latas e das flores); o olfato, com os aromas das espécies; e o paladar, com a degustação de algumas plantas aromáticas e hortaliças.

As temáticas ambientais foram baseadas na importância da biodiversidade (principalmente dos animais em riscos de extinção em Moçambique), do solo e da qualidade do ar, como também as consequências com base na responsabilidade de todos nós. Outro foco importante é o uso de latrinas devido à defecação ao ar livre, a qualidade da água, possibilidade de contaminação e a importância de cuidar das beiras dos rios, e conseqüentemente, a problemática do lixo na comunidade rural, que, além de atrair pragas e doenças, diminui a qualidade de vida da população. Foram colocados bonecos como personagens para falar com outras crianças na mesma linguagem, como o Nhico, Florência, Rabeca, Alberto e Anaciosa.

Os nomes foram sugeridos pelos monitores locais. O Ministério do Ambiente de Moçambique contribuiu e revisou toda a orientação ambiental, garantindo a qualidade da informação nessa parceria.

Na temática da biodiversidade as crianças conheceram as curiosidades dos animais que estão em risco de extinção em Moçambique e as causas que levam a essa situação. Cada animal foi apresentado mostrando seu dia a dia, seus hábitos, alimentação, reprodução e o extinto de sobrevivência. Por exemplo, a girafa, que vive em média 25 anos e apenas tem um filhote na vida. Que o hipopótamo consegue ficar até meia hora sob a água e tem os crocodilos como a maior ameaça nos rios. O pangoli, que muitos nem sabiam que ainda existia, tem hábitos noturnos e criam tocas subterrâneas. Já o elefante bebe até 200 litros de água por dia e é o maior mamífero terrestre.

Cada semana os alunos se beneficiaram de filmes (Quadro 2) que abordam a educação ambiental direcionados sobre os temas comuns aprendidos na semana. Além de aprofundar os temas, essas atividades permitem a integração das aulas com a comunidade e a realidade e ainda complementam um ou vários temas de ensino com exemplos reais, para concretizar a contextualização desses conceitos.

No primeiro filme, o desenho animado “Minúsculos”, eles puderam conhecer uma outra realidade, o mundo dos insetos e todo o verde da mãe natureza. Apesar de a joaninha ser a heroína, eles queriam pertencer ao grupo das formigas pretas por serem bondosas e trabalharem em união. E no mesmo foco de “pensamento verde” eles assistiram à “Vida de Inseto” e falaram que as formigas trabalham muito em união, que o Flick (personagem principal) foi muito corajoso de enfrentar o gafanhoto para o bem da sua comunidade.

No “Mogli - O menino lobo” foi muito comentada a relação social na floresta. O quanto amor e respeito tinha o Mogli pelos animais e o maior medo, a queimada da floresta. Já com “Tarzan”, personagem criado por gorilas, as crianças perceberam a lealdade dele com a família de gorilas que o criou.

Quadro 2. Atividades temáticas semanais: filmes e livros - Projeto Machambeirinhos

Atividades		Educação ambiental	Cinema	Livros
Mês 1	Semana 1	Meio ambiente	Minúsculos	A Árvore Generosa
	Semana 2	Biodiversidade	A Vida de Inseto	O Príncipe Sem Sonhos
	Semana 3	Biodiversidade	Mogli - O Menino Lobo	A Beleza na Diferença
	Semana 4	Solo	Dumbo	A parte que falta
Mês 2	Semana 5	Solo	Happy Feet	A parte que falta encontra o Grande O
	Semana 6	Ar	A pequena Sereia	As mais belas fábulas de Lá Fontaine
	Semana 7	Ar	Tarzan	A Raiva
	Semana 8	Água	Ferdinando	O Passarinho Dico
Mês 3	Semana 9	Água	Rei Leão	A borboleta Gonsala
	Semana 10	Lixo	Happy Feet	Chuva de Manga
	Semana 11	Lixo	Wall - E	A Surpresa de Handa
	Semana 12	Dia de campo	VIVA - A vida é uma festa!	O Grande Rabanete

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já “Dumbo”, o elefantinho que é ridicularizado por suas orelhas grandes, é também capaz de voar, cativou a empatia das crianças por se sentirem na “pele” dele. O filme “Happy Feet” foi uma surpresa adorável por todo musical envolvente e a dança, características culturais fortes para as crianças, que trouxe também uma grande lição de humanidade e consciência ecológica numa his-

tória de amor encantadora. Mas foi com a “A Pequena Sereia” que eles conheceram de fato o mar, e todo o encantamento das criaturas do oceano, logo eles que nunca tinham saído da comunidade. E, segundo as crianças, foi o amor que transformou a sereia em humana. Foi muito curioso a reação deles com a ideia de uma pessoa metade “gente” e metade “peixe”.

“Ferdinando” encantou pelo amor e carinho que o touro tinha pelas flores e como podem ser cruéis algumas atividades consideradas culturais. Eles perceberam que muitos deles possuem gado e que a tratativa poderia ser diferente, com mais carinho e respeito pelos animais.

A decisão de apresentar “VIVA - A vida é uma festa!” na última semana foi devido a um dos pedidos das crianças em verem novamente seus entes queridos, por ainda terem muita saudade. Naturalmente falamos do poder da oração que alcança lugares inimagináveis e que, muito pior do que estar morto, é ser esquecido. E que, enquanto estivermos ligados pelo amor e pela lembrança, aqueles a quem amamos sempre se manterão vivos dentro de nós.

“Fotos das atividades do cinema verde - Projeto Machambeirinhos”.



Já nas atividades culturais como teatro e contação de histórias, buscamos despertar o gosto pela leitura, resgatando a tradição oral através da leitura em voz alta e a reflexão em grupo, como também desenvolver habilidades de interpretação e expressão oral dos alunos, para a melhor forma de comunicação.

Um dos livros mais tocantes foi “A Árvore Generosa”, que conta que quanto mais generosa era a árvore, mais feliz ela ficava! E quanto amor, cuidado e proteção ela deu ao seu menino. Aproveitamos o momento e falamos de afeto com as crianças, a importância de se falar para o coleguinha “bom dia, que bom que você veio!”, “me dá um abraço”, “com licença e me desculpe”.

“Fotos das atividades que exercitavam afeto e respeito entre as crianças – Projeto Machambeirinhos”.



No “O Príncipe Sem Sonhos”, foi conversado sobre a diferença de ter e de ser, e mesmo tão pequenas, fizeram essa reflexão. Cada um contou seu sonho, o que queria ser e o que queria ter. A maioria respondeu que queria ser polícia, guarda de trânsito, alguns, médicos, e outros, professores. Quanto a ter, queriam motos, carros, avião, barcos e helicópteros. Eles no início também não entendiam por que o Thiago (o personagem) estava triste, já que tinha tudo, até aparecer o avô do menino para clarear as ideias. Depois perguntei o que era mais fácil: ter ou ser? Todos acharam mais fácil o ser.

O livro “A Beleza na Diferença” fala sobre albinismo de uma girafinha, e os valores de respeito, coragem e empatia. As crianças citaram quantos amigos albinos tinham e nitidamente eles viram que eram muitos. É muito comum em várias partes da África o albinismo, que pode trazer muitas crenças negativas que podem acarretar de alguma forma uma exclusão social. Também foi vista, num dos contos do livro “As mais belas fábulas de La Fontaine”, a triste viagem de um pombo que teve a infelicidade de encontrar pessoas ruins no seu ca-

minho (passou por armadilhas e por apedrejamento), novamente trazendo a questão da empatia pelos animais.

No “A Raiva”, viram como um sentimento pode crescer e tomar conta de cada um. Foi um importante livro para falarmos sobre respeito, cuidado e carinho. Foram os valores mais exercidos principalmente dos meninos com as meninas, já que nossa primeira casa foi o ventre de uma mulher.

Na historinha do livro “O Passarinho Dico”, que relata o dia a dia do passarinho, do acordar ao amanhecer, as crianças perceberem a importância das árvores para abrigo e ter empatia pelo bichinho, assim como na “A borboleta Gon-sala”, que relata o medo da mudança e da metamorfose de uma lagartinha, já que para crescer e desenvolver, não tem nenhum problema passar por fases. A transformação é sempre bem-vinda. Para finalizar, o “O grande rabanete” mostra o quanto a união faz a força. Que não importa quão pequeno você seja, a sua contribuição sempre será importante.

O Quadro 3 apresenta todas as outras atividades realizadas durante a semana para completar e conectar todas as vertentes trabalhadas com as crianças.

“Fotos das atividades da contação de histórias - Projeto Machambeirinhos”.





Quadro 3. Atividades realizadas conforme a temática ambiental - Projeto Machambeirinhos

Educação ambiental	Atividades	Música
Meio ambiente	Diagnóstico dos conhecimentos sobre meio ambiente. Desenho como eles viam a casa deles, inclusive as pessoas que moram com eles (família).	“Na Machamba do papá (2x). Onde vive o macaco, o macaco vive no mato. Ele levanta o rabo, põe na cabeça, come masala, come maçaroca”.
Biodiversidade	Horta? Que lugar é esse? – Identificação do local, tipo de solo, plantas, árvores, luz solar, ponto de água, insetos existentes.	
	Pintura de blocos de madeira e a brincar com eles.	
	Curiosidades dos grandes animais em risco de extinção: o leão, elefante, rinoceronte, girafa, hipopótamo e o pangolin. Turnê de teatro - Encenaram o desespero de uma família que perdeu toda sua Machamba e viu na caça de animais uma possibilidade de saída na luta contra a fome, mas não esperava ser surpreendida pelos próprios animais.	
Solo	Num perfil de 40 cm de profundidade verificaram a importância da diversidade de plantas e de um solo protegido com palha, para estar fresco e úmido, e vivo pelas raízes e microrganismos.	“É na machamba que vamos trabalhar, que vamos produzir comida para engordar. Batata vamos colher, milho vamos colher, arroz vamos colher, comida para engordar”.
	Numa área modelo de 200 m <sup>2</sup> atuaram com a produção de alimentos como mandioca, batata-doce, moringa, banana, feijão, tomate, couve, repolho, cebola, beterraba, cenoura, entre outros.	
	Reflexão sobre sentir a presença de Deus (fazendo relação sobre a força e a beleza da natureza) e o poder do abraço e da oração, de saber agradecer, como também pedir proteção divina.	
	Desenho de como eles se viam e o que mais gostavam de brincar para identificação de valores – enfeitaram o espaço da biblioteca.	
	Em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho) - plantaram árvores frutíferas, flores e receberam visitas de outras turmas na Machamba.	
Turnê de teatro - evitando queimadas na Machamba e na Mata, aumentando biodiversidade e a produtividade.		

Ar	<p>Explicar a importância das abelhas, da polinização e da produção do mel foi uma atividade divertida e saborosa, já que a maioria nunca tinha provado o sabor do mel.</p> <p>Na Machamba eles tiveram que passar por todas as áreas de produção e falar “tinhoche” (abelha em changana) toda vez que vissem flores. E assim começaram a perceber a Machamba com outros olhos já que todas as plantas apresentavam uma diversidade rica de flores de hortaliças no local.</p> <p>Desenho das “árvores” no chão de forma a preencherem os espaços de como deveria ser arborizado o local.</p> <p>Brincamos com o AR através das bolinhas de sabão! Tamanho encantamento.</p> <p>Fotos para a campanha contra a poluição do Ar - diga não a queimadas da floresta e do lixo.</p> <p>Reflexão sobre o plantio de flores para atração de polinizadores e aprenderam a colher sementes e plantar na horta.</p> <p>Desenharam no papel as árvores no momento de criatividade para serem coladas na sala de aula.</p> <p>Turnê de teatro - sobre cuidados com nosso ambiente, com o ar que respiramos, do sofrimento dos pássaros e abelhas que sofrem com as queimadas principalmente</p>	<p>“Se eu fosse um passarinho voaria para o céu, voaria, voaria para o céu”.</p>	
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		<p>“Chuva que cai... Plim plim plim. Bem de mansinho... plim plim plim. Regue as plantinhas. Molha o chão. Lava a tristeza do coração”.</p>
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		
	<p>Plantaram e aprenderam o significado da palavra orá-pro-nóbis com folhas e frutos comestíveis ricos em proteína, ferro e outros nutrientes.</p> <p>Como podemos economizar e cuidar da água? Conservar a umidade com palhada e plantas no solo (as folhas e as raízes “seguram a água” no solo.</p> <p>As demonstrações em campo num solo sem proteção nenhuma e outro com plantas e coberto com capim.</p> <p>Avaliaram também nesta atividade a temperatura do solo... onde será que as minhoquinhas e os microrganismos preferem morar?</p> <p>Visita aos fontanários da comunidade - uso consciente da água e da importância da água limpa para beber, tomar banho, lavar roupas.</p> <p>Turnê de teatro - importância da água para nossa vida, riscos de contaminação que poderão ocorrer nas fontes de água dando foco no uso de latrinas (fossas secas).</p>		

Lixo	Como podemos reduzir, reciclar e cuidar do lixo na nossa comunidade.	“Lava a cara de manhã cedo, os dentes com uma escova, penteia-se muito bem para bonita ficar uh la la lá uh la la lá uh la la lá”.
	Que doenças podem nos trazer (ser foco para malária, diarreia, cólera), como pode afetar nossa água, já que água suja, suja água limpa (questão do lixo próximo às fontes de água).	
	Evitar a queima e tentar reaproveitar ao máximo utensílios de plástico e de vidro já que demoram para degradar.	
	Enterrar será a melhor opção já que queimar poderá ser de grande perigo. Cuidados com os aterros sanitários.	
	Importância das latrinas (localização e cuidados).	
	Reflexão sobre como descartamos o lixo. Ao olharem para o Mapa Mundo perceberam que não existe “jogar fora” porque não existe fora, já que estamos no mesmo planeta.	
Dia de campo	Passar por um labirinto feito de materiais que vão para o lixo, uma “emboscada” retratando como é difícil lidar com o lixo em nosso ambiente, principalmente com ventos e chuvas, como rapidamente o lixo se alastra por toda a comunidade.	
	Dia de receber os pais e convidados dos machambeirinhos na machamba do Centro de Acolhimento de Muzumuia.	
	No campo as crianças falaram das boas práticas agrícolas.	
	No teatro apresentaram a educação ambiental focando nas temáticas de biodiversidade, solo, ar, água e lixo.	
	Cada um tirou uma linda foto de família e de lembrança ganharam também uma muda de tangerina/laranja e a bandana!!	
Recebemos os depoimentos dos “papás” e das “mamãs” das crianças falando sobre o projeto.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

“Fotos das atividades realizadas conforme a temática ambiental - Projeto Ma-chambeirinhos”.





A última atividade de cada semana da formação é uma partilha de saberes, de ideias e de satisfação do cronograma semanal. Essa prática foi importante para entender o que está impactando os alunos e despertar o interesse por problemas e situações comuns. Além disso, como cada aluno dá suas impressões individualmente e em voz alta, é uma atividade que ajuda a se expressarem, reforçando mais uma vez suas habilidades de comunicação.

“Fotos das atividades de partilha das crianças - Projeto Machambeirinhos”



As crianças compartilharam tanto e foi tão importante ouvi-las. De um carinho, de uma pureza e uma grandiosidade o exercício de ser percebido. Uma das partilhas mais interessantes foi o quanto os animais são importantes para nossa floresta, e não adianta apenas um tentar ganhar dinheiro se todos de um modo geral perdem com a partida de qualquer animal. Também juntou com o emocionante depoimento do nosso machambeiro Salomão, que falava sobre amigos e parentes que foram pegos por tentarem entrar na caça desses animais. E ele demonstrou como algumas pegadas deixavam os animais fáceis de rastrear, e que diante de uma arma somos todos indefesos.

“Fotos das atividades do teatro ambiental - Projeto Machambeirinhos”.



Outro momento memorável foi como num confessionário nos contaram os três desejos que eles tinham para que todos pudéssemos fazer uma corrente de oração. Além dos sonhos, ouvimos também o desejo de algumas crianças de verem novamente seus entes queridos (tios, pais e irmãos), do desejo de verem familiares que por algum motivo se distanciaram, e o mais incrível, quererem saber produzir casas para as pessoas. Cada criança se justificava, “quero ser enfermeiro para ajudar as pessoas”, “quero fazer machamba para produzir comida para meus filhos”, “quero pilotar avião, mas para isso preciso estudar e ser militar”. E com muito respeito e carinho guardamos os desejos numa lista e oramos por todos eles. Foi um misto de confiança e esperança que uniu bastante o grupo.

E no último dia de curso tivemos o Dia de Campo, que foi um evento de divulgação e transferência de tecnologia que culmina o trabalho desenvolvido, validando as práticas agroecológicas. O seu objetivo foi tornar disponíveis os resultados dos trabalhos desenvolvidos em linguagem prática, de fácil compreensão para seus “papás”.

Apresentaram o plantio do viveiro de mudas, a semeadura direta de canteiros de beterraba, rabanete e cenoura, demonstrando consórcios favoráveis nos canteiros preenchendo de diversidade e vida. Biodiversidade de plantas e insetos no cultivo agroecológico, e reforçamos nas placas nosso carinho: Machamba Agroecológica, Bem-Vindo, Conheça, Olhe, Ouça, Toque, Cheire, Coma e Cuide!

Aos pais mostraram as pilhas de compostagem (das quais adoravam realizar todas as etapas) e todo o processo de decomposição para a produção do adubo, a importância de se adubar o solo para obter matéria orgânica e como utilizar as cinzas de forma mais eficaz.

Também explicaram o passo a passo da produção do biofertilizante para proteger e fortalecer as plantas de pragas e doenças. Mostraram como colocar a palhada dos canteiros de produção no controle de plantas espontâneas (mato).

Na Machamba apresentaram os canteiros de salada (alface, rúcula, mostarda e couves), rabanete, cebola, beterraba e cenoura com repolho e tomate, e das culturas como abóbora, milho, feijão, mandioca, banana e batata-doce, para averiguarem o consórcio realizado de forma a respeitar a altura da planta, ciclo e espaço necessário para o desenvolvimento da planta.

Os pais também apreciaram o portal sensorial todo preenchido com garrafas pet com manjeriço, coentro, hortelã e o plantio de cravos e de hortelã nas bordas dos canteiros para repelir pragas.

“Fotos das atividades do Dia de Campo - Projeto Machambeirinhos”





“Fotos da colheita e entrega ao refeitório para alimentação das crianças - Projeto Machambeirinhos”.



## Conclusões

O Projeto Machambeirinhos contou com conteúdos e técnicas de simples execução que orientam de forma didática para adquirir um nível de conhecimento que garanta a produção de alimentos através de práticas agroecológicas, sendo fator de viabilidade, produtividade e sustentabilidade, mais adaptado à realidade das comunidades rurais do país, além de dar oportunidade para atividades culturais e trabalhar valores para o desenvolvimento social dessas crianças.

Das 60 crianças participantes que receberam a formação específica pelo Projeto Machambeirinhos, 76% mantiveram a presença semanalmente. As atividades, alinhadas com as boas práticas agrícolas, modificaram os espaços trabalhados nas hortas, deixando-as mais eficientes na produção.

Na horta agroecológica foi cultivada uma diversidade de hortaliças (alface, couve, tomate, cebola, cenoura, rabanete, coentro, beterraba, repolho, quiabo), além da batata-doce, feijão, abóbora, milho e outras culturas frutíferas e aromáticas. As crianças participavam da colheita e da entrega no refeitório, e sentiam satisfação ao perceberem o aumento de verduras na alimentação.

Os pais agradeceram imensamente o carinho e as atividades realizadas com os seus filhos e relataram que, apesar de as crianças comentarem o que realizavam durante a semana, eles não imaginavam a dimensão da realidade.

As atividades culturais acabaram por destacar novas habilidades e reduzir o medo de falar português, já que as crianças ainda apresentavam dificuldades em se comunicar nesta língua.

### **Referências bibliográficas**

ONU NEWS. Situação da criança em Moçambique melhorou em 2014, diz relatório. 30 jul. 2015. Ouri Pota da Rádio ONU em Maputo. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2015/07/1519521-situacao-da-crianca-em-mocambique-melhorou-em-2014-diz-relatorio>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

PNUD. *Human Development Report 2015: work for human development*. New York: PNUD, 2015.

## ESCOLA ALDEIA

---

*Carolina N. Curado Parrode<sup>1</sup>  
Fátima Cristina Silva Moraes<sup>2</sup>*

Em visita à Escola Aldeia, você contempla um local cercado de verde, onde todos os espaços estão a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem. Sabemos que novas práticas exigem novos ambientes, e não nos limitamos à geometria da sala de aula. É lá fora... em atividades na horta, no jardim, no pomar, junto aos bichos, na carpintaria criativa, nas aulas de artes, de música, de corpo, de implementação de tecnologias, na cozinha experimental... que você encontrará as crianças. Poderá apreciar alunos e professores em grupos, lendo, refletindo, argumentando e executando ideias. Avistará meninos e meninas no preparo de suas refeições ou se deliciando com produtos orgânicos.

Verá exposições de arte, murais, cartazes, que possibilitam o compartilhamento dos saberes construídos. Audiências para discussão de regras e determinação do ordenamento jurídico de nossa Aldeia, feiras orgânicas, saraus, recitais de poesia, seminários ou bazares. Poderá até participar de uma passeata em prol de conscientizações sociais ou de um abaixo-assinado que solicita algo para a comunidade. Na escola, são muitos os elementos vibrantes que pedem olhos atentos para a ética e estética do bem viver. É assim que você encontrará a nossa ALDEIA. Venha!

---

<sup>1</sup> Profa. e coordenadora da Escola Espaço Criativo, em Goiânia. E-mail: carolparrode@hotmail.com

<sup>2</sup> Profa. e diretora da Escola Espaço Criativo, em Goiânia. E-mail: cristinasilvamoraes@hotmail.com

## Nosso manifesto

O futuro existe a partir dos acontecimentos presentes. Nas conjunturas e demandas dos dias. Na internet das coisas, nas cidades inteligentes, na luminosidade azul do cérebro em redes. Acontecimentos sem volta. Desumano, bruto, incerto e, também, nosso. E quanto à escola? É um lugar de futuro? Em que parte do aprendizado residem garantias? Em qual teoria? Em que recreio brinca o amanhã? Está em conhecimentos fragmentados, na didatização e memorização mecânica dos conteúdos curriculares, no abandono da alegria? A educação anda assim... Ainda e muito disfarçada nos antigos moldes. Oculta na vontade e saudosismo de práticas que já não funcionam para o exercício do que há de vir.

O grande desafio da Educação em nosso tempo é coexistir entre paradoxos, é honrar nossas tradições sem nos fixar na obsolescência. Aprender desde as experiências, porém sem perder a autoria, sem se deixar esmagar por elas. Antes de tudo, a tradição deve ser honrada na propositura de novos caminhos, legando ao sujeito a possibilidade de ser um protagonista da contemporaneidade.

Houve um estouro nas informações. Os professores que sabiam tudo se desfiguraram como material ferrugento, atrofiado e envelhecido. O que ainda é possível ensinar? Como? Onde? De uma coisa sabemos: O futuro é agora, na escola.

Surge então, das partes criativas do fazer educação, uma ALDEIA em poesia, em versos. Uma escola que se propõe à reformulação de bitolas antigas e algumas desconstruções, que nasce do espiral dinâmico das insatisfações. A reação contra o insulto, contra práticas do que já não é e do que já não cabe. A edificação de um lugar de educação, de criação, de invenção, de surpresas, de alegrias, de belezas e protagonismo, em diversas formas para a contemporânea expressão do mundo. Um lugar que faz ver com olhos livres, que faz ser com o corpo inteiro. Um sopro que bate no cilindro dos moinhos movimentados por novos ares, que não perde de vista o ensino da geografia, da história, das linguagens e todas as multiciências humanas. Que abusa da arte, que se serve da gratidão, da amizade, do afeto, da alteridade e do amor. Que faz vibrar a energia íntima de cada ser. Que floresce junto à natureza e que vive a saudade de danças e cantos de culturas antepassadas. Que transcende! Que exercita a equação

“eu parte do Cosmos” e o axioma “Cosmos parte do eu”. Que se comunica com o solo, com os bons sentimentos, com a magia e com as descobertas. Que é guardiã dos elementos vibrantes da estética do bem viver. Em muitas manhãs e tardes de exercícios de potencialidades. Assim é a nossa Aldeia.

## Nossos inspiradores

Falar sobre nossas referências, sobre quem nos inspira, não é uma tarefa nada simples. São referências de uma vida, que tentaremos simplificar, sem reduzir.

Podemos dizer inicialmente que sem Edgar Morin seria impossível pensar a concretude da transdisciplinaridade. Sem ele seria difícil pensar a ciência para além de Descartes, das quantificações e padronizações.

Henri Wallon e Vigotsky nos mostram diariamente o quanto há influência do meio ambiente e o quanto a interação importa!

Jean Piaget... que vai muito além de uma “pedagogia”, nos desvenda sobremaneira acerca da psicogenética e *modus operandi* das inteligências.

Seria impossível trabalhar com crianças sem uma escuta psicanalítica, sem compreender as fases do desenvolvimento psicosssexual de Freud; e, ainda, sem me atentar para o que ensina de forma tão generosa Françoise Dolto. Ou até mesmo Melanie Klein sobre o brincar e Winnicott com sua “pediatria psicanalítica” tentando aplacar o furor materno.

Como pensar a formação do ‘eu’ sem o espelho?! Ou preparar uma atividade para nossos alunos sem ter em mente os nós borromeanos... que a todo momento nos evidenciam a necessidade de ampliar o arcabouço simbólico dos pequenos... Enriquecê-los!

Enfim, são muitas nossas referências... e todas elas nos embasam em nosso fazer e nunca são suficientes quando nos deparamos com uma criança... porque cada uma é única em seu processo de constituição subjetiva. E cabe à nós descobri-la a partir de uma abordagem muito artesanal, amorosa e respeitosa, no ‘um-a-um’... coisa de quem gosta muito do que faz, e faz por *sinthoma*, porque não se enxerga fazendo outra coisa.

Acho que isso é (quase) tudo.

## Nossos eventos

Em fevereiro...

“Parangolé da Aldeia” – brincadeiras carnavalescas regadas a marchinhas tradicionais, fantasias, e muita diversão.

Em abril...

“Portas Abertas” – momento onde um dos responsáveis pela educação da criança poderá vivenciar nossa metodologia da melhor forma: como aluno ou aluna. Nossa Equipe estará de portas, janelas e coração abertos para oferecer ao adulto tudo o que oferecemos às crianças.

Em maio...

“JIA: Jogos Internos Aldeia”.

Em junho...

“Cultores e Cantares da Cultura Popular”: Festival de Cultura Popular.

Em setembro...

“Balada das Flores”: Comemoração da primavera através de um festival de músicas cantadas em inglês.

“Manhã da Família”- manhã de jogos e brincadeiras entre familiares, momento de comunhão entre todos da comunidade escolar.

Em outubro...

“Noitada na Escola” - em noite de brinquedos e brincadeiras as crianças dormem na escola.

Em novembro...

“Mostra Aldeia Cultural” - Mostra das atividades desenvolvidas durante o Projeto “Fazendo Arte”.

## Nossas experimentações

A perspectiva freudiana examina a noção de desamparo humano e estabelece que ciência e arte são formações que também se apresentam como respostas para enfrentar a problemática estruturante do ser humano. Sendo assim, nossos projetos têm como objetivo sistematizar essa concepção transformando-a em instrumento de ensino/aprendizagem, correlacionando-a com as áreas do conhecimento científico, linguístico e artístico.

Os projetos e atividades propostos buscam instigar na criança a pesquisa, elaboração de hipóteses e investigação; e atualiza a dimensão de tais colaborações científicas para a contemporaneidade, o que torna o conhecimento funcional, prático e atual. Dessa feita, nossos projetos foram imaginados, arquitetados e elaborados pensando no tripé de conhecimentos: ciências exatas, ciências biológicas e Arte. Todos entrelaçados pela beleza e complexidade da transdisciplinariedade. Os projetos são alcunhados assim:

“Para viajar basta existir”: Viagem que contempla o Projeto “Fazendo Arte”. Quanto mais chegamos a conhecer diferentes possibilidades de expressão através da arte, quanto mais claramente a enxergamos, em sua variedade e complexidade de elementos, vamos, a partir disso, compondo a nossa humanidade. Pensando nisso, a Escola Aldeia, em um ato de amor e ousadia, transportará seus alunos a experiências salutares e enriquecedoras, pesquisando a mescla das possibilidades linguajerais que a arte nos proporciona. E tudo em busca de novas vivências, enriquecimento de quem somos, uma ode aos nossos literatos, poetas e artistas em meio a um universo sensível, possibilitando, assim, a valorização de nossa cultura, história e arte. Elevaremos os conceitos e teorias aprendidos na Escola ao status de experiência de vida!

“Pão e circo”: Nas oficinas de teatro, o corpo e a voz experimentam a expressividade em linguagens cênicas. Ecos de sensibilidades reverberam, se estendem e entrelaçam significações. Até mesmo para a produção de figurinos e cenários. Os alunos são agentes de tudo o que envolve o espetáculo. Os temas das peças teatrais e dos jogos de dramatização estão sempre vinculados, entrelaçados aos projetos da Escola.

Yoga e meditação: Na Aldeia, o tempo para em atividades de meditação, yoga, ou biodança. O corpo e a mente pedem pausas para o silêncio, o equilíbrio, a força, a flexibilidade e o autocontrole. Trabalhamos as escutas e sensibilidades das estruturas físicas e psicológicas das crianças, ao mesmo tempo em que elas aprendem a desfrutar desses prazeres.

Artesanato: Nas aulas de artesanato, as mãos dão forma à poesia. O tricô, crochê, pintura em tecido, modelagem, bordado, costura... O fio da meada surgiu em gerações passadas, quando integrava o currículo de muitas escolas. Na Aldeia, sob uma nova roupagem, os alunos descobrem o prazer da criatividade na construção de objetos. Cores, texturas, materiais são escolhidos detalhadamente, suscitando a imaginação e a originalidade.

Musicalização infantil e Coral: Nas aulas de música e Coral, as crianças trabalham o ritmo, a entonação e a percepção das diferentes possibilidades de som em um processo de conhecimento e reconhecimento da música como produção humana. É uma forma de pensamento, de conhecimento e de encontro com a beleza.

“Arquitetos da Complexidade”: A criatividade e a pesquisa, nesta oficina, possibilitam a construção de tecnologias, que de alguma forma podem contribuir para melhorar a vida na Aldeia e de seus aldeões. Crianças podem, por exemplo, trabalhar na elaboração e execução de projetos de captação de energia solar, sistemas de aquecimento de água ou técnicas de compostagem.

“Tabuleiro em Preto e Branco”: O xadrez é um esporte que desenvolve o raciocínio lógico e abstrato, a capacidade analítica, a criatividade para resolver problemas, estratégias e a habilidade para tomar decisões. O benefício desse jogo não é apenas de caráter cognitivo. Aprender a ganhar ou perder, respeitar o adversário e as regras são aspectos emocionais trabalhados dentro das aulas, ampliando o senso crítico da criança. A parte social da vida do estudante também é desenvolvida, já que cria novas amizades em um ambiente de aprendizado diferente e criativo.



Pomar, Horta, Jardim: Neste espaço, Pomar, Horta, Jardim, as crianças experimentam a natureza entendendo-a como mãe dos seres. Aprendem os segredos do solo, das floradas e dos frutos. Descobrem, na espera, as possibilidades de cores, sabores, saúde e beleza. São responsáveis pelos cuidados e particularidades de cada ser vivo. Atentos ao currículo narrativo das plantas, aprendem a cultivar o olhar paciente e atento. O espaço lhes abre o saber através da experiência, para que também observem o ciclo de vida através da interação dos insetos, aves, anelídeos e aracnídeos. No mais, vivem o amor na generosidade com que a natureza os abraça.

## **Nossos blocos de atividades**

Projeto Aldeia: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

A criança recebe o convite para conhecer a fundo a Aldeia e tudo que a envolve. Entende a escola como espaço de alegria, criação, descobertas e bem viver. Cada menino ou menina busca novas formas de saber, desenvolvendo o seu processo de autonomia e autoconhecimento. É autor de suas próprias estratégias na busca de melhorar o espaço onde vive. Levanta hipóteses e confronta-as. Experimenta e faz tentativas em diferentes contextos, desenvolvendo espírito crítico, capacidade de conviver com as diferenças, dividir espaços coletivos, de forma justa e cooperativa e feliz.

Projeto “Fazendo Arte”

O fazer artístico é uma das mais legítimas concepções da personalidade de nossa Aldeia. Em um espaço irradiador da arte e da cultura, experimentamos a beleza do patrimônio humano. O Projeto “Fazendo Arte” promove o envolvimento artístico, cultural e social para a fruição, o protagonismo, a criatividade e a sensibilidade humana. Entendemos que a arte está em cada criança como potência, ensina que é possível transformar continuamente a existência, e que podemos mudar modelos e referências em busca de um mundo melhor e mais bonito.

“Cartografias Literárias”: Análises literárias realizadas a partir das nossas escolhas dos livros.

“Botica Botânica” – Este é um projeto de promoção de saúde através do alimento que ingerimos. A horta pode ser de hortaliças ou plantas medicinais. Nos dois casos a sua horta vai proporcionar nutrientes para seu corpo prevenindo doenças e promovendo saúde. Neste projeto, as crianças pesquisam e selecionam as espécies a serem cultivadas e identificam corretamente as plantas. Implementam uma horta medicinal, produção de temperos e outras plantas para o tratamento de doenças mais comuns e que podem ser usadas na culinária. Através do projeto Botica Botânica as crianças pesquisam e descobrem o valor medicinal das plantas que cultivam. Como usufruir das substâncias bioativas com propriedades terapêuticas da medicina popular para cuidar da saúde da nossa comunidade. Aprendem sobre quimiotipias, os princípios ativos, indicações, o preparo e o modo de utilizar de unguentos, escalda-pés, chás e cosméticos.

#### Projeto “Brinquedos e Brincadeiras”

A brincadeira faz parte da vida, desenvolve inteligências e estimula e exercita a autonomia. Brincadeiras e jogos são ferramentas e parceiros silenciosos que desafiam a criança possibilitando as descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para a expansão da vida com alegria, emoção, prazer e vivência grupal.

#### “Histórias para ouvir”

O imaginário é o motor do real. As histórias reúnem, criam intimidades. É um ato de entrega coletiva, agrega as crianças em um exercício de encontro consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, com a nossa humanidade. É costume milenar e também socializante! Na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos, a serem questionados, a serem reinventados. Na Aldeia existe um universo de Histórias...

#### “Vale como Pesa”

Fazer matemática = viver. Mais do que chegar ao resultado correto, é investigar e explorar diferentes possibilidades, criar modelos e planejar percursos, antecipar e estimar resultados, olhar sob diferentes pontos de vista, lidar com

acertos e erros, saber registrar e comunicar para o debate das ideias. Na Aldeia as crianças são desafiadas a irem além do resultado, através de atividades reais de uso da matemática que democratizam esse saber.

“Minha tribo sou eu?”

A investigação e a pluralidade de possíveis caminhos tornam o conhecimento de si mesmo objeto de muito interesse e curiosidade das crianças. Elas podem se descobrir dentro de um contexto social, individual, como seres pertencentes a uma família, que estão em uma sociedade, dentro de um mundo que tem passado, história. Todos têm um jeito de ser, um perfil psicológico, o que também fornece referências para suas apurações. Também são seres feitos de células vivas, biológicos, que são formadas por moléculas, o que, então, envolve a química. Todas essas moléculas são constituídas por átomos que vieram de explosões estelares ocorridas há milhões de anos. Assim, as crianças desenvolvem e acumulam conhecimentos a respeito de si, constituindo-se como sujeito singular na relação com o outro e com os saberes humanos, num ambiente interativo, prazeroso, desafiador e imaginativo.

“A beleza é fruto da Natureza”

Na Aldeia a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação possibilitam o envolvimento, a cooperação e a solidariedade entre alunos, professores e comunidade. Todos são responsáveis por ações econômicas, políticas e administrativas desse espaço comum, reconhecem a importância de preservar o meio ambiente e de usar os recursos naturais de forma inteligente e consciente. A Aldeia se organiza para transformar a realidade por meio de ações. O lixo é reciclado ou composto. Hortas orgânicas e criações de animais permeiam o espaço e a comida servida vem da produção própria ou de agricultores locais. Com as crianças vamos nos fazendo sustentáveis, vamos nos fazendo natureza, vamos nos fazendo melhores.

Nossa estrutura e suas finalidades

Como é o lugar quando crianças passam por ele? O que é uma Aldeia? Aqui, tudo pede para ser visto e vivido. As salas acontecem na claridade das janelas, entre meninos que brincam imagens no espelho e se sentam para aprender o dia. O verde, a cantoria de passarinhos, a minhoca no interior da terra

convida a descobrir a vida lá fora, como um grande e antigo quintal. Meninos testam as coisas como coisas. Pedras, bicho, céu... são pensados, sentidos, explorados.

Existe. Existe o mundo, a Aldeia que acontece pelo olhar que a cria e lhe confere espacialidades. Crianças que refletem, sentem e experimentam. Uma estrutura completa para ser, viver e aprender. O moderno, a interatividade, o conforto e a natureza abrangem o tempo e o espaço de estar. Toda a Aldeia serve e convida.

Salas de Aula – O ambiente interno das salas conversa com o verde das varandas. Tudo dialoga, e proporciona trocas. Lugar que responde a necessidades de interação, exploração e colaboração entre crianças. Tudo é simples, democrático, funcional e, por isso, nutrido de beleza.

Quadra de esportes – Em quadra, movimentos do corpo manifestam interconexões entre ser e sentir, o físico e suas sensações. Uma estrutura que aviva energias. Meninos, meninas, brados, força, coragem, riso e frustrações brincam com a bola. A superação de desafios, a cooperação, o planejamento, a organização e a união fazem a vitória ser de todos.

Circuito Arborizado – Em nosso parque de obstáculos trabalhamos a ciência do movimento, do equilíbrio e do esquema corporal de cada pequeno. A psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem e seu movimento em relação ao seu redor. É também no desenvolvimento motor que a criança constrói sua personalidade e organiza sua cognição.

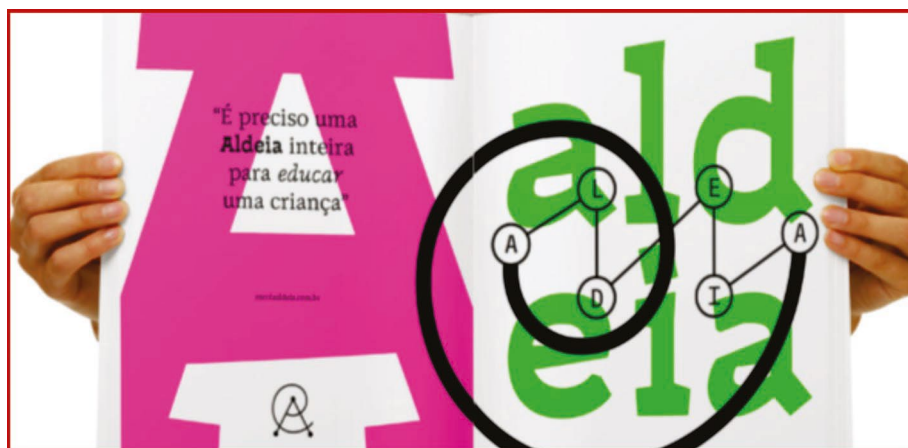
Parque Infantil – O parque é o lugar da infância. A brincadeira é livre. No balanço meninos testam a brisa. Vez para brincadeiras na areia, bolhas de sabão, lavar roupas de bonecas, regar plantas ou abraçar árvores. É tempo para gostar de passarinhos, ver o que há na terra e descobrir as coisas feitas. Tarefas simples de ser criança.

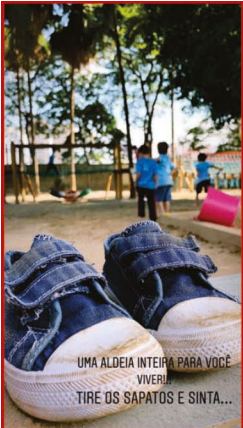
Sala de arte – “Afinação do Mundo”: Caminho que crianças percorrem para se conhecerem. Quem se aproxima, se renova. Dança, canta e descobre infinitos de ser mágico, fazer prodígios ou inventar e desinventar mundos.

Ateliê de invenções – Lugar de coisas que ainda não têm nome, de fazer nascimentos, de matéria renovada por ações. Na didática das invenções, crianças criam e vertem características às várias possibilidades de objetos, pensam e repensam matérias e elementos que geram e envolvem o ato criador. Afinal, crianças não são da informática, são da invencionática.

Cozinha experimental – O ofício de cozer é antigo e nosso. Ingredientes, modos de preparo, misturas e adições. Mistérios, saúde e delícias que saem da panela para a vida em um ambiente totalmente adequado para os pequenos mestres-cucas.

Horta/Viveiro – Na horta, as certezas científicas florescem junto à natureza. A exuberância da paisagem convida a experimentar novos outros sabores. As atividades na horta são um excelente meio para potencializar o aprendizado do aluno e despertar seu interesse para a alimentação saudável. O contato com a natureza é uma experiência rica para as crianças. Ao montarmos uma horta, temos um laboratório vivo para muitas aprendizagens e descobertas.





UMA ALDEIA INTEIRA PARA VOCE  
VIVER!  
TIRE OS SAPATOS E SINTA...



Barbara Miquel



Barbara Miquel



#imersão  
Circo





Rafaela Moura



1/5

Rafaela Moura



AGRO  
FLORESTA







# A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DE ESCOLA EM PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA

---

*Sylvia Helena Bourroul*

Para um leitor desavisado o título deste texto parece refletir um paradoxo: como é possível a escolas que atuam em regime de internato alicerçarem seu trabalho na matricialidade sociofamiliar?

A pedagogia de alternância é uma proposta criada em 1935, por agricultores franceses, como forma de garantir o acesso à escola de crianças que, devido à impossibilidade de deslocamento diário, só poderiam estudar se morassem na instituição de ensino. Neste modelo de escola são intercalados períodos de internato na escola com períodos em casa.

Dadas as características peculiares de isolamento e consequente dificuldade de deslocamento em algumas regiões do Brasil, a pedagogia de alternância é, desde 1969, a garantia de acesso aos estudos em cerca de 4.500 escolas de nosso país (Censo Escolar 2013).

E foi a pedagogia de alternância o regime escolhido pelo Acaia Pantanal para a implantação de uma escola às margens do rio Paraguai, para apoiar os esforços da Secretaria de Educação do Município de Corumbá em garantir educação a crianças ribeirinhas moradoras em região isolada, distante e de difícil acesso.

Pautando a Escola Jatobazinho nos preceitos determinados pelo ECA de que é dever da sociedade, do Estado e da família assegurarem com absoluta prioridade os direitos de crianças e adolescentes, e que dentre esses direitos está o da convivência familiar, o Acaia Pantanal buscou alternativas para reconhecer à família o papel de núcleo social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social.

*Pessoalmente, o Acaia Pantanal – Escola Jatobazinho é um organismo transformador que tem a preocupação de oferecer uma educação de qualidade, de olhar o aluno na sua totalidade incluindo toda a família e comunidade do entorno. Isso fez e faz a grande diferença. Não vejo como possível uma escola que não inclua a família como parceiro no desenvolvimento intelectual, físico e mental dos alunos.*

Educadora social Verônica Murilo

Dada a dificuldade de deslocamento das famílias para frequentar a escola - pela falta de estradas, pelas grandes distâncias a serem percorridas, e pelo alto custo de combustível para barcos - seja para visitação aos filhos, seja para participar de reuniões com professores, o Acaia Pantanal criou uma equipe de educadores sociais para fazer uma ponte entre a escola e a comunidade. São os educadores sociais que, em longas jornadas de barco, realizam visitação às famílias, levando notícias da escola e trazendo notícias das famílias aos alunos.

*Ao falarmos em trabalhar com as famílias aprendemos, no decurso das ações, que precisávamos ir ao encontro delas. As famílias só podem confiar em nosso trabalho se nos colocamos à disposição para nos conhecerem. Fizemos e continuamos a fazer visitas a todas as famílias, apresentando nosso trabalho. Trabalhar com as famílias é um desafio, pois muitos pais não tiveram a oportunidade de frequentar um ambiente escolar e manifestam certa resistência a este novo espaço que traz regras e situações desconhecidas.*

Coordenador pedagógico Dilson Esquer

É preciso enfrentar o fato de que o modelo de alternância traz certo paralelo com o modelo de internato em abrigos na medida em que as crianças se encontram temporariamente afastadas de suas famílias em ambiente onde muitas histórias de vida, de famílias e culturas diversas se cruzam.

As crianças que estão na Escola Jatobazinho têm a vida acontecendo, em grande parte, dentro de uma instituição que tem uma missão particular: ser casa e escola ao mesmo tempo. Angústias, sonhos, anseios e histórias divertidas de cada um também podem encontrar seu lugar ao criarmos espaços de expressão nesse ambiente que extrapola o espaço pedagógico de uma escola tradicional. É com essa perspectiva que foi firmada uma parceria com o Instituto Fazendo História e implantado o projeto Fazendo Minha História.

*Na Oficina Fazendo Minha História as histórias de vida manifestadas pelas crianças permitem dar a conhecer os seus sentimentos, gostos, preferências e desejos. Percebo durante a oficina como se sentem à vontade para conversar, contar algo e dividir sua alegria.*

Residente Rosiene Vilalba Rolquis

O Fazendo Minha História, em sua versão original, ocorria em processos individualizados, mas foi adaptado para o formato de grupos também, em que se revelou uma estratégia potente. Nos grupos, quando é possível construir um espaço de respeito e confiança, cada criança pode compartilhar suas histórias percebendo temas e situações parecidas nas vivências de outros, e isso pode gerar aproximação afetiva entre algumas crianças. O grupo permite que, por meio dos relatos de outros participantes, as crianças identifiquem-se com histórias dos demais e possam mobilizar e elaborar a sua, podendo levar a uma maior compreensão e respeito com relação a si mesmo e ao outro, possibilitando o relacionamento com as diferenças e a aprendizagem de novas formas de lidar com as situações da vida.

*É uma experiência ímpar ter a oportunidade de revisitar lembranças, conhecer as mais diversas histórias das crianças e minhas.*

Prof<sup>a</sup>. Fabiana França Catarino

É possível compreender, na experiência do grupo, que não existem histórias somente tristes ou alegres. Alegrias, tristezas, descobertas, mortes, chegadas e despedidas, assim como tantos outros sentimentos, fazem parte da vida de todas as pessoas. É uma oportunidade de acolhimento a todos no sentido de que não estão sozinhos em seu universo de dificuldades e possibilidades.

*Na Oficina Fazendo Minha História o que eu mais gosto é a hora de registrar e também na hora do relaxamento, porque eu me sinto muito mais leve, não sei por que, mas quando a professora lê uma história sempre tenho uma empatia por ela.*

Aluna V. – 5º ano

Na escola Jatobazinho, as crianças têm as mais diversas vivências, que vão deixar marcas, criar memórias, vínculos, e aspectos que constituirão sua iden-

tidade. Grande parte dessas histórias acontece longe de casa e sem a participação da família. São adultos outros, que não seus pais, e crianças outras, que não seus irmãos, que acompanham de perto etapas importantes do desenvolvimento físico e emocional. Assim, pessoas que não são da família, mas que são vínculos importantes na constituição das crianças, merecem ser valorizadas e reconhecidas na história singular e pessoal de cada um.

*O que mais gosto da Oficina Fazendo Minha História é desenhar no álbum sobre meus sentimentos. E na Oficina Fazendo Minha História eu gosto também de ouvir histórias de sentimentos reais. E fazer Yoga.*

Aluno A. – 4º ano

Essa realidade do modelo de alternância entre escola e casa sugere cuidado contínuo de valorização e registro dos laços sociais, experiências, pensamentos e sentimentos vividos na escola. Valorizam-se também as experiências vividas pelas crianças fora do ambiente escolar, em casa, registrando e falando sobre os vínculos familiares, as idas para encontrar a família, a saudade dos pais, tios, avós, ou outras emoções que podem estar presentes, permitindo que a família e as raízes de cada um se façam constantes e vivas no espaço escolar.

*Meu nome é A. C., tenho 9 anos, e vou contar sobre o que eu mais gosto na Oficina Fazendo Minha História: eu gosto de desenhar porque às vezes o tema é família. E esse tema eu tenho mais inspiração porque eu desenho a minha família.*

Aluna A.C – 4º ano

A singularidade do cenário da Escola Jatobazinho, em que a escola tem um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil, com a convivência diária e intensiva entre educadores e crianças, aponta para a importância da valorização da subjetividade de cada um e também para a necessidade de estabelecer estratégias com o intuito de incluir as famílias no cotidiano das crianças, já que pais e responsáveis estão distantes do dia a dia e das experiências cotidianas de seus filhos grande parte do tempo.

O Fazendo Minha História dentro da Escola Jatobazinho surge como uma das estratégias de promoção do desenvolvimento integral das crianças. A oferta de um instrumento de cuidado para suas histórias de vida é também uma

oportunidade para que abordemos abertamente um tema que nem sempre é fácil ser tocado: o afastamento familiar.

*E ficou ainda maior o meu encantamento pela literatura infantil, sendo a base do trabalho. É por meio das histórias dos livros que as crianças criam espaços de interação para falarem de si, de suas próprias histórias e de seus sentimentos.*

Profa. Fabiana França Catarino

Apesar das dificuldades econômicas e sociais de muitas famílias, o esforço da Escola Jatobazinho é não romper os vínculos familiares, e sim aumentar o apoio oferecido a essas famílias por meio de diversas ações socioeducativas que tragam as famílias periodicamente para o espaço escolar. Algumas ações voltadas às famílias são oficinas de artesanato, culinária, pilotagem de embarcações, mecânica, dentre outras, que gerem autonomia, renda e sustentabilidade. Outras ações são destinadas à orientação e apoio socioassistencial. E outras, ainda, à valorização do saber local junto às crianças e à própria comunidade.

*O trabalho com as famílias ribeirinhas tem a finalidade de integrar a comunidade e familiares dos alunos à Escola Jatobazinho, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários.*

Educadora social Verônica Murilo

Para que as crianças ribeirinhas cresçam e se desenvolvam plenamente é preciso que a escola mantenha ações que apoiem a família nesse processo sem desqualificá-la ou substituí-la.

## **Relatos**

Profa. Fabiana França Catarino

Quando comecei o desenvolvimento da Oficina Fazendo Minha História, para a organização das primeiras atividades e que estas tivessem sentido para o grupo, foi um desafio grande. As capacitações contínuas foram essenciais para organização do trabalho. É uma experiência ímpar ter uma oportunidade de revisitar lembranças, conhecer as mais diversas histórias das crianças e minhas.

Trabalho na escola há mais de cinco anos, esta é a facilidade em estabelecer um vínculo afetivo, peça-chave na nossa oficina.

E ficou ainda maior o meu encantamento pela literatura infantil, sendo a base do trabalho. É por meio das histórias que nossas crianças criam espaços de interação para falarem de si, suas histórias e sentimentos.













# ASSOCIAÇÃO FONTE - EDUCAÇÃO E NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE

*Equipe Associação Fonte<sup>1</sup>*

A Associação Fonte é um coletivo de pessoas em busca de novas formas de sociabilidade. Esta associação, sem fins lucrativos, tem como objetivo a promoção de uma educação realmente inovadora, fundamentalmente transformadora, no contexto da sociedade contemporânea, com suas injustiças, intolerâncias e exclusões, da qual a escola convencional faz parte com seu sistema formador de consciências.

Para além das tecnologias, entendemos educação inovadora como aquela que propõe práticas pedagógicas efetivamente capazes de promover em todos que dela participem: sinceridade, autonomia, solidariedade, respeito, responsabilidade por si e pelo coletivo, reelaboração da cultura pessoal e também da cultura profissional, sustentabilidade social e ambiental, paz e justiça social.

Interessa-nos construir uma comunidade de aprendizagem, formar elos com pessoas, organizações e setores e instituir a Educação Fonte – que surge da observação de um movimento global na direção de novas alternativas para a educação do século XXI e propõe uma dinâmica democrática e multirreferenciada, na qual todos possam ser protagonistas. Com o intuito de oferecer suporte à mudança na prática, conduzimos nossas atividades de maneira descentralizada, numa gestão democrática e circular, propondo um constante diálogo entre educação, pedagogia de vanguarda e ativismo político e social.

---

<sup>1</sup> Joyce Rodrigues Cabral - E-mail: joycerodriguescabral@hotmail.com; Maria Natércia Alencar - E-mail: atercia@projetolinguas.com.br; Nathalia Gomes Pinheiro - E-mail: nathaliagomespinheiro@gmail.com; Vanessa Sateles de Souza - E-mail: vanessa\_esaf@yahoo.com.br ; Poliana Queiroz Borges - E-mail: polianaq19@gmail.com ; Ademar Batista Leite - E-mail: ademarmar2014.bl@gmail.com; Martin Pavlik - E-mail: martin@projetolinguas.com.br.

As atividades desenvolvidas estão dentro do currículo da educação básica, com propostas pedagógicas que priorizam a aprendizagem de maneira sistêmica, através de projetos, oficinas, vivências, roteiros de estudo, multietariedade, sem o modelo usual de seriação, carteiras enfileiradas, quadro negro, livro exclusivo, horários e avaliações padrão; na qual educadores são mediadores e estudantes são protagonistas de seus próprios processos no percurso educativo e se apropriam do conhecimento e dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular, a partir de seus sonhos e necessidades, com autonomia, responsabilidade, alegria e efetiva ação sobre suas realidades.

Por acreditar que o futuro será em rede, importa-nos o alinhamento de ideias com possíveis parceiros, empreendedores sociais, propostas de visão e atuação criativas, determinadas e transformadoras, motivadas por ganhos coletivos, não por ganhos pessoais. Pais, educadores, projetos e escolas que buscam uma nova forma de educar são nossos parceiros, e a colaboração entre nós pode existir de diversas maneiras.

O trabalho da Associação Fonte visa cocriar uma sociedade na qual as pessoas desenvolvam sua empatia, se reconheçam como agentes de transformação e venham a integrar equipes colaborativas em diferentes tipos de instituições. As atividades estruturadas como escola formal estão programadas para iniciar-se em 2021, e acontecem, atualmente, oficinas e atividades contemplando as áreas das ciências, artes, filosofia e espiritualidade.

Palavras-chave: Educação. Ação. Transformação social.



Educação, arte, convivência



Educação, afetividade, cultura de paz



Educação, criatividade, autonomia, arte



Educação, desemparedamento da infância



Educação em comunidade, gestão democrática, família



Educação, infância livre, sustentabilidade





Educação, arte, cultura, alegria, partilhas, parcerias



Educação, natureza, alteridade, respeito, aprender em grupo



Oficinas de Educação Integral Ambiental



Educação, convivência natural, aprender no seu tempo



Educação, afetividade





Espaços educacionais



Estudando sobre biologia e física na natureza



Educação, estudo, planejamento

**Diálogos**  
Educação Transformadora

Associação Fonte apresenta:

**Fazer a ponte no Brasil:**  
*escolas de abordagem democrática e integral.*  
com Profª Nathália Gomes

Dia: **18/06/2018**  
Horário: **19:30 às 21:30**  
Local: **ASSEGO – Associação dos Servidores da Saneago**  
Av. Ver. José Monteiro, N.2211, Setor Negrão de Lima, Goiânia

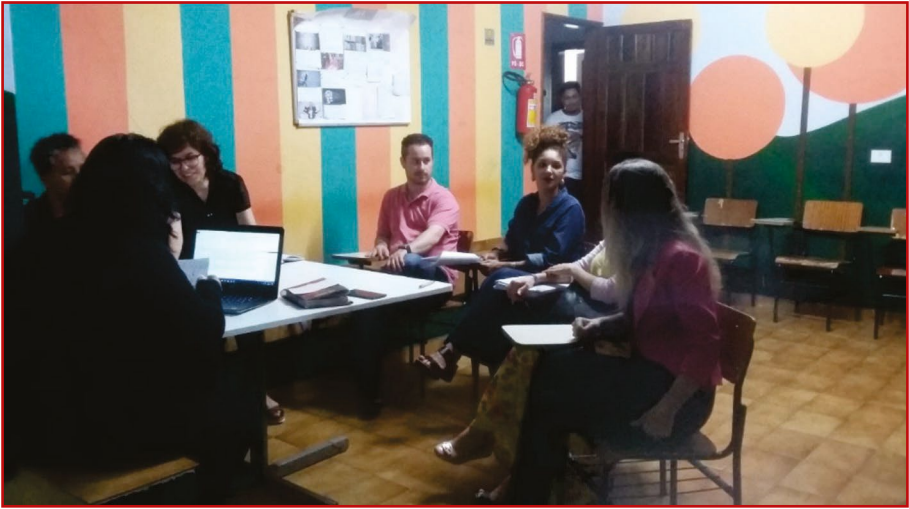
**Colaboração auto regulada:**

- Econômica: R\$ 20,00
- Intencionada: R\$ 30,00
- Abundante: R\$ 40,00

*Inscrições no local.*

Informações:  
- Guadalupe - (62) 9.8267-4545  
- Natércia - (62) 9.9135-4921

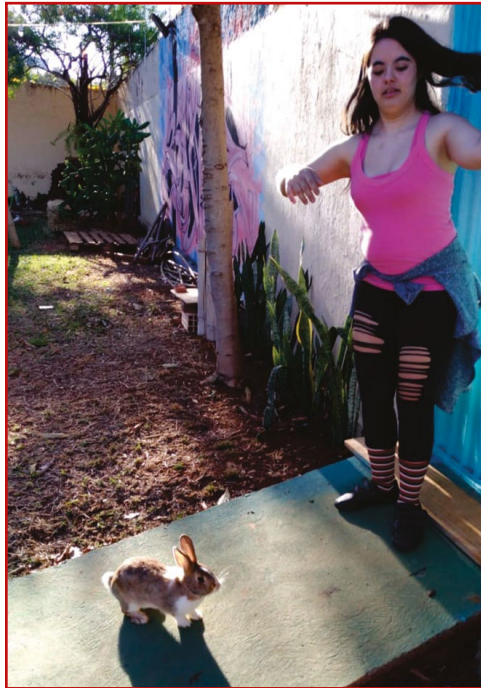
Des-formação para professores, reelaboração da cultura pessoal e profissional

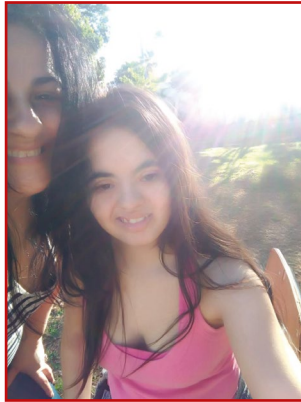






Educação, gestão democrática e circular





Educação inclusiva



Oficina de Marcenaria – aprender matemática de forma lúdica, prazerosa, desafiadora, eficiente e alegre, num contexto útil e amoroso, em processos individuais e em grupo



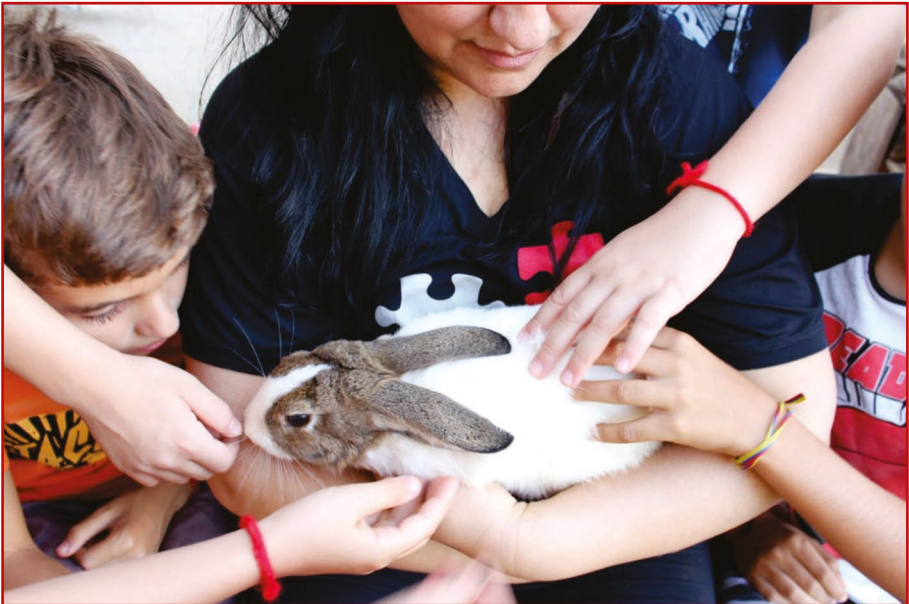
Os coelhos são roedores ou lagomorfos? O que há em comum entre eles? Os coelhos fazem sua higiene lambendo-se e formam bolas de pelo, como os gatos. O que há em comum entre eles? Coelhos comem cocô? Por que realizam a coprofagia? E por que sempre à noite? Filogenética e respeito ambiental combinam muito bem com alface.

























Oficinas de Marcenaria e Educação Ambiental integrando adultos, crianças, pré-adolescentes, animais, plantas, educação em ciências – biologia, física, matemática, história, geografia, espiritualidade, cultura, meio ambiente, saúde física e emocional, enfim... Interdisciplinaridade como caminho para a Pedagogia por Projetos no Ensino Fundamental. Educação Fonte.





PANCs - Plantas alimentícias não convencionais são altamente nutritivas e não estão entre as espécies exploradas comercialmente na agricultura convencio-

nal. Agricultura biodinâmica, consciência ambiental, criticidade e transformação social. Alimentação natural.



Educação e autonomia, lanches preparados pela equipe do dia







Educação e sustentabilidade na prática – seleção de materiais para fabricação de brinquedos pedagógicos e restauração de mobiliário