

A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade

Education of teacher of early childhood education and educational work with children 0-5 years old

Sílvia Elaine Almeida Lima

Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: silvia.ufba@hotmail.com / lima.silvia87@gmail.com

Resumo: Este artigo é parte de um dos capítulos do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Princípios da Educação Infantil: as interrelações entre o cuidar, o educar, o brincar e suas interações”. Esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre a formação do professor da Educação Infantil, bem como sobre a relação da formação deste com a organização do trabalho pedagógico junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. No que tange à formação do professor, serão abordados os aspectos relacionados à sua formação inicial adquirida no período de graduação, nesse caso, no curso de Pedagogia, e à formação continuada referente à constante busca e atualização de conhecimentos, o que permite a ele repensar suas práticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação do Professor da Educação Infantil. Formação Inicial. Formação Continuada. Trabalho Pedagógico.

Abstract: This article is part of one of the chapters of End of course paper entitled “Principles of Early Childhood Education: The interrelationships between caring, educating, playing and their interactions”. This work aims to reflect on the education of teachers of early childhood education as well as training on the relationship of this with the organization of educational work with children 0-5 years of age. Regarding to teacher training, aspects related to their initial training period in undergraduate course will be addressed, in this case, in the course of Pedagogy, and continuing education related to the constant search and update of knowledge which allows people to rethink their practices.

Keywords: Early Childhood Education. Education of teacher of Early Childhood Education. Initial training. Continuing Education. Pedagogical work.

1 Introdução

É importante que o educar seja interpretado, na Educação Infantil, como uma prática educativa que contemple a brincadeira. Na brincadeira, o professor medeia suas ações de cuidado e educação. Assim, o trabalho intencional educativo estabelece relações entre a criança e o conhecimento, considerando a Educação Infantil como um

direito da criança, na qual ela só encontrará condições de apropriar-se do mundo por meio da tríade cuidar – educar – brincar.

No bojo de sua historicidade, a Educação Infantil caracterizava-se por uma política assistencialista, na qual não havia a compreensão de valorizar a infância enquanto etapa importante do desenvolvimento infantil. Nota-se, portanto, que a educação das crianças não tinha um cunho educativo e que a sua preocupação era voltada apenas para cuidar e promover a saúde.

Desse modo, o exercício da docência refletia a falta de profissionalização desses professores que possuíam formação inadequada.

2 Formação de professores da Educação Infantil

A formação de professores da Educação Infantil tem sido, na contemporaneidade, amplamente discutida, uma vez que antes não havia a preocupação de que os professores desse segmento deveriam ter uma formação específica que lhes dessem condições de desenvolver práticas educativas com qualidade em creches e pré-escolas, a fim de atender às especificidades das crianças. Assim,

o trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Mas de que formação está se falando? Antes de prosseguir com essa discussão, cabe fazer uma reflexão acerca da palavra formação. De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que, por sua vez, está em processo de interação e de transformação de conhecimentos (BANDEIRA, 2006).

O educador Freire (*apud* BANDEIRA, 2006) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal (p. 2).

Então, percebe-se que a palavra formação está ligada a um processo inacabado, processo esse ligado à atualização de saberes, à busca de conhecimentos, enfim, o

professor é um ser que precisa estar em constante processo de formação, sempre buscando caminhos que lhes deem condições de melhorar e refletir sobre suas práticas.

Ao fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, a autora Bernadete Gatti (2010, p. 1) lembra que

a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos.

A citação nos ajuda a compreender que a preocupação com a formação do professor não é algo tão recente assim e que, ainda na atualidade, esse assunto é bastante discutido. Ao se tratar de formação de professores da Educação Infantil, muitos aspectos e perspectivas precisam ser discutidos, como um aspecto que tem ganhado espaço nas discussões em torno da formação do professor da Educação Infantil que é a ausência do reconhecimento e valorização desses profissionais que têm permitido o surgimento de diversas formas de nomeá-los, assim,

durante muito tempo, a professora de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal, reforçava-se a concepção de educadora, ‘forjada’ através do seu perfil enquanto mulher, com o seu ‘dom de educar’ inato [...] (CABRAL, 2005, p. 104).

Conforme o RCNEI (1998), na atualidade, ainda se constata um número significativo de profissionais sem formação mínima para exercer a profissão, são profissionais cuja titulação é diversa.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998, p. 39).

Segundo alguns estudos, as titulações atribuídas ao professor da Educação Infantil têm sido foco de preocupação por parte de estudiosos da área, “[...] observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil” (BONETTI, 2007, p. 3).

Para Bonetti (2007, p. 3), as divergências sobre a denominação foram abrandadas com a LDBEN 9303/96,

[...] que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação de professor tanto para o profissional da creche como para o de pré-escola.

Alguns autores ressaltam que a luta pela busca da valorização dos professores da Educação Infantil se deu em um cenário marcado por reivindicações pautadas em “mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos” (BONETTI, 2007, p. 3).

O reconhecimento de uma profissão também requer a valorização dos profissionais quanto às condições de trabalho, à remuneração digna, “[...] carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadorias, entre outros” (BONETTI, 2007, p. 1).

Nesse sentido, cabe discutir sobre a constituição da profissionalidade do professor. Conforme Ambroseti (2008), investigar o trabalho docente, na perspectiva da profissionalidade, implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Alguns estudos que abordam a temática da docência na Educação Infantil ressaltam que esse segmento é marcado por referências profissionais que são pouco claras.

Ambroseti (2008, p. 1), ao citar Kramer (2005), resalta que

[...] as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração. No entanto, a partir das novas diretrizes legais que situam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a legislação enfatiza a dimensão educativa e define que o profissional para atuar nesse nível de ensino é o professor com formação específica.

Enfim, a construção da identidade do professor da Educação Infantil diz respeito àquilo que lhe é específico, aos seus saberes e competências, bem como ao espaço que atua, pois é no espaço que os professores adquirem experiência e a articula aos seus saberes, permitindo, assim, a sua caracterização como professor da Educação Infantil.

A expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65, *apud* AMBROSETI, 2008, p. 03).

Percebe-se, então, que o reconhecimento e a construção da identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas são uma questão intimamente ligada com a qualidade da formação desse profissional.

Com o avanço no entendimento de que as crianças necessitam de uma educação de qualidade, as funções desse profissional docente vêm passando por intensas reformulações. Ao compreender que os professores da Educação Infantil precisam de uma formação específica condizente com as práticas pedagógicas a serem executadas junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, o que se esperava dele há décadas atrás já não corresponde mais com o que se espera nos dias de hoje.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

Mesmo com as discussões em torno da formação do professor, ainda enfrentamos conflitos referentes à má ou pouca qualificação do professor da Educação Infantil e à redefinição da função desse profissional.

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998, p. 18).

Sabendo-se que os professores precisam de uma formação mais abrangente e específica, a LDBEN dispõe, no título VI, art. 62, que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, p. 04).

Dessa forma, é preciso que o professor da Educação Infantil tenha, em sua formação, bases sólidas de conhecimentos que lhes tornem capazes de oferecer todo o suporte necessário que a criança necessita para o seu desenvolvimento.

3 Formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil

Para essa discussão, cabe trazer à tona a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil. Os professores que são preparados para a atuação em creches e pré-escolas precisam ter a formação inicial em Pedagogia, mas será que os saberes docentes necessários para atuar com crianças de 0 a 5 anos têm sido contemplados nos cursos de graduação em Pedagogia?

Será que os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar esses profissionais para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, ativos, em constante interação com o meio em que vivem, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e cultura? (LOPES, 2006, p. 103).

Alguns estudos revelam que a organização curricular de muitos cursos de Pedagogia não condiz com uma formação específica que aborde as singularidades do trabalho com crianças em creches e pré-escolas. Assim,

a formação básica contempla de 58% a 70% da carga horária do curso, 10% de estágio e, as habilitações 5, de 10% a 16%. Em algumas instituições, a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela falta de especificidade, com disciplinas de formação geral repetidas nos quatro semestres; outras, apresentam uma sucessão de fatos lineares que se iniciam nos primórdios da civilização até os tempos atuais, sem foco na Pedagogia da Infância e nas construções/desconstruções de cada tempo. O desenvolvimento e a aprendizagem, tratados de forma teórica e positivista, não contemplam o contexto da criança até os seis anos (BRUNER, 1996), não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000). A superposição e a fragmentação de conteúdos são constantes, sem eixos integradores para a formação do adulto, futuro(a) professor(a), e da criança (KISHIMOTO, 2005, p. 182).

Percebe-se, portanto, que muitos cursos de Pedagogia priorizam, em seu currículo, conteúdos voltados para o Ensino Fundamental, e que a formação específica em Educação Infantil ocupa um pouco do tempo da carga horária.

A Habilitação integrada por Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999 *apud* KISHIMOTO, 2005, p. 183).

A citação reforça a compreensão de que as disciplinas voltadas para o Ensino Fundamental são priorizadas em detrimento dos conhecimentos específicos do

universo da criança, caracterizando, assim, a falta de especificidade da Educação Infantil que prejudica tanto a formação do professor quanto a da criança, como reitera a autora Kishimoto (2005), ao afirmar que

os cursos com amplo espectro de formação, para a faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta dos conteúdos tanto da formação do(a) professor(a) quanto da criança, para uma faixa etária tão ampla. Campos (1999) considera inapropriada a proposta de 1997, do MEC, para a formação conjugada de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Em dois terços dos projetos analisados, a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de Educação Infantil restam apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação relacionada à gestão ou tecnologia (10% a 16%). Apenas um terço dos projetos diverge desses percentuais, oferecendo mais especificidade à criança (p. 184).

Em um estudo realizado por Bernadete Gatti (2010) acerca da formação de professores no Brasil, ao abordar sobre a formação dos estudantes de Pedagogia, a autora revela que as disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto das demais disciplinas e ressalta que há uma [...] “maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino[...]” (p. 1370). A referida autora ressalta que tais conhecimentos são importantes para o trabalho do professor, mas não são suficientes para suas práticas de ensino.

Ainda nessa pesquisa, Gatti (2010) diz que em relação aos estágios supervisionados, “[...] o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico” (p. 1371).

A autora, ao analisar as ementas do curso de Pedagogia, revelou que “há menos preocupação em relacionar adequadamente as teorias com as práticas e que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI, 2010, p. 1371).

Percebemos, assim, que algumas Universidades e centros de formação de professores para Educação Infantil ainda apresentam descompassos em relação à formação dos estudantes de Pedagogia para atuação em creches e pré-escolas, tanto em relação às atividades práticas realizadas através de estágios supervisionados, quanto aos conhecimentos teóricos específicos da Educação Infantil. A organização curricular de alguns cursos prioriza o aprendizado de disciplinas voltadas para a docência em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental) e as aprendizagens relativas à Educação Infantil carecem de conhecimentos específicos para a docência nesse segmento.

Enfim, o que se vê na prática dos cursos de Pedagogia não corresponde ao que se espera do egresso do curso de Pedagogia exposto no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, quando diz que “o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu

desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 02).

É preciso que a formação inicial daqueles que pretendem atuar na Educação Infantil seja condizente com a realidade que estes irão encontrar no cotidiano de suas futuras práticas, assim,

um redimensionamento da formação inicial tem sido considerado em reformas implantadas em diversas partes do mundo. No Brasil, com a publicação e distribuição em larga escala dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – assim como, o resultado das pesquisas de Gatti (1992) e (1994), Ludke (1994) e Silva (1991), sobre quais as políticas nacionais que embasam a formação de professores, apontaram para uma demanda de reestruturação do 3º grau, pois os resultados dessas pesquisas, apesar de enfocar diferentes aspectos da formação de professores, identificaram a dicotomia teoria-prática presente nessa formação (REGO; PERNAMBUCO, 2008, p. 3).

Para Kishimoto (2005, p. 186), somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as) pode alterar significativamente o cotidiano infantil.

É válido ressaltar que

formação continuada, em serviço ou permanente, são termos amplamente usados no momento. Enfocam a formação como processo, perspectiva que abraçamos, pois coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre a teoria e a prática (GUIMARÃES; NUNES; LEITE, 2006, p. 160).

Assim, para que a Educação Infantil se constitua como um importante segmento no processo educativo, é preciso que os professores busquem, constantemente, atualização de seus saberes docentes. O professor não pode limitar-se à sua formação inicial, é necessário estar sempre em processo de formação para aperfeiçoar suas práticas e buscar cada vez mais melhorias para esse segmento.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, ético e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

A constante formação do professor está intrinsecamente ligada à qualidade que este pode fornecer às crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil. A formação do profissional docente representa papel preponderante no que tange à qualidade da

educação, pois “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72). Dessa forma, é possível compreender que

as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2006, p. 78).

É por meio da formação continuada que o professor reflete, constantemente, as suas ações educativas na Educação Infantil, a concepção que tem de sua formação, bem como a concepção de criança, de infância, de educação, de professor. Tais reflexões estarão vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, a sua relação com as crianças marca a vida desses pequenos, uma vez que as atitudes adultas refletem, significativamente, nas ações das crianças. “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças” (BARBOSA, 2009, p. 24).

As ações do professor junto às crianças são culturais e historicamente constituídas, são relações baseadas na representação que ele tem de seu papel como professor de crianças pequenas.

O papel do professor/educador, assim como a sua própria formação, toma uma dimensão enorme nesse sentido, pois cabe a ele promover interações que possuam valor formativo, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa (LOPES, 2006, p. 125).

Assim, a formação do professor está relacionada com a formação do cidadão, portanto um professor crítico, autônomo, cooperativo, criativo e responsável é um professor que educa para a cidadania. Tal formação deve ser permanente, articulada à prática, pois é na experiência cotidiana que o professor reconhece as suas limitações, as necessidades imediatas de um fazer docente coerente com as especificidades infantis.

A formação do professor da Educação Infantil deve possibilitar a este oportunidades de construir propostas pedagógicas que contemplem aspectos da singularidade do fazer docente nos espaços das creches e pré-escolas, como

[...] garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Enfim, os professores devem conhecer o que é específico na sua formação, quais seus aparatos profissionais que lhe permitam trabalhar com qualidade junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. A autora Bonetti (2007, p. 4), a partir dos estudos de Oliveira – Formosinho (2002, p. 44), caracteriza alguns aspectos da singularidade da docência na Educação Infantil que se dá em função de reconhecer as características das crianças no

que tange a seus aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, da amplitude e diversidade de seu papel de educar e cuidar.

4 O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade

Os professores da Educação Infantil, ao planejar seu trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, devem incluir aspectos diversos que contemplem os tempos e os espaços, as rotinas, as programações de atividades, as experiências que agreguem relações entre criança e adulto, criança e criança. Tais experiências “devem articular com as vivências das crianças com outros contextos, principalmente, no cotidiano familiar, a fim de lhes garantir um processo integrado de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

O professor precisa de condições de trabalho para desenvolver suas práticas com maior qualidade em relação ao

tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento; proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico; participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional (BARBOSA, 2009, p. 38).

Segundo o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais [...] (BRASIL, 2009, p. 04).

Outro aspecto a ser considerado na organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil é a relação do número de crianças por professor. Assim,

o número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de

dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009, p. 13).

Na Educação Infantil, as especificidades das crianças requerem que o trabalho pedagógico do professor contemple ações indissociáveis do educar, do brincar e do cuidar, por meio de um bom planejamento de atividades educativas que favoreçam a formação de competências das crianças. “A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações” (BRASIL, 2009, p. 10).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. [...] Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2009, p. 7-10).

É necessária uma organização de um trabalho pedagógico que medie a relação cotidiana da criança, levando em conta seus valores e desejos, por meio de uma proposta pedagógica que oriente as ações e defina as metas das aprendizagens que se pretende alcançar, tendo em vista o desenvolvimento daqueles que são cuidados e educados.

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular (BRASIL, 2009, p. 09).

Em relação às propostas pedagógicas que deverão orientar a organização do trabalho pedagógico das crianças nas creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) mencionam que

Art. 4º: as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 01).

Percebemos, então, que a proposta pedagógica delinea as práticas implementadas no cotidiano da Educação Infantil. É o professor, um parceiro experiente, que deve mediar a aprendizagem das crianças, traduzindo-se em práticas bem sucedidas.

Nas instituições de Educação Infantil, o professor deve “[...] propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sócias variadas” (BRASIL, 1998, p. 30).

Desde o nascimento, a criança é inscrita em um ambiente rico de experiências e interações e relaciona-se com parceiros diversos. Tais interações auxiliam a criança a tornar-se um sujeito cultural. Nesse sentido,

as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à Ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 02).

Cabe ao professor promover situações de aprendizagem que considerem as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. “[...] Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança” (BRASIL, 1998, p. 32).

A mediação do professor se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações (BRASIL, 2007, p. 25).

Os adultos que se propõem a educar crianças pequenas precisam de um olhar e uma escuta sensível às necessidades das mesmas, a fim de “[...] fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolve-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos” (BRASIL, 2007, p. 25).

Nesse sentido, a proposta pedagógica que orienta o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil deve

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 02).

Tais objetivos permitirão condições de trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempos que assegurem

[...] I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; [...] (BRASIL, 2009, p. 02).

É preciso, por conseguinte, organizar um cotidiano que promova situações desafiadoras, estimulantes e agradáveis. É preciso ampliar as possibilidades da criança de se relacionar com o outro, de cuidar e ser cuidada, de comunicar-se, de pensar, imaginar, brincar, trabalhar em grupo, de buscar soluções para problemas e conflitos, de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, enfim, as práticas educativas envolvidas nas instituições de Educação Infantil precisam estar aptas a responder às especificidades de cada criança de modo a respeitar os seus direitos. Assim, entende-se que

as práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2009, p. 09).

Percebemos, assim, que o trabalho pedagógico com crianças de creches e pré-escolas corresponde a uma organização sistemática de atividades orientadas e lúdicas, materiais, objetos, tempos e espaço que permitem a promoção do desenvolvimento infantil. Para tanto, o trabalho pedagógico deve integrar-se às ações do brincar, cuidar e educar.

5 Considerações finais

Não encerrando as discussões até então realizadas, fica em evidência que é de extrema importância e necessidade que os professores da Educação Infantil possuam uma formação inicial sólida e consistente e que estejam em constante atualização.

Assim, a formação do professor da Educação Infantil deve ser vinculada à concepção de Educação Infantil, superando a dicotomia educação - assistência, levando em consideração a interrelação entre o cuidar, brincar e educar, e aprofundar seus conhecimentos quanto ao desenvolvimento infantil, uma vez que o fazer docente deve ser articulado a um pensar sobre a criança como um ser em desenvolvimento e que necessita de cuidado e educação de forma integrada.

Enfim, o professor é um parceiro indispensável na educação das crianças, ele deve ter consciência de que suas ações são fortemente influenciáveis na formação das mesmas, portanto, cabe a compreensão de que é necessário que sua formação seja qualificada e comprometida para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, em prol de um trabalho pedagógico que contemple experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

Referências

AMBROSETTI, Neuza Banhara. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil.** São Paulo. 2008. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf> Acesso em: 23 jul.2013.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva.** Belém. 2006. Disponível em:<www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT1_13_2006.PDF>. Acesso: 15 jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, MEC: 2009.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** Santa Catarina, 2007. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf>. Acessado em: 24 jul.2013

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 152p.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v1 e v2. Brasília, DF, 2006.**

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. v1, Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Volume I, Brasília, 1998.

_____. (2013). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação. Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, Sônia *et al* (orgs). **Infância e educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 77-100.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. *In*: KRAMER, Sônia *et al* (orgs). **Infância e educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 159-175.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil**, São Paulo, 2005. Disponível em:< http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/48_artigos_kishimotom.pdf>. Acessado em: 25 jul. 2013

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Formação do educador infantil**: identificando dificuldades e desafios. 2008. Disponível em:< www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0814.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

A contação de história na Educação Infantil

Story telling in early childhood education

Sinara Pereira Marques

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas
(UNIPAM).

E-mail: sinara.pm@hotmail.com

Maria Marta do Couto Pereira

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: maria.marta@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo visa a expor os procedimentos e recursos da contação de história, assim como a importância que a mesma exerce no desenvolvimento da criança e no enfrentamento dos desafios do mundo atual. Foi realizado um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo com profissionais da educação infantil da rede pública e privada de Patos de Minas, cujos resultados revelaram que todos eles utilizam-se da contação de história nas atividades escolares, variando entre um local e outro para a realização da mesma, dependendo do tema proposto. Revelaram ainda que esses profissionais acreditam que a contação de história é uma grande aliada do ensino, trazendo muitos benefícios ao aprendizado.

Palavras-chave: Contação. História. Importância. Desafios.

Abstract: This article aims to explain the procedures and resources of storytelling, as well as the importance it plays in child development and the challenges faced in today's world. Literature study and field research with early childhood professionals from public and private schools in Patos de Minas were conducted, and the results revealed that all of them use up the storytelling in school activities, ranging between one place to another to perform it, depending on the topic proposed. The results also revealed that they believe that storytelling is a great ally of teaching, bringing many benefits to learning.

Keywords: Storytelling. History. Importance. Challenges.

1 Considerações iniciais

O ato de contar história é uma tradição que existe desde muito tempo. Famílias tinham o costume de se reunirem para transmitir aos mais jovens as experiências de vida e isso já se tornava um hábito.

Assim, essa prática chegou até o ambiente escolar e hoje é uma excelente aliada do ensino, proporcionando diferentes aprendizados aos alunos.

Visto que a atividade da contação de história contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, o presente estudo se propõe a realizar uma investigação

sobre a influência que a mesma exerce sobre a educação infantil, assim como os desafios que são enfrentados diante das modernas tecnologias.

Para tal análise, aplicou-se um questionário a profissionais da área da educação infantil da rede pública e privada de Patos de Minas com o objetivo de analisar a importância que é dada à atividade de contação de história e se a mesma é frequentemente incluída nas atividades escolares.

2 A contação de história na Educação Infantil

Contar história é uma verdadeira arte que requer técnica e muita desenvoltura. É uma forma criativa que possibilita mais interação entre professores e alunos, que passam a ser narradores e ouvintes.

A leitura de histórias infantis é de grande importância na alfabetização. Faz a criança desenvolver a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, cria uma visão crítica voltada para a história, melhora sua atenção enquanto ouve e, principalmente, estimula na descoberta do poder da imaginação.

No entanto, nem sempre creches e escolas aderem ao hábito da leitura infantil, contribuindo para que o aluno cresça sem o gosto pelos livros. Esse desinteresse, muitas vezes, vem de casa, quando os próprios pais não aguçam a curiosidade dos filhos com contos infantis.

Mas quando essa atividade se torna frequente, independente do sexo, raça, classe social, é evidente o entusiasmo que se percebe quando uma criança se sente interessada e envolvida na história que está sendo contada. Seus olhos brilham, a atenção é exclusivamente voltada para o narrador e a vontade de saber o que está para acontecer é nitidamente notada.

Através do ato de ouvir uma história podem ser vivenciados diferentes tipos de emoções como tristeza, medo, alegria, carinho, dentre outros. Assim, é de suma importância uma atenção voltada para o tipo de história a ser escolhida.

2.1 Modalidades da contação de história

As modalidades mais utilizadas para a contação de história são a simples narrativa, a narrativa com o auxílio do livro, o uso de gravuras, de flanelógrafo, de desenhos e a narrativa com interferência do narrador.

a) Simples narrativa

Esta modalidade consiste na forma mais antiga de contar história. Não exige nenhum tipo de material que auxilie na atividade e acontece por meio da voz de quem está narrando, através de gestos e emoções transmitidos no desenrolar da história.

Coelho (2001, p. 31) aprecia essa modalidade, pois há determinadas emoções referentes à narração que são difíceis de ser expostas. “Contos de fadas, eu sempre conto sob a forma de narração simples. Que gravura mostraria o esplendor do baile de Cinderela, ou a emoção da fuga ao soar das badaladas da meia-noite?”

São aconselháveis que histórias oriundas da tradição oral, como as lendas, sejam contadas por meio da simples narrativa, pois esta contribui para que seja estimulada a criatividade da criança.

b) Com o livro

Há determinados tipos de textos que exigem a apresentação do livro, pois as imagens contidas nele os complementam.

Esse tipo de modalidade, além de ser um incentivo à prática da leitura, mesmo que ainda não se trabalhe com crianças que não sabem ler nem escrever, tem grande contribuição no desenvolvimento infantil, referindo-se à sequência lógica da história.

A utilização do livro pode ser uma grande aliada do narrador inexperiente, uma vez que é a prática que fará com que se aperfeiçoe a técnica.

A atividade deve ser feita da seguinte forma:

devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é propriamente ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa. (COELHO, 2001, p.33)

A exposição do livro é uma excelente forma de mostrar aos ouvintes a grande importância da leitura, hábito que deve ser incentivado desde cedo para a formação de futuros leitores.

c) Com gravuras

Há certas ocasiões em que o uso de livros e revistas não necessariamente é viável para a contação de história. Assim, faz-se necessária a utilização de gravuras que podem ser ampliadas e coladas em cartolina, favorecendo o andamento da atividade.

O uso desse tipo de material intensifica a prática da observação dos detalhes vinda da criança, assim como a organização do seu pensamento e da própria história.

d) Com flanelógrafo

O flanelógrafo é um excelente recurso visual que apresenta grande praticidade. Ele consiste em “[...] um quadro de forma retangular em madeira, compensado ou papelão grosso, com uma face coberta de flanela de cor clara, azul de preferência, porque servirá de cenário” (COELHO, 2001, p. 40).

As figuras que serão feitas poderão ser produzidas com o uso de flanelas, feltro ou papel-camurça. No flanelógrafo, cada personagem que faz parte da história é fixado no quadro individualmente, dando a ideia de movimentação.

O mais importante, nessa modalidade, é o movimento constante do personagem principal, o que garante maior entendimento da história.

e) Com desenhos

A utilização dessa técnica permite despertar a curiosidade de quem ouve. Sendo assim, essa modalidade é um auxílio quando se trabalha com histórias pequenas, com poucos personagens e traços simples.

À medida que é feita a contação, o narrador vai fazendo os desenhos, por exemplo, no quadro da sala de aula. Se for em outro ambiente, desenvolve-se a história em papel metro, completando-a à medida que o enredo avança.

f) Com interferência do narrador e dos ouvintes

A interferência refere-se à participação por parte de quem está ouvindo através das suas falas, que podem repetir-se no decorrer da história, de gestos que servem como auxílio, expressando emoções ou, até mesmo, pequenas frases cantadas, introduzidas no momento oportuno.

O objetivo da interferência é fazer com que a narrativa fique mais atraente. É indicada também quando se trabalha com um grande público, para auxiliar na concentração de quem ouve, mas tomando cuidado para que o narrador consiga manter o equilíbrio e a ordem da atividade.

Na educação infantil, a interferência pode ser uma grande aliada para o professor, que pode desfrutar dessa modalidade, envolvendo todos na história contada, mantendo a atenção dos ouvintes.

2.2 Procedimentos a serem adotados na contação de história

A contação de história irá auxiliar na formação de alunos leitores, assim como influenciará as crianças no gosto pela leitura. Sendo assim, esse tipo de atividade é mais uma estratégia para contribuir com a formação de cidadãos pensantes, críticos e reflexivos.

Assim, para ter sucesso na contação de história, é necessário seguir alguns procedimentos.

O primeiro passo consiste em selecionar algumas histórias que sejam de diferentes narrativas, que despertem o imaginário dos ouvintes, podendo, até mesmo, ser temas atuais. Escolher histórias as quais você sabe que vai gostar de contar aos alunos permite-lhe sentir mais prazer no momento da contação.

Coelho (2001, p. 31) afirma que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la”.

Antes do dia da atividade, treine em casa, de preferência em frente ao espelho. Conte a sua história primeiramente para grupos pequenos, como, por exemplo, para familiares.

Outro passo importante é separar alguns recursos que irão auxiliar, como fantoches, gravuras, livros, música, etc.

No dia da contação, reúna seus alunos pertinho de você, isso fará com que eles prestem mais atenção.

No momento da atividade, além dos recursos que você levou, use gestos e movimentos como estalos de dedos, palmas e imitações diferentes para as vozes dos personagens.

Outro procedimento importante é agir de forma natural, tentando não decorar os trechos, mas narrando como se vivesse aquele momento.

Há determinadas frases que ficariam mais bem ditas se usadas sempre com o mesmo tom, isso faz com que as crianças prestem mais atenção.

Se você estiver usando gravuras na narração, a cada cena contada mude a gravura ou aumente a ilustração, se for o caso.

Coelho (2001, p. 31) garante que “contar uma história é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata, uma predisposição latente, aliás, em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças”. Assim, o essencial, na contação de história, é usar a imaginação.

Você deve estar preparado se acontecer de algum aluno tentar atrapalhar sua atividade. É importante agir naturalmente, sem sair do foco da história, pois os outros alunos estão na expectativa da contação.

Também é importante, antes ou depois da história, informar sobre a origem da mesma, de onde vem, se é um livro ou um filme ou, até mesmo, se é fato real que aconteceu com alguém. Isso aumentará o interesse dos alunos e os deixará informados.

Para contar uma boa história, você precisa estar preparado para os imprevistos. Se necessário, improvise ou determine um novo rumo para a mesma, respeitando o assunto pré-estabelecido.

É aconselhável que haja uma conversa com os alunos depois da história. Por meio de comentários interessantes, oportunos e engraçados, com a participação dos ouvintes é possível se fazer uma avaliação de como foi a atividade e que aspectos podem ser melhorados.

2.3 A importância da contação de história na Educação Infantil

A arte de contar histórias é uma prática milenar, existente desde o início da humanidade, por meio da tradição oral.

Narrar uma história é sempre um exercício de renovação da vida, um encontro com a possibilidade, com o desafio e o imaginário.

A leitura, no seio familiar, é muito importante, pois é onde se estabelece o primeiro contato com o mundo das histórias.

Tahan (1966, p. 22) afirma que “as histórias consolidam os laços afetivos de companheirismo e de amizade entre as crianças e os seus pais”.

Esse hábito de contar histórias deve ter continuidade na escola, pois, a partir dessa atividade, feita de forma certa, o educador contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança.

É por meio da contação de histórias que as crianças descobrem os diferentes tipos de sentimentos, como amor, carinho, raiva e tristeza. As histórias provocam nelas o desenvolvimento da imaginação, a ampliação do poder de observação, o gosto pelo artístico e a ligação entre a realidade e a fantasia, possibilitando uma viagem no tempo.

As histórias estimulam, nas crianças, o gosto pela leitura. A sequência lógica dos fatos enriquece experiências e amplia o vocabulário. Por isso, a escola e os pais devem adotar a literatura infantil para desenvolvimento das crianças, o que representa um processo desafiador e motivador, contribuindo para o crescimento pessoal e para a formação de uma visão crítica.

2.4 A contribuição da contação de história no desenvolvimento crítico da criança

A contação de histórias, na educação infantil, abre uma verdadeira porta para a viagem no imaginário, sendo, assim, um passaporte para a fantasia.

Essa atividade está intimamente ligada ao grande valor terapêutico que ela proporciona, ajudando a criança a se expressar, jogar seus obstáculos para fora, como a ansiedade, a inquietudes, a teimosia e, até mesmo, a agressividade.

Por meio do diálogo, pais e professores irão construir uma relação de afeto e carinho, que levará essas crianças a crescer no caminho certo.

A ansiedade é nitidamente notada no rosto de uma criança quando percebe que alguém irá contar uma história, principalmente quando o narrador faz gestos. A criança fantasia sobre o tema, muitas chegam até a sonhar com o conto.

“As estórias fazem parte do mundo dos sonhos e da fantasia que através do faz-de-conta dos devaneios e de outras atividades da imaginação, levam a criança a ampliar enormemente a extensão do seu mundo” (RAMOS, 1983, p. 33-34).

Tratando-se da imaginação, a história exerce um papel muito importante no desenvolvimento da criança, estimulando-a a criar ideias, a colocar seus medos para o mundo exterior e a conviver melhor com os colegas.

“No aspecto social através da imaginação as crianças constroem suas brincadeiras com os colegas, num mundo mágico no qual há normas e papéis” (RAMOS, 1983, p. 33-34), contribuindo, assim, para o melhor convívio no ambiente escolar e familiar.

Portanto, o hábito de contar histórias proporciona à criança excelentes vantagens no que se refere a melhorias pessoais, contribuindo para a formação de melhores valores e para a eliminação de certos obstáculos, que de uma forma ou de outra atrapalham a criança na vida pessoal ou social.

2.5 Desafios encontrados hoje na contação de história

A literatura é uma ferramenta preciosa de uso das escolas. Por meio da contação de história é possível despertar na criança o gosto pela leitura.

Atualmente, o objetivo da leitura não é somente transmitir os valores da sociedade, mas também propiciar uma nova visão de realidade, atuando, também, como forma de lazer.

No entanto, o professor que optar pela contação em sala de aula irá deparar com dificuldades e desafios. Entre eles destaca-se a dificuldade de cativar a atenção das crianças durante a atividade. Isso se deve à existência de diferentes meios de comunicação, intensa transação da informação contínua e diferentes formas de

diversão que a moderna tecnologia proporciona. Assim, a criança sente certo desinteresse por histórias, perdendo o contato direto com as pessoas, comprometendo o diálogo com familiares e desaparecendo muitos princípios, gerando, então, grande individualismo.

Esses problemas são fruto dos modernos computadores que, a cada dia, conquistam seus lugares na casa de muitas crianças, que são estimuladas desde cedo a ficar boa parte do dia fazendo o uso do aparelho, muitas vezes envolvidos em jogos que não são apropriados para elas.

Dessa forma, o educador tem a responsabilidade de interferir nessa prática por meio da contação de história. Assim como afirma Levy (1999, p. 158), “[...] nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

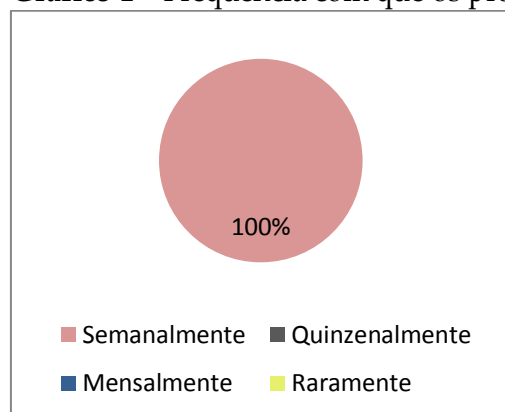
Então, é nessa hora que o professor, junto com a escola e pais, deve mostrar a importância de ser realizado esse tipo de atividade, não somente para futuramente lhe ser útil para escrever e falar bem, mas também para estimular o hábito pela leitura, que pode ser muito prazeroso e divertido.

3 Resultados obtidos

Os dados analisados provêm de um questionário aplicado a 12 professores de educação infantil de escolas públicas e privadas de Patos de Minas.

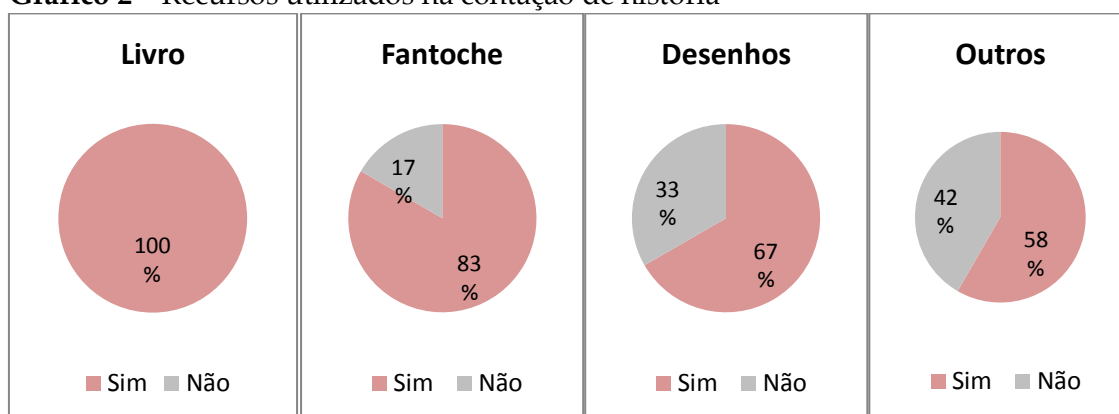
O questionário compõe-se de cinco perguntas fechadas, claras e objetivas. Visou-se a analisar a prática da contação de histórias na educação infantil. O cômputo final dos dados foi o seguinte:

Gráfico 1 – Frequência com que os professores contam histórias



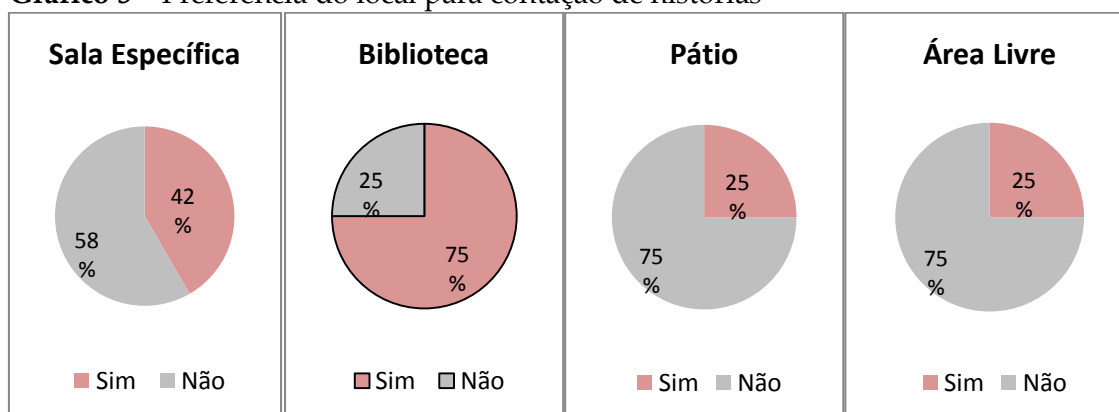
Fonte: Questionário docente

Dos 12 professores que responderam ao questionário, verificou-se que todos eles utilizam, semanalmente, a contação de história, pois consideram que a mesma é muito importante e deve ser sempre incluída nas atividades escolares.

Gráfico 2 – Recursos utilizados na contação de história

Fonte: Questionário docente

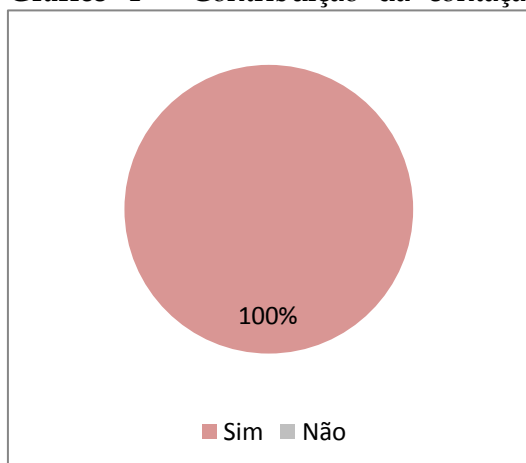
Quanto aos recursos utilizados, percebeu-se que 100% dos profissionais optam pela utilização de livros durante a atividade de contação de história. Já 83% aderem ao uso de fantoches, enquanto 67% utilizam desenhos e 58% outros recursos.

Gráfico 3 – Preferência do local para contação de histórias

Fonte: Questionário docente

Tratando-se do local mais utilizado para realizar a contação de história, verificou-se que 42% dos profissionais possuem uma sala específica onde é feita a atividade, enquanto 75% fazem o uso da biblioteca e 25% do pátio. Já a área livre é utilizada por 25% dos profissionais. Dessa forma, verificou-se que, normalmente, mais de um local é utilizado, pois ele varia conforme a necessidade existente para a realização da história.

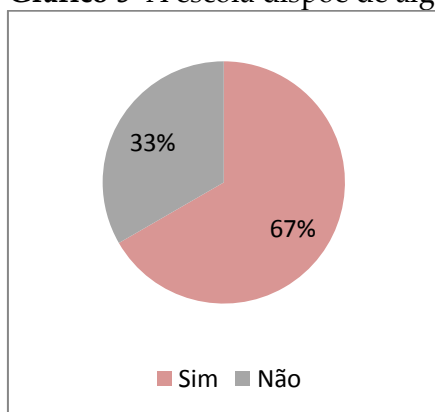
Gráfico 4 – Contribuição da contação de história no processo de aprendizagem



Fonte: Questionário docente

Quanto à contribuição que tal atividade fornece no processo de aprendizagem, percebeu-se que 100% dos profissionais consideram que a contação de história é extremamente importante e tem vantagens significativas.

Gráfico 5 – A escola dispõe de algum projeto de contação de história



Fonte: Questionário docente

Por fim, referente à existência de projetos para a contação de história, verificou-se que a maioria das instituições os possui, totalizando 67%.

4 Considerações finais

A contação de história é uma atividade que, bem preparada, apresenta benefícios significativos na educação infantil. Apesar de as modernas tecnologias do mundo atual representarem um grande desafio para os profissionais para cativar as crianças quanto ao gosto pelas histórias, com persistência e capacitação tal barreira pode ser quebrada.

Após o estudo realizado, percebeu-se que, apesar de nem todas as instituições possuírem necessariamente um projeto para a contação de história, tal atividade é vista

como uma aliada muito importante do ensino e possibilita mais interação entre professores e alunos.

Assim, sugere-se que os gestores das escolas tenham conhecimento da importância da contação de história para o bom desenvolvimento das crianças, e recomenda-se que, anualmente, sejam criados projetos referentes a essa atividade, pois é uma excelente forma de explorar o mundo imaginário da criança, de levá-la ao hábito da leitura, assim como de despertar, na mesma, o interesse por ouvir as mais diversas histórias.

Referências

CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança**. Disponível em: <meuartigo.brasilecola.com/educação/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em: 20 de abr 2013.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LEVY. Pierry. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

RAMOS, Roberto Carlos. Por que contar estórias em sala de aula? **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 13, n. 75, p. 33-34, mai/jun 1995.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

Contribuições da música para a educação

Music contributions in education

Ana Flávia Coelho Silva

Graduanda do curso de Pedagogia (UNIPAM).

E-mail: ana.flavia.lagoa@hotmail.com

Ana Paula Coelho Silva

Graduanda do curso de Pedagogia (UNIPAM).

E-mail: ana_paula_lagoa@hotmail.com

Tatiane de Sousa Campos

Graduanda do curso de Pedagogia (UNIPAM).

E-mail: tatycampos95@hotmail.com

Maria Marta do Couto Pereira

Mestre, Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: maria.marta@unipam.edu.br

Resumo: No presente trabalho, procuramos mostrar ao leitor a importância da música na educação infantil, uma vez que ela pode ser utilizada como um recurso de aprendizagem. Para tanto, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo em algumas instituições públicas e privadas nos municípios de Patos de Minas e Lagoa Formosa, abrangendo um universo de 20 professores. Verificamos que a música é trabalhada, na sua maioria, frequentemente e que ela influencia no desenvolvimento da criança. Pudemos notar, também, que a música é considerada um poderoso recurso no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Desenvolvimento Motor. Aprendizagem.

Abstract: In this work, we try to show the reader the importance of music in early childhood education, since it can be used as a learning resource. For this, it was carried out a literature search and field research in some public and private institutions in Patos de Minas and Lagoa Formosa, covering a universe of 20 teachers. We found that the music is being worked on, most of the time, and that it influences on child development. We also noticed that music is considered a powerful feature in the teaching-learning process.

Keywords: Early Childhood Education. Music. Motor Development. Learning.

1 Considerações iniciais

Este trabalho objetiva destacar a importância da música na educação infantil, reconhecer como ela auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e, sobretudo, como ela é trabalhada nas instituições.

Brito (2003) diz que é muito difícil encontrar uma pessoa que não goste de música, seja para cantar, dançar, tocar um instrumento ou simplesmente para escutá-la em diferentes momentos, por diversas razões e nos mais variados lugares.

O tema foi escolhido por se observar que a música, não só agora, mas também antigamente, está ganhando espaço na educação infantil. A partir desse fato, torna-se importante observar os benefícios que ela traz para a educação.

Na educação infantil, muitas vezes a música não é utilizada de forma que enriqueça a educação da criança, mas ela é mais trabalhada como uma forma de entretenimento e descontração.

Para realizar o artigo, foram feitas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo em instituições públicas e privadas das cidades de Patos de Minas e Lagoa Formosa, ambas no Estado de Minas Gerais. Os sujeitos dessa pesquisa foram 20 professores que lecionam na educação infantil.

2 A importância da música na educação infantil

A música já existia desde antigamente, no entanto, não da forma como a conhecemos hoje. Ela era sentida através dos sons da natureza, como a água caindo, os sons dos pássaros, dos animais, dos galhos e das folhas das árvores e, até mesmo, os sons que os próprios seres humanos transmitem.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando no coqueiro... Ouvimos o bater de martelos, o ruído de máquinas, o motor de carros ou motos... o canto dos pássaros, o miado dos gatos o toque do telefone ou o despertador... ouvimos vozes e falas, poesia e música ...

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença seu "ser e estar", integrando ao todo orgânico e vivo deste planeta (BRITO, 2003, p. 17).

A música está presente em todas as culturas. Desde a Grécia Antiga, ela era utilizada na formação dos cidadãos da Pólis. Na antiguidade, a música era considerada como uma manifestação artística. As primeiras manifestações se deram no oriente antigo.

Do mesmo modo que as outras civilizações da Antiguidade, os gregos acreditavam que a música era um donativo especial das divindades. As origens da música grega se perdem na superstição. As tradições colocam deuses, semideuses e heróis míticos inventando instrumentos e obras musicais (ANDRADE, 1958, p. 24).

Os egípcios usavam a música para as ocasiões religiosas ou para a vida social, e, na maioria das vezes, as mulheres ricas eram boas cantoras. Na pré-história, os homens das cavernas associavam a música à religião, pois eles achavam que ela era um presente dos deuses. No Império Romano, a música era usada para alegrar as festas que duravam vários dias, ela era considerada como algo que estimulava a alegria. Nas

grandes civilizações antigas, a música era essencial em tudo. No período Barroco, a música era voltada para textos a serem cantados e foi a partir disso que surgiram as primeiras óperas.

Na teoria musical, a música é formada pelo ritmo, pela harmonia e pela melodia, sendo o ritmo a base fundamental. A música é um dos meios de comunicação mais importantes na sociedade. Através dela é possível transmitir não só palavras, mas sentimentos, ideias e, além do mais, ouvir música é uma atividade gostosa e relaxante.

A música, em certo momento, começou a ser usada como forma de expressão e crítica social. Ela foi se inovando e, com isso, hoje em dia tem uma imensa variedade de estilos.

A música é a alma da vida, é a harmonia, ela é a arte de combinar os sons.

Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro. O que importa efetivamente é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. Como? De muitas maneiras (BRITO, 2003, p. 26).

A música é considerada a arte de combinar sons, melodias, ritmos e harmonias, ela é de extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Por meio dela, fica fácil e prazeroso conhecer um mundo novo que, para a criança, é desconhecido: o da leitura e o da escrita.

O aluno desenvolve melhor a sua leitura quando existe uma diversificação de linguagem através da música, ampliando, assim, o seu vocabulário. Durante o desenvolvimento cognitivo, que é dividido em estágios, defendido por Piaget, a criança busca conhecimentos e informações, relacionando-os com as situações em que vive por meio de imagens e palavras.

Piaget considera que o desenvolvimento dessas funções é marcado por períodos dotados de características bem defendidas, as quais expõem uma estrutura diferente da que precedera e das que sucederão ao mesmo tempo em que precederam o indivíduo para o estágio seguinte (GOULART, 2003, p. 26-27).

Existem assuntos do cotidiano que podem ser convertidos em músicas, facilitando a aprendizagem do aluno, o qual assimila letras e sons. Por meio da música é possível fazer várias atividades diferentes que contribuam para um bom desenvolvimento na alfabetização da criança. Dentre essas atividades está o teatro, que é uma das interações mais completas, pois envolve a caracterização dos personagens e do cenário, no qual as próprias crianças podem confeccionar suas roupas e fazer o espetáculo, usando a sua imaginação criativa, realizando, assim, uma atividade em grupo, integrando a todos, o que influencia no comportamento delas, pois aprendem a ser sociáveis. Com isso, elas irão se sentir úteis, irão se divertir e ficarão entusiasmadas.

A imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. É a habilidade para as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos e captar a força dinâmica entre eles.

[...] quando estamos estabelecendo uma organização de grupo para improvisação, movimento dramático e assim por diante, estamos fornecendo às crianças um contexto de grupo especificamente estruturado que influencia a personalidade de uma determinada maneira (COURTNEY, 1980, p. 3).

O teatro também abrange a escrita e a leitura no estudo do roteiro e das falas, ou seja, abrange a linguagem e a comunicação, que são os aspectos essenciais em que os personagens narram a história e, é claro, a música, ou seja, a trilha sonora, que anima e dá vida ao encantado mundo dos sonhos, onde as crianças idealizam suas próprias narrativas e podem abusar da imaginação.

Outra atividade é a utilização de rimas. Nesse tipo de atividade, os alunos conhecem as palavras que possuem a mesma terminação e sonoridade que transmitem certa musicalidade. Uma boa forma de exercitar essa atividade é fazer com que as crianças escrevam suas próprias rimas. O professor escreve ou diz uma palavra e o aluno deve dizer outra que é rima de tal palavra, por exemplo.

Outra forma de exercitar a música é por meio da produção de paródias, ou seja, a construção de letras musicais em cima de uma melodia ou de outra letra. Na confecção dessa atividade, o professor pode orientar os seus alunos a fazer uma paródia, que envolva assuntos da atualidade, fazendo com que eles fiquem informados sobre o que acontece no mundo, aumentando, assim, a diversidade cultural de cada um.

Através das músicas infantis, a escola pode integrar aprendizagem e brincadeiras para fins educativos e, por meio delas, as crianças ficam mais entusiasmadas a buscar novos conhecimentos, já que aprender em forma de canção é muito divertido.

A música apresenta-se como uma fonte de estímulo, de equilíbrio e de felicidade na formação das crianças. Na educação infantil, é aconselhável que ao mesmo tempo em que o aluno ouve a música ele exercite, dançando no ritmo da música e cantando.

Quando estão ouvindo músicas, as crianças trabalham sua concentração, memorização, consciência corporal, criatividade, imaginação e coordenação motora, principalmente porque, juntamente com o cantar, ocorre com frequência o desejo ou a sugestão para mexer o corpo acompanhando o ritmo e criando novas formas de dança e expressão corporal, usando o próprio corpo como meio de comunicação. “É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento em diferentes momentos e por diversas razões” (BRITO, 2003, p. 31).

A música faz com que o aluno exercite a sua percepção auditiva, ficando mais atenta à relação.

A expressão do movimento é interpretação da música em forma dinâmica, vigorosa e rítmica. Sendo assim percebemos que o que dá valor artístico e funcional à música são as sensações e apoio às aulas de educação física, dança, expressão corporal entre outras. (ARTAXO; MONTEIRO, 2008, p. 28).

A música é uma forma de linguagem bastante aceita pelos pais e alunos. Ela não só contribui para o desenvolvimento dos alunos, mas também para toda a sociedade, pois ela pode facilitar a memorização de muitas coisas. Ela transmite virtudes e emoções, além de auxiliar no raciocínio lógico matemático e ajudar em todas as outras disciplinas, integrando uma à outra. A música também contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação. Se a criança estiver com alguma dificuldade, ela conseguirá desenvolver-se através da música, perdendo, assim, o medo e a timidez.

Ouvir música não deve ser uma atividade imposta, mas realizada com prazer, pois somente assim os benefícios serão obtidos de forma natural, como sempre deve ocorrer na relação entre pais e filhos.

Contudo, a música não deve ser trabalhada de forma rotineira, deve-se ter criatividade e dinamismo ao utilizar esse procedimento, procurando descobrir os ritmos que mais agradam aos alunos, para, assim, ter um bom aproveitamento no diz respeito à aprendizagem.

A música contribui para tornar o ambiente escolar mais agradável e alegre. É usada, também, para acalmar e relaxar as crianças. Quando é trabalhada desde cedo, as crianças aprendem a ser mais sociáveis.

Não é necessário a criança gostar de todos os ritmos musicais, mas sim conhecê-los, por isso é necessário que o professor, como condutor de conhecimento, diversifique para que a aula não fique cansativa. Afinal, é a partir desses ritmos musicais que o aluno adquire informações históricas e culturais da região, da cidade e até do país onde vive, de forma clara e objetiva. Com isso, pode-se dizer que as crianças estarão preparadas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de resolver seus problemas.

A título de exemplo, a música pode ser utilizada para ajudar a memorizar os números. No português é pode ser utilizada para desenvolver a fala, aprender novas palavras e desenvolver a criatividade e a imaginação.

A música influencia as crianças diretamente e indiretamente no desenvolvimento infantil, até no útero da mãe, quando o neném começa a reagir aos estímulos da música que está sendo reproduzida, e assim vai por toda sua infância.

A música transmite bem estar e tranquilidade, tanto para a mãe quanto para a criança, desde o início da gestação. Quando a mãe começa a passar a música para suas crianças desde novinhos, seus bebês passam a ser mais tranquilos.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referencia (BRITO, 2003, p. 35).

A voz é o primeiro instrumento que a criança tem contato. E por meio dos sons que ela expressa as suas vontades e necessidades. A criança grava e sabe identificar a voz de seus familiares, principalmente da mãe e do pai.

É lugar comum dizer que a voz é o nosso primeiro instrumento! Instrumento natural que é meio de expressão e comunicação, desde o nascimento. O bebê chora para comunicar desconforto, fome ou necessidade de ser levado ao colo, de ser acarinhado, ninado. Está atento para ouvir os sons vocais ao redor e responder a eles, à voz da mãe, do pai ou de qualquer adulto responsável por seus cuidados (BRITO, 2003, p. 87).

A música proporciona às crianças um repertório enorme de aspectos positivos para a aprendizagem, tais como:

- estimula o desenvolvimento oral da criança e a leitura;
- melhora a capacidade de memorização;
- a criança aprende a conviver melhor com as outras pessoas;
- contribui no exercício da concentração, aprimorando, assim, o seu aprendizado.

A música é muito importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimentos das crianças. Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em contato com um número variado de produções musicais.

[...] objetivo contribuir para a formação geral de seu aluno, ajudando-o a pensar em soluções mais criativas, usando procedimentos de musicalização para tornar o seu relacionamento com os alunos mais prazeroso e igualmente produtivo, dando um sentido histórico da nossa herança musical e cultural (ARTAXO; MONTEIRO, 2008, p. 45).

Vale ressaltar que a música, por sua vez, não faz a educação toda sozinha, ela apenas facilita para que o educador possa ensinar para suas crianças de forma prática.

O professor deve proporcionar momentos em que as crianças possam discutir, analisar e compreender os ritmos musicais com o contato com os próprios instrumentos musicais, como violão, flauta, teclado, dentre outros.

Devem se valorizar os brinquedos populares, como a matraca, o rói- rói, os piões sonoros, além dos tradicionais chocalhos de bebês, alguns dos quais com timbres muito especiais. Pios de pássaros, sinos de diferentes tamanhos, brinquedos que imitam sons de animais, entre outros, são materiais interessantes que também podem ser aproveitados na realização das atividades musicais (BRITO, 2003, p. 64).

As músicas, muitas vezes, são criadas para criar hábitos como os de lavar as mãos antes das refeições depois de brincar com terra, tomar banho, escovar os dentes, dentre outros. Por esse motivo a música deve ser bastante utilizada para o desenvolvimento da criança, tanto intelectualmente quanto fisicamente. Porém, devem-se ser utilizadas músicas com ritmos mais fáceis, para que a criança possa criar seus próprios passos.

As crianças da educação infantil estão em constante desenvolvimento e aprendizado, dessa forma devemos estimular fórmulas positivas para facilitar sua aprendizagem.

A música torna-se mais um recurso para facilitar o aprendizado das crianças, porém deve ser utilizada corretamente para estimular os estudos e, até mesmo, para termos uma criança mais calma dentro da sala da aula.

O tipo de música mais usado na educação infantil são as cantigas de roda, que trazem para a criança o desenvolvimento social na educação infantil. As cantigas de roda são usadas para se observar a prática de brincadeiras e as músicas para compreender o trabalho com que as crianças fazem entre seu social. Por isso, as cantigas de roda são essenciais para que as crianças aprendam a ter cultura social e aprendam, no futuro, a serem músicas.

Cantigas de roda são um tipo de canção popular que está diretamente relacionada com a brincadeira de roda. Nas cantigas de roda, não podem faltar três elementos: prática, entretenimento e atenção.

Cantigas de roda são de extrema importância para a cultura das crianças, pois fazem com que elas conheçam costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas dos locais, comidas, brincadeiras, paisagem, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas.

Muitas são as maneiras pelas quais a música pode ser desenvolvida na educação, e isso depende da criatividade e da motivação do professor que a desenvolve.

O professor pode passar uma música e, logo após, dar uma atividade para preencher o que falta na letra da música para ver a capacidade de concentração do aluno.

Muitas vezes, também, seria bom que os professores levassem instrumentos musicais para dentro da sala de aula para as crianças terem mais contato com tudo que engloba a música.

Entretanto, muitas vezes a escola e os professores não têm condições para desenvolver tal procedimento. Então, podem se promover oficinas para criar seus próprios instrumentos, aproveitando materiais recicláveis. Isso dará mais interesse pela música ou até pelos instrumentos.

Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção dos sons e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003, p. 69).

A música também é um jogo no qual ocorre exploração do som e do gesto, desenvolvimento de discursos musicais e organização de linguagem musical. É muito difícil encontrar alguma pessoa que não utiliza a música em sua vida, seja escutando, dançando, cantando, tocando algum instrumento ou, até mesmo, apenas brincando.

A música, na educação infantil, pode ser usada tanto para brincar com as crianças quanto para o desenvolvimento da aprendizagem. A criança, ao brincar usando a música, se movimenta muito e isso faz com que ela se desenvolva mais, tendo uma habilidade cada vez maior em seu modo de agir.

O processo da musicalização começa espontaneamente, pelo motivo de vários contatos que a criança tem com a música. As cantigas de ninar, as parlendas, as canções de roda e todos os tipos de jogos musicais têm uma importância muito grande, pois, através disso, a criança passa a se comunicar por meio do som e a apresentar desenvolvimento maior em relação ao afeto e se interage mais com a música, enfim, tem um vínculo maior com ela.

Um tipo de brincadeira que pode ser desenvolvida com a criança é fazer com que ela brinque de criar música, pois, além dela estar brincando, ela também desenvolve sua criatividade e explora as suas capacidades.

As brincadeiras com as músicas podem ser trabalhadas de diversas formas dependendo da idade da criança. As crianças menores podem brincar de tocar músicas de várias formas. As crianças um pouco maiores são mais fáceis de se envolverem com brincadeiras que utilizam a música.

Existem muitas brincadeiras e jogos infantis que incluem a música. Assim, a criança brinca, se diverte e, ao mesmo tempo, aprende. A música vem sendo de grande influência para as crianças.

Um exemplo de músicas com jogos que prendem a atenção da criança é escravos de jô, que por sua vez é bastante interessante, onde as crianças fazem uma roda e ficam sentadas no chão com um objeto qualquer, o qual é passado para as outras de acordo com o ritmo da música. Outro exemplo é a brincadeira corre cotia, onde as crianças também fazem uma roda e ficam sentadas, enquanto outra criança fica girando com uma bola, um sapato, uma garrafinha na mão, e coloca atrás de outra criança, essa criança tem que ter uma maior percepção das coisas, pois assim saberá que a escolhida para correr atrás do seu amigo é ela. Temos também jogos de improvisação, onde a criança cria seus próprios objetos musicais com garrafas, caixas, e até mesmo tampas de painéis, daí começam a produzir ritmos diferentes, onde as outras crianças poderiam estar cantando, dançando nesses ritmos. Neste caso a improvisação estimula a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço.

Improvisar é criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios. Quando improvisa, o músico orienta-se por critérios e referências prévios e, tal qual aconteceu na fala improvisada, quando coisas interessantes e significativas são ditas sem que fiquem registradas, a improvisação musical lança ideias, pensamentos, frases, texto... (BRITO, 2003, p. 57).

Há, também, a brincadeira da laranja, que as crianças, em dupla, colocam a laranja encostada na cabeça uma da outra e começam a dançar, à medida que a laranja cai, a dupla sai da brincadeira e quem vence é quem ficar com a laranja encostada na cabeça dançando a música no seu ritmo.

A brincadeira da dança das cadeiras também não pode ser esquecida, na qual as crianças vão dançando ao redor das cadeiras e se sentam quando a música é parada, vai saindo quem não consegue se sentar, pois a cada rodada uma cadeira é tirada, fazendo com que uma criança fique sem cadeira.

As crianças também adoram a música da cabeça, ombro, joelho e pé, em que um grupo de crianças cantam as partes do corpo humano. Enquanto canta, coloca a mão na parte falada. Os participantes da roda vão cantando cada vez mais rápido e não vale errar a sequência, pois quem errar sai da brincadeira.

Os jogos com músicas têm como finalidade organizar as crianças de forma eficaz para, assim, desenvolverem diversas capacidades, como ouvir, perceber a música, sentir, brincar com a música, inventar passos, imitar o que está se passando na música, dentre outros. Ao brincar, as crianças estarão exercitando as habilidades que serão exigidas durante os anos seguintes.

3 Resultados obtidos

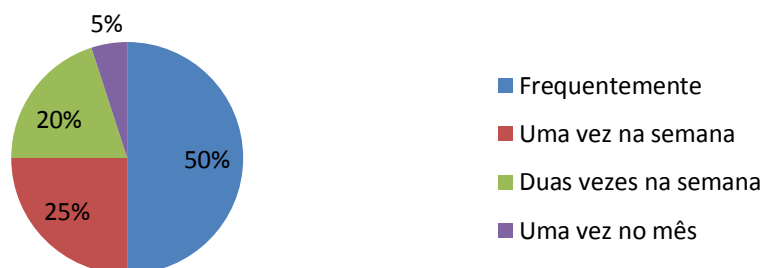
Os dados analisados vêm de um questionário aplicado a 20 professores de escolas públicas e privadas dos municípios de Patos de Minas e Lagoa Formosa.

O questionário foi composto por cinco perguntas fechadas, claras e objetivas, cuja finalidade era apreender a percepção de professores sobre a importância da música na educação infantil.

A seguir, serão analisados os dados coletados.

Dos 20 professores que responderam ao questionário, verificou-se que 10 deles trabalham com a música em sala de aula frequentemente, 5 trabalham uma vez na semana, 4 trabalham duas vezes na semana e apenas 1 trabalha uma vez ao mês.

Gráfico 1- A frequência da música em sala de aula



Fonte: Questionário docente

Quando questionados sobre os benefícios da música para o desenvolvimento infantil, os professores relataram que a música influencia no desenvolvimento da criança, uma vez que 9 professores disseram que a música contribui na aprendizagem, 5 disseram que influencia no desenvolvimento motor, 4 disseram que influencia como uma forma de entretenimento e 2 disseram que influencia como memorização de letras musicais, como se vê no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2- As contribuições da música



Fonte: Questionário docente

Todos os professores disseram que usam a música como uma forma de ensino-aprendizagem (gráfico 3). Entretanto 16 professores relataram que a música é um recurso eficiente no processo ensino-aprendizagem e 4 disseram que somente às vezes é um recurso eficiente (gráfico 4).

Gráfico 3- Você usa a música como forma de ensino-aprendizagem?



Fonte: Questionário docente

Gráfico 4- Eficiência da música no processo ensino-aprendizagem



Fonte: Questionário docente

Por fim, referente à reação das crianças durante as atividades que envolvem a musicalização, 18 professores disseram que elas ficam alegres e 2 professores disseram que elas ficam agitadas.

Gráfico 5- Reações das crianças diante da música

Fonte: Questionário docente

4 Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo ressaltar a importância da música na educação infantil, tendo em vista que a música é um importante meio de comunicação e forma de expressão, além de estar presente em todos os lugares e trazer grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

A música, em especial para as crianças da educação infantil, traz inúmeros benefícios, porém deve-se ter um cuidado especial na sua escolha, optando por músicas de boa qualidade, além de proporcionar à criança um momento para se expressar naturalmente através da mesma.

O professor é um profissional que contribui de forma significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através da música. A música, nas escolas de educação infantil, pode ser usada tanto em momentos de aprendizagem como de descontrações, além de ser uma forma prazerosa de ligação com o conteúdo, a qual leva ao relaxamento de tensões causadas pelo estresse do dia-a-dia.

Através da coleta dos dados dos questionários, procuramos mostrar a importância do trabalho com a música na educação infantil. De acordo com a análise dos 20 questionários que foram distribuídos para professores de educação infantil de escolas públicas e privadas de Patos de Minas e Lagoa Formosa, os professores revelaram perceber a importância que a música proporciona para a criança da educação infantil.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para demonstrar aos professores e demais profissionais da educação infantil a importância da música no processo ensino-aprendizagem.

Referências

ANDRADE, Mário de. **Pequena história da música**. 5 ed. São Paulo: Martins, 1958. 232 p.

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gisele de Assis. **Ritmo e movimento: teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2008. 89 p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980. 302 p.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiência básica para utilização pelo professor. 20. Ed. Petrópolis: vozes, 2003. 158 p.

Ensino de Ciências abordando a pesquisa e a prática no Ensino Fundamental da rede pública

Science Teaching addressing research and practice in Elementary Education from public schools

Victor Constante Oliveira

Graduado em Ciências Biológicas (UNIPAM).

E-mail: victor.biologia@hotmail.com

Norma Aparecida Borges Bitar

Mestre em Ciências ambientais e professora do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: norma@unipam.edu.br

Marcos Antônio Caixeta Rassi

Mestre em Educação e professor do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho teve como objetivo a realização de uma pesquisa sobre as aulas de ciências numa escola estadual em Patos de Minas-MG com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada com aplicação de questionários para os alunos de cada ano. Após a aplicação e tabulação dos dados, percebeu-se que a maioria dos alunos respondeu estar acostumada somente com a aula expositiva no quadro de giz e explicada oralmente e disseram que aprenderiam mais fácil as matérias se houvesse aulas demonstrativas, aulas práticas e outras didáticas diferentes de aulas sobre o assunto. Conclui-se, com base nos resultados obtidos no presente estudo, que a abordagem da pesquisa e da prática usando o método investigativo é uma importante estratégia para melhorar o ensino de ciências nas escolas públicas. É sugerido aos professores que busquem alternativas simples que certamente irão contribuir numa melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Aprendizado. Investigação.

Abstract: This study aimed to conduct a research on the science classes in a public school in Patos de Minas, Minas Gerais with students from the 6th to the 9th grades from elementary school. The survey was conducted with questionnaires for students from each year. After application and tabulation of the data, it was observed that most students replied that they are used only with the lecture, the chalkboard and oral explanation, and said they would learn the materials easier if there were demonstration classes, practical classes and other different forms of classes on the subject. It was concluded, based on the results obtained in this study, the research and practical approach using the investigative method is an important strategy to improve science education in public schools and it is also suggested to teachers who seek simple alternatives that will certainly contribute to better assimilate the contents by the students.

Keywords: Teaching science. Learning. Research.

1 Introdução

De acordo com Carvalho (2004), o principal objetivo da didática é fazer com que o ensino e a aprendizagem estejam unidos numa mesma aula. Quando um professor pensa no processo ensino-aprendizagem, que são duas faces de um mesmo processo, isso faz acreditar que, no final dele, só existirão duas alternativas: ou o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferentemente disso, é preciso que os professores tenham a percepção de que a aprendizagem é uma reconstrução dos conhecimentos adquiridos, em que o aluno tem que extraí-la de seus esquemas interpretativos. Além disso, os professores precisam perceber que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu” (WEISZ; SANCHEZ, 2006).

Em ciências, é essencial observar os alunos, pois, observando-os enquanto trabalham, podem-se avaliar sua capacidade de usar equipamentos, a maneira como conduzem a investigação e sua cooperação com os outros, bem como suas posturas quanto à aprendizagem, como a criatividade e a perseverança. Observando como o aluno faz os trabalhos, podem-se identificar informações sobre necessidades atuais e futuras para o ensino (WARD *et al.*, 2010).

Uma das questões mais antigas da didática das ciências refere-se ao conteúdo que queremos ensinar, provocando muitas discussões, principalmente quando se procura responder “por que ensinar o conteúdo proposto?”. Um novo conteúdo que se deve ensinar nas aulas de ciências exige alterações no trabalho em sala de aula. Nesse contexto, é fundamental o papel do professor na introdução de uma proposta didática inovadora. É preciso destacar sua importância. A didática e a prática de ensino estão juntas como o ensino e a aprendizagem (CARVALHO, 2004).

A introdução de uma prática pedagógica inovadora dentro da sala de aula não é apenas tarefa do professor, mas engloba uma série de mudanças na escola e na comunidade que devem ser consideradas ao mesmo tempo no sentido da sua transformação (BIZZO, 2002). Sendo assim, a didática das ciências expressa uma relação entre teoria e prática. Se essa relação é importante na construção do conteúdo específico, essa mesma relação torna-se indispensável ao domínio dos saberes da didática das ciências (CARVALHO, 2004).

Algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de ciências mostram que os estudantes aprendem mais sobre ciências e desenvolvem melhor seus conhecimentos conceituais quando participam de investigações científicas, semelhantes às feitas nos laboratórios de pesquisa. Essas investigações, quando propostas aos alunos, podem ser realizadas na forma de práticas, como também problemas de lápis e papel. O ensino por investigação é, sem dúvidas, uma importante estratégia para a aprendizagem de ciências nas escolas, e é preciso que sejam realizados diferentes tipos de atividades, sendo acompanhadas de situações problematizadoras, questionadoras e dialógicas, envolvendo a resolução de problemas e repassando aos alunos para que eles possam construir seu próprio conhecimento (AZEVEDO, 2004).

Devido à importância do ensino das ciências nas escolas, é sugerida uma linha específica de ação: os conhecimentos serem investigados e redescobertos pelos alunos. A investigação deve ser planejada, na qual os alunos deverão traçar objetivos para o seu trabalho na sala de aula (SEEMG, 1973).

Segundo Rodrigues (2012), para que ocorra uma aprendizagem significativa, é preciso entender o processo de modificação do conhecimento em uma reflexão específica de situações de aprendizagem. Os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem entre si do que do número deles. Desse modo, essa aprendizagem significativa precisa estar presente durante as aulas de ciências para que haja a união entre a teoria e a prática.

1.1 O ensino de ciências

Para Giordan (1999), é de conhecimento dos professores de ciências o fato de que a experimentação desperta um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Em seus depoimentos, os alunos também costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em pauta.

Os professores muitas vezes têm expectativas irrealistas sobre a avaliação que fazem dos alunos, que podem afetar suas avaliações em ciências: não é possível escutar cada conversa ou observar cada aluno em cada situação, e o foco único no trabalho concluído pode ser muito limitante. Devem-se fazer escolhas cuidadosas sobre as informações que devem ser coletadas para a avaliação, como devem ser coletadas e como serão usadas (WARD *et al.*, 2010).

O ensino de ciências tem, em seu histórico, vários progressos e retrocessos, chegando até a concepção de hoje, na qual esse ensino deve problematizar e desafiar os alunos, para que possam aprender conceitos científicos por meio de reflexão e investigação. Para isso, têm-se, como suporte, as atividades de experimentação que, além de serem motivantes e muito esperadas pelos alunos, têm, como função primordial, auxiliar o educando a desenvolver uma nova maneira de ver o mundo, partindo de suas hipóteses e conhecimentos prévios. Uma proposta de ensino de ciências que utiliza as atividades de experimentação como recurso significativo são as atividades investigativas. Nelas se busca a superação da ilustração e da comprovação de teorias que não favorecem a construção do conhecimento pelo aluno e dedica-se à problematização, que é a base do trabalho, podendo o problema ser resolvido na forma prática de laboratório ou com lápis e papel (ZÔMPERO; PASSOS; CARVALHO, 2012).

A proposta de ensinar ciências através de atividades experimentais no ensino fundamental tem sua importância na construção do conhecimento científico. De forma geral, o ensino de ciências vem sendo trabalhado de maneira tradicional em ambientes de educação formal de ensino, ou seja, no âmbito escolar. Por isso, é necessário pensar em estratégias que proporcionem melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos desde as primeiras séries. Dessa forma, os estudantes poderão levantar questionamentos acerca de problemas dentro da ciência, desenvolvendo sua autoestima ao vivenciar situações que, ao mesmo tempo, são prazerosas e desafiadoras (GADÉA; DORN, 2011).

A articulação entre a teoria e a prática é um dos grandes problemas discutidos dentro da formação inicial e continuada de professores de ensino de ciências. Principalmente naquela fundamentada na racionalidade técnica ou acadêmica, a partir da qual se compreende que, para formar o professor, basta fundamentá-lo teoricamente tanto sobre a ciência a ser ensinada, quanto sobre a teoria pedagógica, e o professor estará preparado para, em sua prática, aplicar a teoria aprendida durante a graduação (NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA, 2011).

Em grupos, os alunos elaboram as estratégias para verificar as hipóteses levantadas durante a etapa de problematização, apresentando-as aos demais e discutindo-as coletivamente, gerando possíveis revisões. A verificação é realizada por diversas atividades propostas pelos alunos, dentre elas: experimentação, saída a campo, observação de fenômenos, pesquisa em livros e internet, entrevistas etc., postas em prática com a orientação do professor.

As pesquisas em livros e internet não devem ser utilizadas como fonte de respostas, mas como meio de levantamento de dados que ajudem na verificação das hipóteses. As atividades motivam os alunos e tornam as aulas mais agradáveis, mas não podemos esquecer sua função primordial: resolver uma situação-problema, ultrapassando a simples manipulação de materiais (SCHIEL; ORLANDI, 2009).

1.2 Experiência, experimento e atividade prática

O conceito de experiência tem diversos significados, e é necessário indicar sempre qual o assunto que se quer trabalhar. Muitas vezes, o termo experiência é empregado com ideia de “experiência de vida”, usada por alguns filósofos e psicólogos. Dentro dessa concepção, a experiência é um conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições benéficas acumuladas historicamente pela humanidade. A experiência se adquire a partir de um conjunto de vivências. Experimento significa um ensaio científico destinado à verificação de um fenômeno físico. Portanto, experimentar implica pôr à prova, ensaiar, testar algo. A experimentação verifica uma hipótese proveniente de experimentos, podendo chegar, eventualmente, a uma lei, dita experimental (ROSITO, 2008).

Para o mesmo autor, outro aspecto importante a ser esclarecido se refere à concepção de atividade prática que, em sua origem, apresenta alguns significados como ato ou efeito de praticar, uso, exercício, aplicação da teoria. Atividade prática é qualquer trabalho em que os alunos estejam ativos, e não passivos. Atividades interativas baseadas no uso do computador, análise e interpretação de dados apresentados, resolução de problemas, elaboração de modelos, interpretação de gráficos, pesquisas bibliográficas e entrevistas são alguns exemplos nos quais os alunos se envolvem ativamente. Focalizando nossa atenção para o ensino de ciências, as atividades práticas, incluindo a experimentação, desempenham um papel fundamental, pois possibilitam, aos alunos, uma aproximação do trabalho científico e melhor compreensão dos processos de ação das ciências.

Diante disso, esse estudo teve como objetivo a realização de uma pesquisa numa escola estadual em Patos de Minas-MG com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sobre como estão sendo as aulas de ciências, verificando se o ensino de

ciências abordando a pesquisa e a prática está presente durante as aulas dessa escola e se os alunos apresentam alguma dificuldade de aprendizagem por falta de uma didática adequada à disciplina de ciências ou por resistência mesmo à referida disciplina.

2 Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários contendo questões de múltipla escolha e questões discursivas. Embora nem todos os trabalhos utilizem o questionário como instrumento de recolhimento e avaliação de dados, ele é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação.

O questionário foi aplicado como um instrumento de investigação nessa pesquisa, visando recolher informações sobre o ensino de ciências da rede pública na cidade de Patos de Minas-MG, baseando-se na seleção de um grupo de alunos para o estudo. A pesquisa teve como público-alvo os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Os questionários foram aplicados em julho de 2012, com duração média de 40 minutos, após explicações iniciais sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, a uma turma de cada ano pesquisado. Foram entrevistados 10 alunos do 6º ano, 10 alunos do 7º ano, 10 alunos do 8º ano e 13 alunos do 9º ano, totalizando 43 alunos de três docentes diferentes. Os alunos entrevistados foram selecionados pelas próprias docentes, sendo que o critério de seleção foi a dedicação na referida disciplina e o interesse em responder com seriedade.

Após a aplicação dos questionários, as respostas foram compiladas e organizadas em uma tabela de frequência, gerando-se os gráficos correspondentes para facilitar a visualização dos resultados.

3 Resultados e Discussão

A pesquisa realizada com os alunos do 6º ao 9º ano apresentou resultados satisfatórios quanto à avaliação da disciplina de ciências.

Gráfico 1: Avaliação da disciplina de ciências

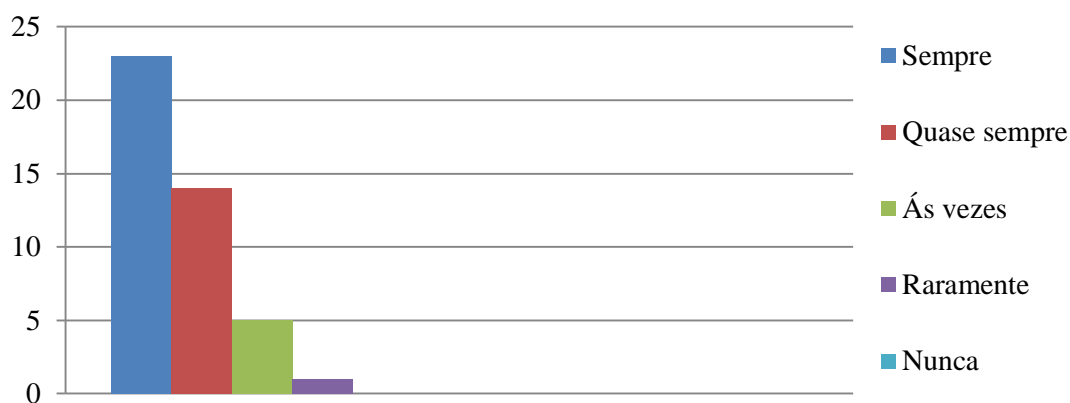


Fonte: Questionário aplicado pelo primeiro autor.

Dentre os 43 alunos entrevistados, 28 (65,1%) responderam que consideram a disciplina de ciências ótima, 13 (30,2%) responderam boa, 2 (4,7%) responderam razoável e nenhum deles responderam ruim ou péssima. Observou-se que a maioria dos alunos possui afinidade com a disciplina de ciências, o que torna um aspecto positivo a ser explorado pelos docentes. Esses dados são sustentados pelos estudos de Costa *et al.*, (2011), que avaliaram a relação entre aprendizagem de ciências e matemática e a afinidade pelo conteúdo ministrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus de Alegre. Ao entrevistar os alunos, os autores mostraram que gostar do conteúdo estudado estimula a aprendizagem, uma vez que o educando apresenta maior interesse, prestando mais atenção na aula e se motivando, até mesmo, a estudar individualmente sobre tal tema, em momentos extraclases.

Em relação ao procedimento dos alunos durante as aulas (se são atenciosos, se realizam as atividades e pesquisas e se anotam os conteúdos passados), também foram obtidos resultados satisfatórios.

Gráfico 2: Procedimento dos alunos durante as aulas de ciências



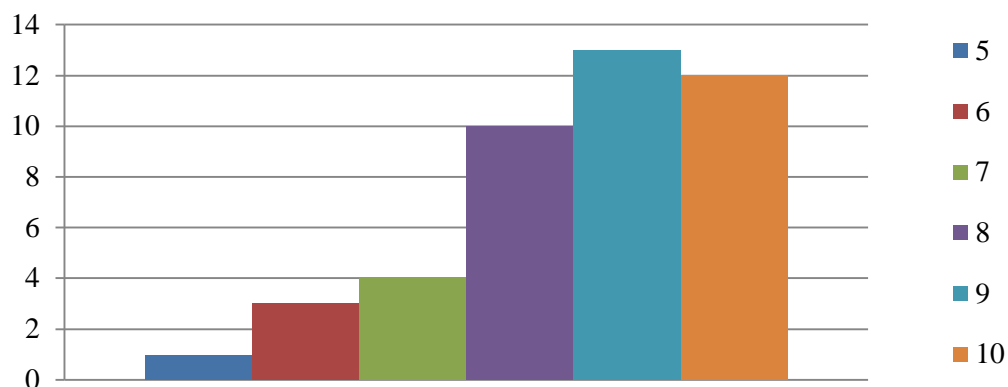
Fonte: Questionário aplicado pelo primeiro autor.

Com relação ao procedimento dos alunos durante as aulas, 23 (53,5%) responderam que sempre estão atenciosos, realizam as atividades e pesquisas e anotam os conteúdos passados, 14 (32,5%) responderam quase sempre, 5 (11,6%) responderam às vezes, 1 (2,4%) responderam raramente e nenhum respondeu nunca. Diante desses dados, observa-se que a maioria dos alunos entrevistados possui um bom desempenho durante as aulas, demonstrando comprometimento com os estudos.

Para Felicetti e Morosini (2010), o comprometimento com os estudos resulta na relevância dada à maneira de aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim, ou seja, o comprometimento do estudante com a aprendizagem é o envolvimento individual com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem. Isso contribui para que os docentes realizem um trabalho de qualidade durante as aulas.

O comprometimento durante as aulas é um dos caminhos para alcançar os bons resultados. Sendo assim, outro assunto importante levado em consideração na presente pesquisa é o aproveitamento dos alunos nas avaliações de ciências.

Gráfico 3: Aproveitamento dos alunos nas avaliações de ciências numa escala de 1 a 10



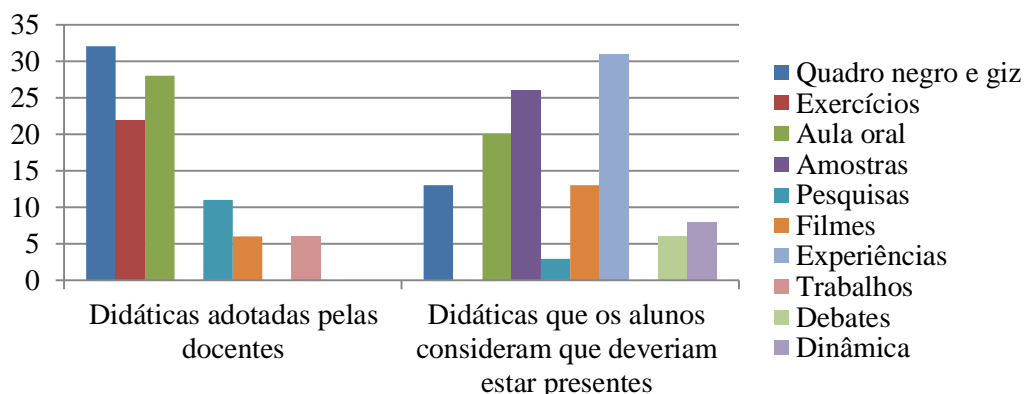
Fonte: Questionário aplicado pelo primeiro autor.

Quando avaliamos o aproveitamento dos alunos durante as avaliações de ciências numa escala de 1 a 10, 12 (27,9%) responderam 10, 13 (30,2%) responderam 9, 10 (23,3%) responderam 8, 4 (9,3%) responderam 7, 3 (7%) responderam 6 e 1 (2,3%) respondeu 5. Vale ressaltar que os alunos foram selecionados pelas suas docentes devido a sua dedicação durante as aulas. Sendo assim, observou-se que a maioria dos alunos entrevistados possui um bom aproveitamento durante as aulas de ciências. No entanto, há também aqueles que não apresentaram um bom aproveitamento, devido à dificuldade de aprendizagem.

É possível que o baixo aproveitamento desses alunos seja melhorado através da aplicação das didáticas propostas neste trabalho. Krasilchik (2008) afirma que dentre as modalidades didáticas existentes, tais como aulas expositivas, demonstrações, excursões, discussões, aulas práticas e projetos, como forma de vivenciar o método científico, as aulas práticas e projetos são mais adequados. Entre as principais funções das aulas práticas essa autora cita: despertar e manter o interesse dos alunos, envolver os estudantes em investigações científicas, desenvolver a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades.

Com o intuito de analisar além dos procedimentos e das características dos alunos durante as aulas de ciências, também foram avaliadas as didáticas adotadas pelas docentes e as didáticas que os alunos consideram que deveriam estar presentes durante as aulas.

Gráfico 4: Tipos de didáticas adotadas pelas docentes, e as didáticas que os alunos consideram que deveriam estar presentes



Fonte: Questionário aplicado pelo primeiro autor.

É importante ressaltar que, nessa etapa da pesquisa, os alunos responderam mais de uma vez. Com relação às didáticas adotadas pelas docentes durante as aulas, 32 (74,4%) responderam quadro negro e giz, 22 (51,2%) responderam exercícios, 28 (65,1%) responderam aula oral, 11 (25,6%) responderam pesquisas, 6 (14%) responderam filmes e 6 (14%) responderam trabalhos. Já em relação aos tipos de didáticas que os alunos consideram que deveriam estar presentes, 13 (30,2%) responderam quadro negro e giz, 20 (46,5%) responderam aula oral, 26 (60,5%) responderam amostras, 3 (7%) responderam pesquisas, 13 (30,2%) responderam filmes, 31 (72%) responderam experiências, 6 (14%) responderam debates e 8 (18,7%) responderam dinâmicas.

No geral, observou-se que as didáticas adotadas durante as aulas de ciências das turmas pesquisadas seguem o estilo tradicional, que é a utilização do quadro de giz para passar os conteúdos, explicação oral e resolução de exercícios. No entanto, as principais didáticas que os alunos consideram que deveriam estar presentes são as experiências e as amostras. Entendemos que é fundamental adotar o método de aulas diferenciadas para melhor assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

De acordo com Prigol e Giannotti (2008), as aulas práticas são uma forma de se verificar e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos passa pela observação dos progressos e das dificuldades da sala de aula. É uma atividade importante que o professor deve fazer, pois os alunos, muitas vezes, têm dificuldade de compreender o porquê dos conteúdos por ele estudado em sala de aula.

Já Delizoicov e Angotti (2000), afirmam que as práticas devem despertar, em geral, um grande interesse nos alunos, além de propiciar uma situação de investigação. Essas aulas, quando planejadas levando em consideração esses fatores, constituem momentos particularmente ricos no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da atividade prática pode ser o de testar uma lei científica, ilustrar ideias e conceitos aprendidos durante as aulas teóricas, descobrir ou formular uma lei acerca de um fenômeno específico, vivenciar na prática o que acontece na teoria ou aprender a utilizar algum instrumento ou técnica de laboratório específica (BORGES,

2002). No entanto, Hodson (1996) afirma que as atividades práticas também podem ser feitas através de trabalhos de campo, computadores e estudos em museus.

Pessoa (2001) também afirma que, durante uma atividade prática, o docente pode estimular o aluno a gostar e a entender os conteúdos, fazendo isso através de práticas que partem da realidade do cotidiano dos alunos. Esse é o caso da botânica, as plantas podem ser estudadas mostrando, para o aluno, a importância que elas têm para o planeta e para os seres humanos, seu uso no dia-dia, na alimentação, na ornamentação, entre outros. Assim, o mesmo terá mais interesse pelo conteúdo, pois estará mais próximo da sua realidade.

Em continuidade a nossa pesquisa, solicitamos aos alunos sugestões sobre as didáticas a serem adotadas durante as aulas de ciências e selecionamos algumas das respostas.

Tabela 1: Sugestões dos alunos sobre as didáticas a serem adotadas durante as aulas de ciências

ALUNOS	RESPOSTAS
1	<i>“Em minha opinião, acho que amostras (materiais levados pelo professor), porque nas aulas ela desenha e fala, mas não mostra como é”.</i>
2	<i>“Mais interessantes, queria que as aulas tivessem experiências, músicas, filmes, etc. Assim seria melhor aprender o assunto”.</i>
3	<i>“Que tivessem experiências, filmes, aulas orais e várias outras coisas passadas pelo professor”.</i>
4	<i>“Que as aulas sejam interessantes, com palestras, com amostras sobre o assunto, com dinâmicas e mais algumas coisas”.</i>
5	<i>“Dois horários seguidos de ciências; um horário de ensino e outro de debate”.</i>
6	<i>“Fazer experiências fora da sala de aula e pesquisas em casa”.</i>
7	<i>“Acho que uma vez por semana os professores levassem os alunos para uma aula diferenciada, em outro ambiente talvez fora de sala de aula”.</i>
8	<i>“Uma aula com filmes, trabalhos para casa, amostras trazidas pelo professor, experiências, músicas relacionadas com o assunto, etc.”.</i>
9	<i>“Eu gostaria de fazer a aula oral, depois o professor levar amostras do que estamos aprendendo e que fizéssemos experiências, porque acho muito interessante”.</i>
10	<i>“Com apresentações, experiências e debates entre professores e alunos”.</i>
11	<i>“As escolas deveriam dar um passeio com os alunos, porém com o assunto dado”.</i>
12	<i>“Eu gostaria que nas aulas tivessem mais interação entre o professor e os alunos, que houvesse experiências e práticas que facilitasse os estudos”.</i>
13	<i>“Com mais experiências, debates e com mais amostras de materiais relacionados ao assunto”.</i>
14	<i>“Levar amostras de coisas relacionadas sobre a matéria estudada”.</i>
15	<i>“Fizessem experiências, mostrassem filmes sobre o assunto e fizesse dinâmicas sobre os assuntos de ciências”.</i>

16	<i>"Com experiências e filmes"</i>
17	<i>"Com dinâmica e experiências".</i>
18	<i>"Deveria ter mais experiências com os alunos, e debates entre colegas e professor".</i>
19	<i>"Deveria haver mais experiências, dinâmicas e debates com os alunos".</i>
20	<i>"Que as aulas fossem além das descobertas, e fosse mais divertido, como dar uma dica para discutirmos as opiniões de todos os meus colegas".</i>

Fonte: Questionário aplicado pelo primeiro autor.

Nas sugestões dos alunos após a pesquisa, é notável a falta das práticas e das pesquisas investigativas durante as aulas de ciências, pois as sugestões foram justamente a aplicação das didáticas sugeridas neste trabalho.

Na literatura, segundo Fracalanza (1986), os depoimentos de professores sobre o ensino de ciências da rede pública têm reafirmado que o tipo de ensino memorístico é pouco eficaz. Todavia, os depoimentos dos professores têm, também, reafirmado a distância que existe entre o que se pretende fazer e o que realmente se faz.

Para o mesmo autor, são apontados inúmeros fatores que impedem um ensino de melhor qualidade. Dentre esses fatores, os mais citados são as condições de trabalho, a falta de material didático, o pouco tempo disponível para preparar as aulas de ciências e o salário muito baixo.

Mesmo com algumas barreiras na rede pública de ensino, ainda existem alguns recursos a serem trabalhados em sala de aula a fim de investigar as informações e, ainda, a aplicação dos conhecimentos adquiridos para a interação com ambiente, em situações da vida prática (SEEMG, 1973). No entanto, sabemos que para inserir as aulas práticas e o método investigativo durante as aulas de ciências, requer uma reformulação e planejamento da forma de ensino.

Para Augusto e Caldeira (2007), o ensino se estabelece em três planos: o planejamento curricular, o planejamento didático e o planejamento pedagógico. O planejamento curricular se estabelece no âmbito administrativo, na construção do currículo escolar, define o lugar, os objetivos e os programas da disciplina. O planejamento didático compreende em organizar o trabalho a ser realizado, aproximando os planos específicos da disciplina de modo que os conteúdos possam ser mais facilmente integrados. E, por fim, o planejamento pedagógico, que trata da prática pedagógica da disciplina, isto é, aquela que ocorre na sala de aula.

Já Schiel e Orlandi (2009) afirmam que é preciso lembrar que a atividade não se encerra com a realização das investigações, é importante que o aluno reflita e seja capaz de relatar o que fez, tomando consciência de suas ações e propondo causas para os fenômenos observados. Nesse sentido, o professor conduz a discussão visando reunir as diversas opiniões, comparando os resultados dos diferentes grupos e das diferentes fontes de pesquisa às hipóteses iniciais e elaborando uma conclusão sobre o assunto.

Contudo, Freire (1987) afirma que é importante destacar, também, que ensino e aprendizagem são dois processos distintos. O estudante constrói o seu próprio conhecimento. E cada estudante o faz de modo idiossincrático, pois o processo depende fundamentalmente do que o estudante já sabe, ou seja, de seu conhecimento

anterior, sobre o qual ele ou ela construirá o novo conhecimento. Dessa forma, o resultado final do processo de aprendizagem é, também, diferente para cada estudante.

4 Considerações finais

As aulas de ciências, sem uma prática e uma pesquisa investigativa equivalente ao assunto proposto, tornam-se mais difíceis de serem compreendidas. A pesquisa mostrou que as didáticas adotadas durante as aulas seguem o padrão tradicional em quase todas as aulas. Depoimentos dos próprios alunos demonstraram que o ensino abordando à prática e à pesquisa facilitaria sua aprendizagem em ciências.

Ainda que seja importante para o aprendizado dos alunos, somente trabalhar com aula expositiva, na qual o professor explica oralmente e utiliza o quadro negro de giz, às vezes, soa desanimador para esses alunos. Propor aulas práticas gera curiosidades e um sentimento de satisfação nos mesmos.

Essa pesquisa mostrou que as aulas práticas não precisam necessariamente contemplar experimentos no laboratório. Pode-se criar um ambiente com materiais diversos em um espaço separado na sala de aula, proporcionando o contato com os mesmos com os alunos das escolas que não dispõem de um laboratório.

Mesmo que as escolas públicas enfrentem o problema da falta de recursos para que a aprendizagem seja mais qualitativa, é importante que os professores busquem alternativas simples que certamente irão contribuir numa melhor assimilação dos conteúdos pelos alunos. Além disso, as sugestões dos alunos entrevistados podem contribuir de forma significativa para que os professores possam planejar suas aulas de ciências de acordo com os interesses dos alunos.

Esse trabalho espera, portanto, contribuir para que novas investigações a respeito do desenvolvimento de um melhor currículo para o ensino de ciências nas escolas públicas do ensino fundamental sejam realizadas. Consequentemente, levantamos uma série de questões a respeito das aulas práticas. Na busca por soluções e alternativas para o ensino de ciências, o enfoque prático é uma das alternativas válidas entre os muitos modelos possíveis.

Assim, conclui-se que as aulas práticas são de grande importância para o aprendizado dos alunos, porque permitem que estes questionem a teoria e tirem as suas próprias conclusões e que estes visualizem o que viram nos livros didáticos. Além disso, essa pesquisa mostrou que, com as aulas práticas, é possível ensinar um conteúdo com qualidade, tendo um bom resultado no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem.

Referências

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p.139-154, 2007.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: A. M. P. CARVALHO (org). **Ensino de ciências unido à pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p.19-56.

BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.

BORGES, A.T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 19(1), 291-313, 2002.

CARVALHO, A. M. P.(Org.). **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

COSTA, W. M; OLIVEIRA, A. P. G.; MADELLA-OLIVEIRA, A. F.; AMARAL, A. A. **A relação entre aprendizagem e a afinidade pelo conteúdo ministrado**. In: XV encontro latino americano de iniciação científica e xi encontro latino americano de pós-graduação, 2011, Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos – SP.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 1, n. especial 2, 2010, p.23-44.

FRACALANZA, H; AMARAL, I. A. GOUVÉIA, M. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADÉA, S. J. S. DORN, R. C. Alfabetização científica: pensando na aprendizagem de ciências nas séries iniciais através de atividades experimentais. **Experiências em Ensino de Ciências**, 2011.

GIORDAN, M.O papel da experimentação no ensino de ciências. **Experimentação e Ensino de Ciências**, 1999.

HODSON, H. **Experimentos em ciência e no ensino de ciências**. Belo Horizonte: CECIMIG, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F. NASCIMENTO; SOUZA, D. C. A confecção de material didático de biologia celular na Formação de professores de biologia: análise da produção escrita dos licenciandos. **Experiências em ensino de Ciências**, 2011.

PESSOA, O, F. **Os caminhos da vida**. São Paulo: Scipione, 2001.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor.** 1º Simpósio Nacional de Educação, XX semana da pedagogia- PR, Cascavel: 2008. Cascavel: Unioeste, 2008.

RODRIGUES, R. F. O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da genética: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, 2012.

ROSITO, B. A.; MORAES, R. (Org.) **Construtivismo e ensino de ciências:** reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008.

SCHIEL, D.; ORLANDI, A. S. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação.** São Carlos: Compacta, 2009.

SEEMG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ciências.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial de BH, 1973.

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; & FOREMAM, J. **Ensino de ciências.** São Paulo: Artmed, 2010.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.

ZÔMPERO, A. F.; PASSOS, A. Q.; CARVALHO, L. M. A docência e as atividades de experimentação no ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, 2012.

História e Literatura e a construção da narrativa histórica

History and Literature and the construction of historical narrative

Érica Martins de Carvalho

Graduanda em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E-mail: erica_mcarvalho@hotmail.com

Resumo: Busca-se, neste artigo, contribuir para a reflexão entre História e Literatura, procurando entender a importância dessa fonte, quando se fala do imaginário social. A proposta é partir da análise de trechos do livro *Dona Beija: A feiticeira do Araxá*, de Thomas Leonardos, para entender o processo de construção das narrativas, suas semelhanças e divergências. Busca-se, ainda, fazer uma reflexão sobre questões teóricas que guiam a narrativa histórica e o trabalho metodológico do historiador.

Palavras-chave: História. Literatura. Construção. Narrativa.

Abstract: This paper aimed to contribute with some reflection about History and Literature, trying to understand the importance of these sources when speaking about the social imaginary. The proposal is based on the analysis of excerpts from the book *Dona Beija: A feiticeira do Araxá*, written by Thomas Leonardos, to understand the narrative process of construction, its resemblances and divergences. The aim is, also, to reflect about theoretical issues that guide the historical narrative and the historian's methodological work.

Key Words: History. Literature. Construction. Narrative.

1 História e Literatura: algumas considerações

A história e a literatura têm uma relação íntima e complexa, no que diz respeito aos seus textos e às discussões travadas em torno desses. Para o historiador, um livro de literatura pode ser mais do que um passatempo ou uma distração. Ele é uma fonte reveladora de aspectos que não aparecem nas fontes ditas oficiais, levando-nos a pensar nas representações que um determinado fator pode ter e suas mudanças no decorrer do tempo, ou seja, é uma maneira de pensar história em um âmbito cultural. A literatura, por sua vez, tem, na história, uma inspiração e uma fonte para, a partir de algum fato histórico, o literato construir seu enredo.

Ao se aventurar com as fontes de literatura, deve-se atentar para alguns fatores importantes no trabalho. Por vezes, o uso dessa fonte é questionado: de que maneira a escrita literária pode ser entendida como uma verdade, se o seu autor usa de artifícios ficcionais para escrever a obra? Ora, a história por si não é uma verdade absoluta, e sim

uma representação¹ e uma perspectiva sobre determinado assunto que o historiador trabalha, amparado por suas fontes e suas teorias.

A literatura é um produto social e, segundo Valdeci Rezende (2010, p. 95), “ao mesmo tempo que representa a sociedade, contribui também para moldá-la e construí-la para o seu devir”. Assim, o literato é também influenciado por sua posição na sociedade, ou seja, ele “não é apenas um indivíduo capaz de exprimir sua originalidade, mas alguém que o faz a partir das condições reais de sua existência”.

A literatura está, sim, diretamente ligada ao contexto sociocultural de seu autor e de onde ela é produzida, oferecendo-nos a possibilidade de entender, por exemplo, como um determinado personagem (seja ele ficcional ou não) foi representado e caracterizado de formas diferentes, em épocas distintas. Dessa maneira, uma obra literária

[...] constitui-se parte do mundo, das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social. Por isso, ‘qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico’, cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma ‘nova’ fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo a tona a sua visão sobre determinado tempo (SENNA JUNIOR, 2010, p. 5).

Este trabalho tem como fonte um livro de caráter ficcional e percebe-se, nele, a literatura como um fator importante, quando se fala da construção e da legitimação do imaginário social, considerando que ela influi efetivamente nos hábitos cotidianos de uma sociedade e de sua leitura de mundo. Sendo assim, é um dos elementos na construção das práticas sociais, pois reflete direta ou indiretamente essas práticas. Ressalta-se que, como afirma Baczkó (1985), o imaginário social, nesse estudo, foi tratado como um fator cujas finalidades consistem em legitimar o poder estabelecido ou criar um sentido de nacionalidade, sonhos, expectativas de vida, por meio de símbolos e, também, dos atos cívicos e de todas as práticas que o constituem.

Segundo a historiadora Sandra Pesavento (1995), as formas como acontecem as construções coletivas de interpretação e de compreensão das simbologias e das representações podem também ser entendidas como parte do imaginário social. Ou seja, as representações são parte desse imaginário e Baczkó (1985, p. 299) deixa claro que “exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a uma potência ‘real’”, mas, sim, em reforçar os meios de dominação e de apropriação simbólicas, com o fim de alcançar a subordinação por meio dessa relação de poder. Pode-se, então, perceber o livro como um elemento que ajuda a construir ou difundir certas práticas e/ou também

¹ Entender história como uma verdade não absoluta é entender que é impossível reproduzir, o passado ou algum momento, pois as condições posteriores não são as mesmas. A história deve ser entendida como representação, ou seja, ela é mutável. Sobre isso ver: CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

como resultado delas. Ele é um dos meios para a construção desse imaginário carregado de representações e de símbolos e, ao historiador, compete questionar o porquê da existência de determinado material e qual a sua finalidade e, ainda, buscar entender, por meio dele, quais serão esses símbolos, como eles se formaram e o que realmente significavam para a sociedade.

Outro fator comum a ambas – história e literatura – é o uso da narrativa na construção do seu texto, mas com metodologias de trabalho distintas. Seria coerente pensar que a literatura trabalha com a ficção e a história com a representação? Essa reflexão nos leva a uma discussão aqui já travada: o trabalho do historiador não é reproduzir ou escrever sobre a verdade, pois é impossível reproduzir determinado acontecimento ou escrevê-lo, dizendo que é a verdade absoluta.

O trabalho do historiador é feito a partir de fontes, sejam elas documentos “oficiais” ou obras de arte e obras literárias, e busca compreender como os fatos aconteceram e o porquê, sempre respeitando o que o documento diz. Não se pode manipular o trabalho acrescentando fatores ficcionais, pois essa é uma ação característica de um falsário do discurso histórico (CHARTIER, 2002). Entretanto, é possível, por meio da construção do texto, dar ênfase a alguns aspectos e a outros não. Desse modo, observa-se que o historiador partilha das formas e das figuras de linguagens, usadas por literatos, praticando metáforas e ironias em seus textos. Afinal, construir seu discurso na perspectiva narrativa é um modo de aperfeiçoar o próprio texto de cunho histórico, geralmente criticado pela forma de escrita, por ser demasiado acadêmico ou por ser registrado de maneira muito científica.

Hayden White (2011), ao analisar a construção da narrativa histórica, sugere que a história só existe pela forma como é escrita pelos historiadores, acreditando que a história se aproxima mais da literatura do que das ciências.

Mas, de um modo geral, houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tanto *inventados*, quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com os seus correspondentes nas ciências (p. 98).

Para ele, os historiadores são como os escritores de contos e romances, pois podem enfatizar um determinado aspecto e outro não, com em um jogo de palavras. Essa liberdade que o historiador tem é um dos aspectos que faz com que Hayden White veja o texto histórico como um enredo e não como representação ou um discurso. Ele apresenta um diálogo interessante entre a narrativa histórica e a narrativa literária, mostrando que a narração é uma maneira universal de comunicação e de representação verbal usada, cada dia mais, na história, como forma de discurso. Em muitos pontos de seus textos, ambas são apresentadas como iguais, sugerindo um questionamento em relação à cientificidade da história.

Nenhum conjunto dado de acontecimentos históricos casualmente registrados pode, por si só, constituir uma estória; o máximo que pode oferecer ao historiador são elementos de estória. Os acontecimentos são convertidos em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante – em suma, por todas as técnicas que normalmente se espera encontrar na urdidura de enredo de um romance ou de uma peça (WHITE, 2011, p. 100).

Em oposição ao que afirma White, acredita-se que a fonte histórica não é convertida pela supressão ou subordinação do historiador, ela é analisada, trabalhada e questionada. O autor critica, principalmente, a ênfase que o historiador dá ao seu trabalho, porém vale destacar que esse trabalho não se apresenta dividido em categorias como tragédia, romance e drama. O historiador trabalha segundo sua linha de pesquisa, seja ela política, econômica ou social, e isso pode ser observado por meio das alterações temáticas às quais os trabalhos historiográficos foram submetidos ao longo do tempo, considerando as mudanças nas escolas historiográficas e as mudanças sociais, que atendem a diferentes anseios, em momentos distintos. A interpretação da fonte que White tanto questiona pode sim depender do que o historiador pesquisa e do momento sociopolítico no qual ele se encontra, mas isso não limita a história e nem mesmo a fonte. Não seria pedir muito querer que o historiador trabalhasse todos os aspectos de suas fontes de uma única vez?

2 Dona Beija: um entrelaço histórico e literário

Essa pesquisa tem por objetivo traçar um diálogo com os conceitos de prática e representação, alguns dos pilares da história cultural, percebendo, assim, a representação como a relação de construção de uma realidade, em distintos espaços e temporalidades, procurando trabalhar a relação dessa representação com a obra literária sobre Dona Beija, de autoria de Thomas Leonardos.

Dona Beija ou Ana Jacintha de São José, ainda criança, chegou a São Domingos de Araxá, no início do século XIX. Filha de mãe solteira, destacava-se, desde pequena, por sua beleza comparada à da flor, por isso o apelido. Segundo a história, em torno dos quinze anos de idade, foi raptada pelo ouvidor da corte, Joaquim Ignácio Silveira da Mota, abusada e retirada, violentamente, de sua família. Instalada em Paracatu, recebeu educação, conheceu o luxo e aprendeu os costumes da corte. Após algum tempo, o ouvidor voltou à corte e, por questões políticas e familiares, não pôde levar Dona Beija consigo. Ela retornou à Araxá e se estabeleceu em um casarão, na praça, em frente à igreja matriz, encontrando a hostilidade da sociedade local.

“O século XIX corresponde ao tempo da personagem Anna Jacintha de São José, Dona Beija, em torno de quem se teceu o mito. Tempo em que viveu, morreu e se fixou na memória, ao circular oralmente e ficar no imaginário” (MONTANDON, 2004, p. 35).

Neste trabalho, Ana Jacintha de São José será analisada como uma pessoa de seu tempo: mulher, analfabeta, proprietária de casas e de outros comércios e que, como tantas

outras mulheres do século XIX, no Sertão da Farinha Podre, recorreu à prostituição como forma de sustento. Para entender melhor um ponto essencial entre as diferenças nos textos ora discutidos (texto histórico e texto literário) e sua construção narrativa, trechos do prefácio da obra *Dona Beija: A Feiticeira do Araxá* serão estudados. A edição trabalhada é a 6ª, uma das mais recentes publicações, que ainda traz os prefácios das edições anteriores, permitindo, assim, observar como o livro foi recebido e preparado em momentos distintos.

O romance foi escrito, em 1957, por Thomas Leonardo, um graduado em Direito, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro que, após passar uma temporada em Araxá e ouvir de muitos habitantes os comentários sobre a beleza e o poder de sedução de Dona Beija, decide escrever sobre ela, posicionando-a como uma moça ingênua e bonita do interior de Minas Gerais, no século XIX, corrompida por atos do destino.

Logo no início do texto, o autor tem um sonho com Ana Jacintha, no qual trava com ela um diálogo sobre princípios morais. Nessa conversa, Beija diz que precisa de um advogado que a defenda e acabe de vez com as histórias maldosas a seu respeito. Thomas aceita o desafio e, em seu enredo, mostra como Dona Beija passou de uma menina bonita, interiorana, para uma meretriz famosa e rica e, segundo ele, escreveu sem esconder seus pecados e suas qualidades. Em muitos momentos, o autor a coloca como uma heroína, associando-a e comparando-a, por exemplo, a Joana D'Arc, ao apresentá-la como alguém que se sacrificou por Minas Gerais. É notável como o texto assume a forma de um romance biográfico, abordando, também, aspectos regionais.

Os trechos abaixo, nos quais o autor descreve como foi o processo de construção do seu enredo, compõem o objeto deste estudo:

Trecho 1 - “(...) antes de soltar a imaginação, procurei verificar os fatos, lastro indispensável para o romance idealizado.” (14) (grifo meu)

Trecho 2 - “Foi esse trabalho que me permitiu dar consistência aos fatos que narrei romanceando, e aos quais dei a interpretação psicológica que entendi acertada.” (14) (grifo meu)

Nas duas passagens, observa-se um fator comum: o autor deixa explícito que o trabalho apresenta elementos de sua imaginação. No primeiro trecho, pode-se notar que a história está presente pela verificação dos fatos (posteriormente, o autor detalha a sua procura no “Arquivo de Araxá”²), mas, em nenhum momento, mostra a preocupação em entender como essas fontes consultadas foram produzidas, por quem e em qual contexto sociopolítico ou, ainda, em pensar a personagem principal da obra (Dona Beija) como um agente histórico de seu tempo.

² O autor refere-se à documentação organizada pelo memorialista local, Sebastião de Afonseca e Silva. Esse arquivo, hoje, pertence à Fundação Cultural Calmon Barreto, de Araxá.

Sua preocupação é construir um enredo a partir dessas informações. Nota-se, também, a constatação de que o livro é um romance idealizado, ou seja, ele tem por objetivo o amor, perfeito e fantasiado, caracterizado, principalmente, por colocar a personagem com significado de pureza e doçura, no início da narração, e, ao passar da trama, modificar essa visão. Seu compromisso, nesse sentido, é totalmente diferente dos objetivos dos historiadores. Esse estilo literário tem algumas particularidades e, para Haiduke (2009, p. 39),

[...] o romance passou a dar extrema relevância à trajetória individual das personagens em relação ao fluxo do tempo: ‘mais que qualquer outro gênero literário, o romance se interessou pelo desenvolvimento de suas personagens no curso do tempo.’ Isto derivou da problematização realizada pelo gênero da identidade pessoal dos personagens.

O segundo fragmento escolhido propõe a discussão de outro aspecto, quando Leonardos usa a expressão “interpretação psicológica que entendi acertada” Nota-se, então, que ele usou sua imaginação ou seus conceitos ideológicos, morais e culturais para completar seu texto da maneira que considerou correta, ou seja, diferente do historiador que não pode completar as lacunas de seu trabalho, a partir do imaginário e da criatividade próprios.

Nesse momento, os trabalhos do historiador e do literato se distanciam, pois o historiador tenta compreender o contexto social no qual seu objeto está inserido, evitando dar-lhe os significados do presente, em relação a valores morais, culturais e políticos, dentre outros. O trabalho historiográfico tem, por vezes, que respeitar o silêncio de suas fontes. Mas ambos buscam, de formas diferenciadas, entender os comportamentos sociais de uma população em determinado período.

Se, por um lado, o literato trabalha com as questões de tempo, comportamento e gênero, por outro, o aspecto imaginativo ou ficcional não pode estar presente no texto histórico. Dessa maneira, fica claro, para Chartier (2002, p. 98), que a história tem métodos próprios e específicos de pesquisa e de manuseio de dados, de crítica e de “validação da adequação entre o discurso do saber e o seu objeto”.

Mesmo que escreva em uma forma ‘literária’, o historiador não faz literatura, e isso devido à sua dupla dependência. Dependência em relação ao arquivo, portanto em relação ao passado de que este é traçado. (..) Dependência, a seguir, em relação aos critérios de cientificidade e às operações próprios a seu ‘ofício’ (CHARTIER, 2002, p. 97).

3 Alguns apontamentos finais

Com todos esses apontamentos, diante da história, da literatura e da análise da construção da narrativa literária e suas diferenças em relação à estrutura da narrativa histórica, torna-se necessário pensar se os historiadores estão preparados para abordá-la teoricamente. Nesse sentido, White também apresenta reflexões sobre algumas outras

questões. Os historiadores utilizam a literatura como fonte, mas não se prepararam para trabalhá-la teórica e metodologicamente, usando os ensinamentos dos teóricos da linguagem para a realização desse exercício.

De acordo com o autor, a história mudou sua forma de escrita. Até o século XX, a estrutura da escrita histórica se relacionava à narrativa dos grandes ídolos políticos, do estado e da nação. Mas quando os *Annales* retomaram a questão da narrativa, elegeram somente o ponto de vista teórico, e não o metodológico, sem fazer nenhum balanço ou discutir porque o modelo fora abandonado e sem pensar sobre todo seu processo. Para que o trabalho do historiador seja realmente científico, o texto descritivo e o narrativo e a teoria e o método devem estar juntos: “uma disciplina que produz exposições narrativas de seu objetivo como um fim em si parece fraca em sua teoria; uma disciplina que investiga seus dados com o interesse de contar um caso sobre eles parece metodologicamente deficiente” (WHITE, 2001, p. 440).

Assim, descrição e análise devem, juntas, fazer parte do discurso histórico, cujo amparo teórico é essencial. A história não pode ser somente narração de fatos e de suas análises e problematizações, mas deve ser um processo conjunto para a construção do discurso. Dessa maneira, o que diferencia a história e a literatura é o conteúdo e como ele é trabalhado, e não a forma, pois os dois são expressões de linguagens.

Pode-se afirmar que este é um novo desafio para a historiografia atual: descobrir um espaço para a narrativa histórica sem que ela caia nos termos de ficção, entendendo as aproximações e os distanciamentos de ambas, mas fazendo dessa relação uma problematização para que a teoria histórica se amplie.

Portanto, analisar uma obra como *Dona Beija: A Feiticeira do Araxá* significa recorrer a essas problematizações teóricas e às relações entre história e literatura, entendendo a última como fonte que permite pensar o imaginário social, os costumes culturais e as formas de linguagens, já que mostra como um personagem foi retratado, descrito e exposto à leitura em tempos diferentes e sob aspectos também distintos. Entende-se que a história partilha das mesmas figuras de linguagens que a literatura e que esta também tem, em seus textos, aspectos históricos em determinados contextos de espaço e tempo.

Se a literatura, como outros monumentos e arquivos humanos, guarda as questões de um tempo e as marcas de um povo e de um lugar, lidar com tais fontes requer a construção de instrumentos afinados capazes de lançar luz àquilo que traz em seu bojo. (...) Portanto, a literatura, seja ela expressa nos gêneros crônica, conto ou romance, apresenta-se como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade (BORGES, 2010, p. 108).

Nem a história, nem a literatura devem se submeter uma à outra ou se considerarem mais importantes. Devem, sim, manter um diálogo para que possam crescer, teoricamente, respeitando suas especificidades.

Referências

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund *et al.* **Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BORGES, V, R. Histórias e algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Ano 1, Número 3, junho/ 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra história: Imaginando o imaginário. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n.º 29, 1995.

HAI DUKE, Paulo Rodrigo. **A modernidade entre o desencanto e a idealização: um diálogo entre a história e a literatura a partir do romance À LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU** de Marcel Proust. 2009.174 fls. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009 Disponível em:
<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/33463/R%20-%20T%20%20PAULO%20RODRIGO%20ANDRADE%20HAIDUKE.pdf?sequence=1> Acesso em 21/02/2014.

LEONARDOS, Thomas. **Dona Beija: a feiticeira do Araxá**. RJ: Record, 1986.

MONTANDON, Maria Rosa Spinosa. **Dona Beja**—desvendando o mito. Uberlândia: Edufu, 2004.

SENNA JUNIOR, G, F. **Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da história**. Disponível em < <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT13/GT13-GILBERTO.pdf> > Acesso em: 21 fev.2014

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria da história contemporânea. In: NOVAIS, F.A.; SILVA, R. (orgs.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 438 – 483.

A intelectualidade de Carolina Maria de Jesus por meio de sua obra “Quarto de despejo”

The intelligentsia of Carolina Maria de Jesus through her work " Room Dump "

Gláucia Santos

Graduanda no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

E-mail: glaucia_santos01@yahoo.com.br

Resumo: O livro “Quarto de despejo” é o retrato de um período e um lugar. Em forma de diário, relata o cotidiano de sua autora, Carolina Maria de Jesus, e dos moradores da extinta Favela do Canindé, na cidade de São Paulo. Carolina de Jesus escrevia para aliviar a sua dura realidade e, por meio de sua narrativa, dava sentido (ou procurava um) ao caos e ao abandono em que vivia. Escrita entre os anos de 1955 e 1959 e publicada em 1960, a obra se tornaria um fenômeno de vendas e provocaria muitos debates nos meios acadêmicos, sociais e culturais. Este artigo tem como finalidade analisar essa obra, seu contexto e sua importância como documento sócio histórico.

Palavras-chave: História. Cotidiano. Narrativa. Sujeito.

Abstract: The book "Room of Eviction" is the portrait of a period and place. In diary form, it describes the routine of its author, Carolina Maria de Jesus and the residents of the extinct slum of Canindé, in the city of São Paulo. Carolina de Jesus wrote to relieve her hard reality and through her narrative gave sense (or sought for one) to the chaos and the abandonment she lived. The books was written between the years of 1955 and 1959 and published in 1960, the title would become a phenomenon of sales and provoked much debate in the academic, social and cultural backgrounds. This report aims to analyze the book "Room of Eviction", its context and its importance as a social/historical document.

Keyword: History. Everyday. Narrative. Subject.

1 Carolina

Ela foi batizada Carolina Maria de Jesus, mas gostava mesmo era do apelido, Bitita. Nasceu em Sacramento, Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Como era comum na época entre as famílias pobres, não foi registrada em cartório, o que possibilitou, mais tarde, que tivesse várias datas de nascimento. Segundo a pesquisadora Eliana de Moura e Castro¹,

¹ Eliana de Moura e Castro e Marília Novais M. Machado são doutoras pela universidade de Paris na área de Psicanálise, pesquisadoras e ex-professoras da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2007 escreveram em conjunto o livro: Muito bem, Carolina! Biografia de Carolina Maria de Jesus.

[...] na certidão de batismo, emitida pela Paróquia Nossa Senhora do Patrocínio do Santíssimo Sacramento, a data é 6 de outubro de 1915. Suas próprias reminiscências de infância a mostram com seis anos em 1927, quando morreu seu avô. Artigos de jornal e revistas mencionam 1913 como o seu ano de nascimento (CASTRO, 2007, p. 13).

Filha de Maria Carolina de Jesus e de João Cândido Veloso, boêmio da cidade de Araxá, afirmava ter herdado dele a veia artística. Vera Eunice², filha de Carolina de Jesus, descreve o avô da seguinte forma:

[...] até onde sei, era do tipo que vivia pelas ruas, cantarolando, tocando violão e fazendo versos. Ele era preto. PRETO. [...] Nossa veia artística pode ter vindo dele. Bebia até o sol raiar, não trabalhava, ficava “fazendo arte”. Aliás, foi assim que ele conheceu minha avó Maria Carolina: “fazendo arte”! (LIMA, *apud* LEVINE, 1994, p. 66).

João Cândido e Maria Carolina tiveram uma relação extraconjugal, já que ela era casada com outro homem, por isso Carolina de Jesus ficaria marcada para sempre como filha ilegítima. Era apontada na rua, recebia insultos por parte da família da mãe e de alguns moradores. Do pai, nunca teve notícias. Sacramento era uma cidade muito conservadora e moralista. Neta de ex-escravos, negra de pele muito escura, mulher e pobre, Carolina de Jesus foi posta a margem de tudo muito cedo. Em seus diários, faz várias menções ao fato de seu irmão, fruto do casamento legítimo, ser mais claro que ela, evidenciando ainda mais sua condição de bastarda. “Eu conhecia o pai de meu irmão e não conhecia o meu” (JESUS, 2007, p. 7).

Vivia com sua mãe e o irmão em um terreno que pertencia a seu avô, Benedito José. Dele, guardava a lembrança de ser um homem honesto e muito respeitado, que não tinha vícios. Seu caráter influenciaria o caráter de Carolina para sempre.

Por volta dos seis anos, foi matriculada no Colégio Alan Kardec, por intermédio de Dona Mariquinha Saturnino, para quem sua mãe lavava roupas. Carolina escreveria, mais tarde, que a mãe não entendia o porquê da escola, mas matriculou a filha para não desagradar a patroa.

A escola seria a responsável por profundas mudanças na vida de Carolina de Jesus, e mesmo tendo ficado pouco tempo, apenas dois anos, foi o suficiente para despertar em sua alma o amor pela leitura e pela escrita.

Carolina de Jesus deixou a escola para trabalhar. Desde cedo, começou a ajudar a mãe. Trabalhava em casa de família, exercendo todo tipo de função: lavava, passava, limpava e até cozinhava. O salário era ínfimo e pouco dava para comer.

Essa era a situação geral da imensa maioria dos negros, mais de trinta anos após a Lei Áurea. Os libertos não compunham uma classe trabalhadora, esta era ocupada, principalmente, pelos imigrantes que começavam a chegar. Aos negros restavam os piores trabalhos, não eram vistos como mão de obra passível de ser treinada para compor o contingente especializado com acesso a cargos importantes nos vários setores da sociedade. A abolição havia dado, aos escravos, a liberdade, mas não condições de trabalho dignas. Esta viria com o tempo e muita luta. A falta de uma política de

² Entrevista concedida por Vera Eunice a José Carlos Sebe Bom Meihy, professor aposentado do departamento de História da Universidade de São Paulo e Robert M. Levine, historiador americano, ex- professor de história na Universidade de Miami em pesquisa para o livro: Cinderela Negra. A saga de Carolina Maria de Jesus.

integração ao mercado de trabalho por parte do governo contribuiu para criar um abismo social entre a classe trabalhadora, os negros e seus descendentes, que pode ser percebida até hoje.

Já mocinha, Carolina foi morar com a mãe em um sítio, lavrava a terra, plantava e colhia, gostava de ler, e os livros, que pegava emprestado dos patrões, eram seus companheiros. Extremamente observadora e crítica, Carolina de Jesus gostava de aprender e discutir suas ideias. Em uma sociedade machista, sua atitude não agradava, possuía senso de justiça e não ficava calada diante de uma ofensa, mesmo sendo muito jovem.

A estada na fazenda não deu certo. Carolina e a mãe voltaram para a cidade. Desse período, Carolina guardou o amor pela terra e a certeza de que tendo um pedaço de chão, ninguém passa fome. O campo influenciaria na composição de seus versos, trovas e dramas. Em seu poema “O Colono e o Fazendeiro”, podemos perceber sua personalidade contestadora e poética:

Diz o brasileiro
Que acabou a escravidão
Mas o colono sua o ano inteiro
E nunca tem um tostão
[...]
Fazendeiro ao fim do mês
Dá um vale de cem mil-réis
Artigo que custa seis
Vende ao colono por dez
[...]
Ele perde a mocidade
A vida inteira no mato
E não tem sociedade
Onde está o seu sindicato?
[...]
Trabalha o ano inteiro
E no Natal não tem abono
Percebi que o fazendeiro
Não dá valor ao colono.
(JESUS, 1996, p.147)

Depois de perambular por várias cidades na região do Triângulo Mineiro, entre elas Franca, Uberaba e Ribeirão Preto, Carolina solicitou, junto ao cartório de Sacramento, sua certidão de nascimento para poder “ir mais longe” (CASTRO, 2007, p. 13). A data era 18 de agosto de 1934, então Carolina de Jesus contava com 20 anos, logo rumaria para São Paulo.

2 A cidade de São Paulo

A cidade de São Paulo passava, na década de trinta do século XX, por intensas transformações. A chegada de muitos imigrantes, as reformas políticas, a intensa urbanização faziam-na parecer uma Babel, e Carolina logo se ambientou. Para Castro,

São Paulo desenvolvia-se com tal rapidez que era impossível seguir um plano. Considerada feia por muitos, tinha ao centro edifícios pomposos, ultrapassados e mal construídos, e ruas estreitas sem circulação de ar. Era selvagem, ainda a ser domada. [...] Aos olhos de Carolina, esse espaços tão desiguais eram desafiantes e, como ela própria, ambíguos e contraditórios. São Paulo era certamente um lugar em que ela podia viver, [...]. Sentiu-se em casa (2007, p. 26).

Carolina de Jesus teve vários empregos. Foi babá, empregada doméstica, lavadeira e vendedora de feira. Por ter gênio difícil e rebelde, não se adaptava, logo era mandada embora, não gostava de cabresto. Quando desempregada, dormia em albergues ou mesmo na rua, sob as marquises das lojas.

Passou, então, a catar lixo pelas ruas de São Paulo, escrevia compulsivamente em cadernos e papéis avulsos que encontrava pelo caminho, tudo que permitia registrar sua veia poética era usado para tal.

A cidade representava a liberdade, oportunidade e, também, muita luta e pobreza. Carolina lutava para sobreviver. Há registros de que morou em cortiços e, dessa experiência, escreveu, anos mais tarde, o romance *Felizarda*, depois publicado com o nome de “Pedaços da Fome” (CASTRO, 2007, p. 28). Em suas anotações, registrava as mazelas e contradições de São Paulo e de seus habitantes.

Carolina gostava de tudo que era belo, das artes e da música. Gostava de circo e se oferecia para trabalhar no que desse. Nessa época, escrevia poemas, compunha músicas e marchinhas de carnaval. Escrevia para esquecer a fome, a miséria, o abandono. Em entrevista ao historiador José Carlos Meihy, Audálio Dantas³ nos dá a seguinte declaração:

ela vinha perseguindo a glória há muito tempo. [...] logo depois de seu sucesso apareceu uma reportagem sobre ela que tinha sido publicada em um jornal – acho que a Folha, em 1946 – feita pelo repórter Ville Aureli, dizendo que era uma poetisa negra, e coisa e tal, só que ninguém acreditou [...] Então esta busca era antiga Acho que era um meio dela conseguir, digamos, a sua alforria. Sair daquele estado de miséria (*apud* CASTRO, 2007, p. 28).

Em 1948, grávida de seu primeiro filho, Carolina, com a ajuda de outros moradores, constrói um barraco na favela do Canindé. Era, agora, mais que uma negra pobre, passava a fazer parte dos miseráveis, dos que, como ela, compunham o quadro dos excluídos sociais da cidade de São Paulo. Sobre a cidade, escreveria em *Quarto de Despejo*: “... Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2006, p. 28).

3 A favela do Canindé

Quando João José nasceu, em 01 de fevereiro de 1949, Carolina ocupava o barraco número 9 da Rua A na favela do Canindé. Para ter o que comer levava o menino nas costas enquanto catava papelão, lata e o que mais desse para vender.

³ Audálio Dantas – Jornalista que a descobriu na favela do Canindé em 1958 ao realizar uma reportagem sobre a vida dos favelados.

Geralmente, dava muito pouco e com o nascimento do segundo filho, José Carlos, em 06 de agosto de 1950, Carolina tinha que carregar os dois. “Carolina passa a ter de levar, nas suas peregrinações pelas ruas da cidade, os dois meninos, mais o saco de papel” (CASTRO, 2007, p. 38). Vera Eunice nasce em 15 de julho de 1953. As três crianças eram filhas de pais diferentes e apenas do pai de Vera Eunice que Carolina recebe alguma ajuda, mesmo assim irregular.

Mulher independente, que não aceitava se submeter, Carolina não via sentido no casamento, achava um absurdo a vida das conhecidas que, mesmo tendo um homem em casa, trabalhavam para sustentar os filhos e, muitas vezes, os maridos também.

Em Quarto de Despejo, registrou:

há casa que tem cinco filhos e a velha é quem anda o dia inteiro pedindo esmola. Há as mulheres que os esposos adoecem e elas no penado da enfermidade mantêm o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saram nunca mais (JESUS, 2006, p. 18).

A favela do Canindé ocupava uma área próxima ao bairro de mesmo nome, onde, hoje, fica o estádio da Portuguesa de Desportos.⁴ A vida na favela era degradante, segundo Carolina,

chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar cruvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. [...] O único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga. [...] Cheguei na favela: eu não acho jeito de dizer cheguei em casa. Casa é casa. Barracão é barracão. O barraco tanto no interior como no exterior estava sujo. E aquela desordem aborreceu-me. Fitei o quintal, o lixo podre exalava mal cheiro. Só aos domingos que eu tenho tempo de limpar (JESUS, 2006, p. 42).

Em entrevista a Meihy, Dona Maria Puerta⁵ afirma que a favela possuía mais de 180 barracos, feitos, em sua maioria, de restos de madeira de construção, latas e papelão, não ofereciam proteção, muito menos privacidade. Quando chovia e o rio Tietê transbordava, inundava os barracos, destruindo o pouco que tinham. As doenças como esquistossomose e leptospirose, que são transmitidas por caramujos e ratos, eram comuns. Segundo Carolina, o problema não era devidamente tratado pelas autoridades:

eu estava tonta de fome devido ter levantado muito cedo. Fiz mais café. Depois fui lavar as roupas na lagôa, pensando no departamento Estadual de Saude que publicou no jornal que aqui na favela do Canindé há 160 casos positivos de doença caramujo. Mas não deu remédio para os favelados. A mulher que passou o filme com as demonstrações da doença caramujo nos disse que a doença é muito difícil de curar-se. Eu não fiz o exame porque eu não posso comprar os remédios (JESUS, 2006, p. 90).

Carolina de Jesus lamentava as condições em que seus filhos estavam sendo criados. A situação dos favelados era humilhante, a degradação social levava à

⁴ Revista de Historia Acesso em 20/02/2014, 11h03min

⁵ Entrevista de Dona Maria Puerta, vizinha de Carolina na favela do Canindé, ao historiador José Carlos Meihy para o livro Cinderela Negra, 1994, p.108

degradação moral, à fome, a doenças. A violência a que eram submetidos agia como ácido que corroía suas almas, suas dignidades, suas esperanças. Preocupados em garantir o que comer, não se davam conta do mundo externo, muitos não possuíam consciência dos seus direitos. Para Carolina,

[...] aqui na favela quase todos lutam com dificuldade para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. [...] Antigamente, isto é de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se (JESUS, 2006, p. 32).

Na favela, não havia cor, beleza. Para quem observava de fora, os que “moravam no asfalto”, como descrevia Carolina, a favela representava o crime, os vícios, então, quando da favela surge uma escritora, surge com ela, também, a admiração e o temor.

4 A obra “Quarto de Despejo”

Para Antonio Gramsci ⁶,

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] (2010, p. 15).

O diferente em Carolina era que o extrato social da qual fazia parte quase não produzia intelectuais, muito menos intelectual mulher e negra. Postos à margem de tudo e todos, os favelados eram sujeitos que quase não consumiam a cultura dita erudita ou clássica, e mesmo a cultura popular não estava ao alcance de todos. Poucos possuíam rádio, livros ou revistas. O que era comum, na favela, eram as festas religiosas, as datas comemorativas, como carnaval e Natal, e as procissões em homenagem a algum santo. Até então, o universo da favela era cantado, representado e escrito por quem estava fora dela.

A própria noção de cultura passaria por grandes transformações ao longo do século XX, em um movimento vertical, da elite para as classes mais baixas. Por meio dessas mudanças nos paradigmas culturais, outras formas de manifestação da arte, da literatura e da música foram incorporadas. A cultura popular passa a receber atenção graças aos movimentos artísticos das décadas anteriores a 1950.

Segundo Chartier ⁷,

a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a

⁶ Antonio Gramsci, 1891-1937, foi político marxista e um dos fundadores do Partido Comunista na Itália.

⁷ Roger Chartier é professor, historiador e pesquisador francês.

apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (2002 p. 16).

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (2002 p. 17).

Quem elege a obra de Carolina de Jesus como referência cultural são os que estão fora da favela, e mesmo a escritora não pode precisar, no momento em que registra seu cotidiano, que este se tornará objeto de análise social, historiográfico, antropológico, etc.

Para Certeau⁸,

afastados das situações conflitantes, cada vez mais distantes, é mais fácil para nós **[os historiadores]** revelar a sua marca nestes estudos. Estamos, nós mesmos, adiante disto. À medida que se diluem as divisões que, ontem, organizaram ao mesmo tempo uma época e sua historiografia, elas podem ser analisadas nos próprios trabalhos deste tempo. O desaparecimento do período condiciona uma tal lucidez, mas esta compreensão, pretensamente "melhor", que de agora em diante é a nossa, se refere ao fato de estarmos deslocados: nossa situação nos permite conhecer a deles de outra maneira que eles a puderam conhecer (2011, p. 23, Grifo meu).

Com o passar do tempo, as mudanças sociais e culturais que hoje nos possibilitam enxergar a obra de Carolina de Jesus como documento e, com isso, nos permite, pelo menos em parte, entender o contexto histórico em que a escritora estava inserida.

Carolina escrevia com o objetivo declarado de poder vender sua obra e comprar uma casa de alvenaria no “mundo do asfalto”. Não via, nos moradores da favela, possíveis leitores, o comportamento deles é motivo de crítica por parte da escritora. Há várias passagens no livro Quarto de Despejo em que ela condena a promiscuidade, a bebida, os vícios. Em contrapartida, exalta os bons modos e as pessoas de fino trato. Escrevia para os que estavam fora do seu grupo social.

[...] Tem pessoas aqui na favela que diz que eu quero ser muita coisa porque não bebo pinga. Eu sou sozinha. Tenho três filhos. Se eu viciar no álcool os meus filhos não irá respeitar-me. Escrevendo isto estou cometendo uma tolice. Eu não tenho que dar satisfação a ninguém. Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e acabou-se. Eu prefiro empregar meu dinheiro em livros do que no álcool. Se você achar que eu estou agindo acertadamente, peço-te para dizer: - Muito bem, Carolina! (JESUS, 2006, p. 65)

A professora Germana Henriques⁹, em entrevista ao programa “Tirando de Letra” da UNB-TV, cita que Carolina tinha como referencial poético escritores como

⁸ Michel De Certeau, 1925-1986, licenciado em Letras e Teologia. Renomado historiador foi professor da Universidade de Paris VII

Casimiro de Abreu e Castro Alves, sua escrita é pontuada por palavras de pouco uso na linguagem coloquial, em contrapartida com uma falha de concordância nominal, verbal e pontual. Seus estudos não lhe possibilitaram adquirir o conhecimento teórico da escrita. Em seu livro, a professora Germana aponta que

Carolina preza o clássico, porque para ela era obra do poeta fidalgo, de luvas brancas. E era esse poeta que ela queria alcançar. O passadismo da poesia de Carolina se contrapõe ao padrão de gosto dos anos 1960, pelo fato de ir buscar num sistema arcaizado a resposta para a pergunta: o que é ser poeta? (SOUSA, 2012, p. 103).

A literatura clássica aparece em seus textos descrevendo outra época, outros costumes, que, além de influenciar sua escrita, influenciam, também, na forma como o imaginário de Carolina percebe o mundo a sua volta, seus valores e princípios que ela busca de alguma forma resgatar.

Historicamente, o mundo que observamos em “Quarto de Despejo” é a visão de Carolina de Jesus sobre a realidade que a cercava, o testemunho de outros moradores pode nos dar uma visão diferente da favela, mas é Carolina quem, ao testemunhar os fatos, os registra e divulga. É sua percepção que nos chega e isso a transforma na visão Gramsciniana em um intelectual orgânico. Não produzido pelo grupo da qual fazia parte, porém aceita por outros grupos que produziam cultura e intelectuais.

De acordo com Gramsci,

dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autoposição não deixa de ter conseqüências de grande importância no campo ideológico e político. Toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias, etc. (2010, p. 17).

Mesmo não se reconhecendo como intelectual, Carolina compreendia a força da palavra e a usava para exercer poder. Em “Quarto de Despejo”, sempre que um morador da favela ou mesmo dos bairros ao redor lhe contrariava, era ameaçado de ser “incluído no livro que estava escrevendo”. A literatura lhe possibilitava uma defesa contra as humilhações e violências de que estava sujeita. Colocada a seu serviço, sua obra e sua intelectualidade a defendem do seu próprio grupo social.

Determinada a se fazer reconhecer como escritora, Carolina de Jesus enviou seus textos para uma revista americana, mas os mesmos foram devolvidos, escreveu em seu diário: “fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O *The Reader Digest* devolveia os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra.” (JESUS, 2006, p. 135)

⁹ Germana Henriques Pereira de Sousa é professora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Escreveu em 2012 o livro *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata*.

O encontro com Audálio Dantas se deu, da parte dele, por puro acaso. O jornalista escolhera a favela do Canindé para fazer uma reportagem sobre os problemas que enfrentavam seus moradores. Já Carolina, ao saber que um jornalista estava na favela, buscou ser “ouvida” por ele ao protestar contra alguns adultos que usavam um *playground* instalado pela prefeitura para o uso das crianças da favela. Sua atitude não passou despercebida ao jornalista e, depois de conseguir sua atenção, lhe mostrou seus cadernos de anotações. A sensibilidade jornalística de Audálio Dantas percebeu a importância dos registros. Anos depois escreveu:

no primeiro dia em que estive lá, desisti da reportagem porque a Carolina se manifestava enquanto eu entrevistava algumas pessoas. Ela protestava contra alguns adultos que ocupavam um playground que a prefeitura havia instalado na favela. Ameaçava colocar o nome daquelas pessoas no seu livro. Então, naturalmente, quis ver qual seria o livro. Depois ficou muito claro que Carolina fez tudo aquilo para chamar a atenção, porque queria que eu soubesse que ela escrevia. Conseguiu (DANTAS *apud* LEVINE, 1994, p. 102).

Durante dois anos, de abril de 1958 a meados de 1960, Audálio Dantas leu, releu e selecionou o material de três cadernos que Carolina havia lhe entregue. O jornalista, no prefácio da 8ª edição de “Quarto de Despejo”, justifica sua conduta da seguinte forma:

a repetição da rotina favelada, por mais fiel que fosse, seria exaustiva. Por isso foram feitos cortes, selecionados os trechos mas significativos. [...] Mexi também na pontuação, assim como em algumas palavras cuja grafia poderia levar à incompreensão da leitura. E foi só, até a última linha (DANTAS *apud* JESUS, 2006, p. 3).

Esse trabalho é rotineiro no meio editorial, é comum que o editor faça observações, apontamentos que chamem a atenção para determinado assunto ou não. Dessa forma, a interferência no trabalho visa o mercado consumidor para o qual o livro é dirigido.

“Quarto de Despejo” foi lançado com uma forte campanha de marketing e, com isso, Carolina de Jesus, da noite para o dia, foi alçada ao sucesso. Deu entrevistas nas rádios e na televisão, participou de feiras de livros, inauguração de escolas, ficou conhecida em todo o Brasil, viajou para a Argentina, Chile e Uruguai. Teve seu livro traduzido para o inglês, para o francês e para o alemão. Mas a estranheza da sociedade sobre a escritora é mutua, de um lado os favelados que nunca a tinham visto como igual, do outro o “mundo de alvenaria”, a elite letrada que não a aceita porque Carolina representa tudo o que não devia ser. Segundo Eliana Castro,

Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher, espera-se que seja submissa, mas não é. Semi-analfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida com escritora (2007, p. 77).

O escritor é, historicamente, o sujeito que se difere da sociedade em que vive, é alguém que, podendo representar, por meio da escrita, o imaginário, os fatos, as características da sociedade, dar voz e se fazer ler e influenciar, confere medo e

admiração, mas a sociedade brasileira não estava pronta para o debate que a obra de Carolina provocava. Vista como mercadoria de consumo e consumida, logo foi esquecida.

O tempo, que fascina os homens e que não pode ser domado, se encarregou de, outra vez, dar voz à catadora de lixo. Cumprindo seu papel de intelectual ao retratar o ambiente em que vivia, suas mazelas e dificuldades, bem como a dos moradores da favela do Canindé, Carolina Maria de Jesus nos oferece importantes informações a respeito da sociedade brasileira, tornando seus registros pessoais fontes documentais de grande importância historiográfica.

Referências

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais da Mata. **Muito Bem, Carolina!**: biografia de Carolina Maria de Jesus. Editor: Fernando Pedro da Silva. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Tradução de Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977. **Antologia pessoal**. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

_____. **Quarto de Despejo** – diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Diário de Bitita** / Carolina Maria de Jesus. 2. ed. Sacramento: Editora Bertolucci, 2007.

LEVINE, Robert M; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Cinderela negra**: a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus**: O estranho diário da escritora vira lata. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

Referências eletrônicas

<<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/conto-das-ruas>> Acesso em: 18/02/2014, 11h03min

Entrevista Prof^ª. Dra. Germana Henriques Pereira de Souza. Acesso em: 18/01/2014 10h45min <<http://www.youtube.com/watch?v=v6v4jJhPnj8>>

O panoptismo como dispositivo de controle social: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault

The panopticism as social control device: a brief study in the light of the thought of Michel Foucault

Maykon dos Santos Marinho

Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS/UESB. Bolsista pela CAPES.
E-mail: mayckon_ufba@hotmail.com

Luciana Araújo dos Reis

Pós-Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Doutora em Ciências da Saúde (UFRN). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Titular e Gerente de Cursos FAINOR.
E-mail: lucianareisfainor@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre o panoptismo enquanto princípio utilizado como um dispositivo de visibilidade e controle social na constituição de uma sociedade disciplinar. Para tanto, esse estudo apresenta as análises de Michel Foucault presentes na obra *Vigiar e Punir*, abordando conceitos como poder disciplinar, disciplina e panóptico. O panoptismo é um dos traços característicos da atual sociedade capitalista, através da qual os indivíduos são vigiados, punidos, recompensados e normatizados. O efeito mais importante do panóptico é provocar, nos indivíduos, um estado consciente e constante de visibilidade que garante a manutenção automática do sistema de poder. A sociedade contemporânea é baseada em uma vigilância semelhante ao que acontecia com o sistema panóptico definido por Foucault. Assim, o princípio do panóptico continua plenamente ativo, mas agora se exerce nas novas formas de controle implementadas pelas novas tecnologias, trazendo consigo novas práticas e relações de poder.

Palavras-chave: Panóptico. Foucault. Poder Disciplinar. Disciplina. Controle.

Abstract: This study aims to reflect on panopticism as a principle used as a device visibility and social device control in the formation of a disciplinary society. Therefore this study presents the analysis of Michel Foucault, *Discipline and Punish*, addressing concepts such as disciplinary authority, discipline, and panopticon. The panoptism is one of the characteristic features of modern capitalist society, through which individuals are monitored, punished, rewarded and regulated. The most important effect of the panopticon is cause in individuals a conscious and constant state of visibility that assures the automatic maintenance of the power system. Contemporary society is based on a surveillance similar to what happened with the panoptic system, defined by Foucault. Thus, the principle of the panopticon remains fully active, but now it has new forms of control implemented by the new technologies, bringing new practices and power relations.

Keywords: Panopticon. Foucault. Disciplinary Power. Discipline. Control.

1 Introdução

O panoptismo é uma das características fundamentais de nossa sociedade. É um tipo de poder que se exerce sobre os indivíduos sob a forma de vigilância individual e contínua, sob a forma do controle, do castigo e da recompensa e sob a forma de correções, ou seja, da formação e da transformação dos indivíduos em função de certas normas.

Atualmente, vivemos em uma sociedade de vigilância, em que a cada momento podemos observar ou notar que estamos sendo controlados ou vigiados. E, muitas vezes, essa vigilância é tão mascarada ou tão natural que, às vezes, nem notamos a sua presença. Dessa forma, a disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que fazem parte de uma determinada sociedade e, com isso, as instituições, em geral, passam a adotar mecanismos disciplinares para garantir a vigilância e o controle de seus integrantes.

Foucault (2012) trata com muita propriedade desse fenômeno social, denominando-o de sociedades disciplinares, consistindo num sistema de controle social através da conjugação de várias técnicas de controle, punição e vigilância, ao qual situou-se entre os séculos XVIII e XIX, atingindo seu ápice no começo do século XX, época em que os sujeitos (soldados, alunos, trabalhadores) eram disciplinarizados com o intuito de que se tornassem dóceis e produtivos.

Nesse sentido, em *Vigiar e Punir*, Foucault trata do tema da “Sociedade Disciplinar”, consistindo em um sistema de controle social através de várias técnicas. Com isso, a questão do poder disciplinar e de seus dispositivos é problematizada, constituindo, assim, o assunto principal desse trabalho, que versará sobre o panoptismo como um dispositivo de visibilidade e controle social na constituição de uma sociedade disciplinar.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é refletir sobre o panoptismo enquanto princípio utilizado como um dispositivo de visibilidade e controle social na constituição de uma sociedade disciplinar. Para tanto, este estudo apresenta as análises de Michel Foucault, presente na obra *Vigiar e Punir*, abordando conceitos como poder disciplinar, disciplina e panóptico.

2 Desenvolvimento

O poder disciplinar é um mecanismo utilizado para garantir o controle de todos os indivíduos que fazem parte de uma determinada sociedade. E as instituições criam técnicas e mecanismos disciplinares para garantir a vigilância, o controle de seus integrantes. O uso dessas técnicas disciplinares tem por objetivo sempre disciplinar as condutas, determinar comportamentos e manipular os corpos para que se transformem, constantemente, em corpos dóceis e úteis.

De acordo com Foucault,

esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as

disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (2012, p. 133).

Para o mesmo autor (2012), a punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adéquem às normas estabelecidas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem e sua vida cotidiana.

O poder disciplinar é fruto de transformações da sociedade burguesa, do deslocamento do poder soberano para o corpo social. A partir de então, o poder se exerceria na forma de micropoderes ou de uma micropolítica. Tal poder se exerce sobre os corpos individuais por meio de exercícios especialmente direcionados para a ampliação de suas forças. Esses exercícios tinham como objetivo o adestramento e a docilização dos corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2012, p. 132). Assim,

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (FOUCAULT, 2012, p. 164).

Esse poder foi instalado no asilo psiquiátrico, na penitenciária, na casa de correção, no estabelecimento de educação vigiada, nos hospitais, nas fábricas, exercendo de maneira individual uma vigilância constante, surgindo, assim, o poder disciplinar ao qual passou a controlar a sociedade.

De acordo com Foucault (2012), a disciplina é uma modalidade do poder e se caracteriza por métodos que permitem o controle das operações do corpo e a sujeições de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, aumentando suas forças em termos econômicos de utilidade e as diminuindo em termos políticos de obediência. Assim, é dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado em função do poder. Dessa maneira, para Foucault,

a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada (2012, p. 133).

Segundo Foucault (2012), a correta disciplina exige um bom adestramento dos corpos, haja vista que o poder disciplinar, no lugar de se apropriar e retirar as forças do corpo, tem como função maior adestrar-lo, isto é, treinar-lo e submetê-lo para poder se servir mais e melhor de suas forças, assim o sucesso do poder disciplinar está na arte do bom adestramento.

Dessa forma, a disciplina, enquanto poder invisível, assume uma espécie de autorregulação em que os indivíduos são submetidos a uma moral disciplinar que lhes impõe padrões de comportamento e postura, mas, para que haja um bom adestramento e o sucesso desse poder disciplinar, se faz necessário o uso de

instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normatizadora e sua combinação num instrumento específico: o exame.

De acordo com Foucault (2012), o exercício das disciplinas consiste em um dispositivo estruturado em torno do jogo de olhar, dispositivo este que as técnicas do ver e ser visto induzem, naturalmente, efeitos de poder. Os efeitos coercitivos tornam-se visíveis para aqueles que lhe são submetidos. Há, portanto, “um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral” (FOUCAULT, 2012, p. 165).

Durante um longo período de tempo, foi possível encontrar, na construção de cidades operárias, hospitais, asilos, prisões, casas de educação, entre outras instituições disciplinares, um modelo pautado na visibilidade geral do poder, que tem como principal característica “o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas” (FOUCAULT, 2012, p. 165).

Dessa forma, “o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar e sair – começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências” (FOUCAULT, 2012, p. 166). Assim, a vigilância hierarquizada faz com que o poder seja organizado de forma múltipla, automática e anônima. É graças às técnicas de vigilância que o domínio sobre os corpos efetua-se a partir de uma lógica ótica, uma lógica dos olhares. Ou melhor, a vigilância hierárquica

permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados (FOUCAULT, 2012, p. 170).

Nesse jogo de olhares, a vigilância busca produzir efeitos homogêneos de poder, generaliza a disciplina, ou seja, essa disposição de poderes determina a ordem das vigilâncias em que aqueles que observam também são observados por outros, ou seja, a vigilância hierárquica permite, também, controlar os que estão encarregados de controlar. Assim, Foucault explica que

as instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento (FOUCAULT, 2012, p. 167).

Logo, a vigilância hierárquica consiste em um dispositivo de poder em que a visibilidade a que o sujeito é exposto gere nele uma obrigação com as regras. Um instrumento que, ao mesmo tempo em que permite ver, leve a efeitos de poder, ficando claro àqueles que devem sujeitar-se a ele.

Segundo Foucault (2012), a disciplina utiliza, além da vigilância hierárquica, a técnica de sanções normalizadoras que tinha a função de garantir o cumprimento homogêneo das regras estabelecidas para o “bom funcionamento” e controle nas várias instituições.

Assim, Foucault (2012) destaca a “sanção normalizadora” – a qual funciona através de sanções medidas e de punições que se colocam como medidas de correção para os comportamentos desviantes, e que surge do exercício da disciplina a qual “traz consigo uma forma específica de punir e que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2012, p. 172). O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios e, portanto, deve ser essencialmente corretivo. A punição funciona como uma gratificação-sanção, e é esse sistema que vai incidir no processo de treinamento e de correção.

Já o exame, por sua vez, conjugou as técnicas dos dois mecanismos anteriores: vigilância hierárquica e sanção normalizadora. O exame é visto como um dispositivo que, ao mesmo tempo, vigia e normaliza, isto é, um dispositivo capaz de realizar uma vigilância que tem como função qualificar, classificar e, em última instância, punir.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (...) Nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder (FOUCAULT, 2012, p. 177).

É justamente por isso que, no interior das relações disciplinares, o exame é tão largamente utilizado, quase que como um ritual a ser seguido invariavelmente pelos indivíduos. Nesse sentido, é possível perceber a presença do exame em vários aparelhos disciplinares, como nos quartéis militares, nos hospitais, nas escolas primárias, nas universidades, nas prisões, entre outros.

A disciplina impõe um modelo, uma norma previamente estabelecida, padronizando os indivíduos e seus comportamentos. Ela diz respeito ao adestramento dos indivíduos, tornando-os dóceis e submissos e, para se concretizar, a vigilância deve ser exaustiva, ilimitada e permanente. Assim, Foucault (2012) apresenta a ideia do panóptico, na qual a relação de poder é de uma sujeição constante do indivíduo, sendo um dispositivo fundamental para a formação e o funcionamento das sociedades disciplinares.

O panóptico descrito por Foucault (2012) constitui uma “máquina”, idealizada por Bentham no século XVIII, sendo uma composição arquitetônica de cunho coercitivo e disciplinatório, possuindo o formato de um anel onde fica a construção à periferia, dividida em celas, tendo, ao centro, uma torre com duas vastas janelas que se abrem ao seu interior e outra única para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Na torre central, deve-se colocar, então, um vigia, e em cada cela trancafiar um condenado, louco, operário ou estudante: através do jogo de luzes, torna-se impossível ao detento, escolar ou psicótico saber se naquele ponto central está ou não alguém à espreita. Isolados, os condenados, os doentes ou os alunos são, hora após hora, dia após dia, expostos à observação dos vigilantes do panóptico, mas sem saber se a vigilância é ininterrupta ou não, quem os vê ou o que veem. A incerteza da vigilância intermitente adentra (FOUCAULT, 2012).

O panóptico é uma máquina de dissociar o entendimento do que seja “ver-ser visto”, uma vez que, no anel periférico, o indivíduo sempre é visto, sem nunca poder

ver e, já na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FAUCAULT, 2012). Esse dispositivo de controle social foi instalado no asilo psiquiátrico, na penitenciária, na casa de correção, no estabelecimento de educação vigiada, nos hospitais, nas fábricas, exercendo, de maneira individual, uma vigilância constante.

É necessário salientar que este indivíduo que não é capaz de ver, mesmo que não esteja sendo observado em um determinado momento, sempre tem a certeza de que ao menos pode estar sendo visto. Com isso, a vigilância será permanente em seus efeitos, apesar de poder ser descontínua em sua ação e esta, segundo Foucault (2012, p. 190), é a garantia da ordem.

Assim, no panoptismo, os condenados não se rebelam, não há perigo de complô nem de tentativa de evasão coletiva, não há risco de contágio entre os doentes, não há violências recíprocas entre os loucos, nem cola, barulho ou conversa entre as crianças na escola, entre os operários não há roubos, nem conluios, e tudo isso graças aos mecanismos de observação e vigilância implantados como uma espécie de laboratório do poder, intensificando qualquer aparelho de poder.

Segundo Foucault, é essa transformação na forma como o olhar é exercido que é uma das principais marcas da transição da Antiguidade para a Modernidade. Para Foucault, antiguidade foi uma civilização do espetáculo em que predominava a vida pública, onde o problema a ser respondido pelo olhar, era “tornar acessível a uma multidão de homens a inspeção de um pequeno número de objetos” (FOUCAULT, 2012, p. 204), ao que dava conta a arquitetura dos teatros, templos e circos.

Já a Modernidade se constitui como uma civilização em que os elementos principais são os indivíduos em sua vida privada e o Estado enquanto instituição, dessa forma, o problema posto ao olhar é exatamente o contrário: o de “proporcionar a um pequeno número, ou mesmo a um só, a visão instantânea de uma grande multidão” (FOUCAULT, 2012 p. 204), tornando-se, assim, a civilização moderna, não mais uma sociedade do espetáculo, mas sim da vigilância.

É essa vigilância que, por meio do dispositivo disciplinar do panóptico, permite que o poder do olhar seja exercido diretamente sobre cada indivíduo observado, permitindo, ao vigia, mais do que a intervenção a cada momento, mas uma pressão constante, agindo antes mesmo que qualquer desvio seja cometido, exercendo-se espontaneamente o poder, sem ruído e sem demonstrações espetaculares de força.

Portanto, de acordo com Foucault (2012, p. 197), “o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina”. Desta forma, na sociedade disciplinar, os indivíduos sentem-se controlados pela força do olhar, uma vez que, no poder panóptico, o observador está permanentemente presente a observar e a vigiar os indivíduos. Sendo assim,

o panótipo funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2012, p. 194).

O panóptico permitiu aperfeiçoar o exercício do poder no final do séc. XVIII. O poder disciplinar panóptico, por meio da visibilidade, da regulamentação minuciosa do tempo e da localização dos corpos no espaço, possibilitou o controle sobre os

indivíduos vigiados, de forma a torná-los dóceis e úteis à sociedade, instaurando, dessa forma, uma nova tecnologia do poder.

À vista disso, o dispositivo panóptico executa uma dominação silenciosa e opressora. Os indivíduos são inconscientemente levados a obedecer, haja vista que a dominação não se dá de maneira explícita. Os indivíduos obedecem sempre, porque temem estar sendo observados todo o tempo. O princípio do poder apresentado pelo panóptico é invisível, exercido pelo próprio dominado, baseado na suposição de que pode estar sendo vigiado. O mecanismo de poder é internalizado no indivíduo, que passa a controlar a si mesmo. O poder disciplinar internaliza a dominação a ponto de dispensar a figura do controlador, ou seja, a ameaça dispensa a punição.

Assim, o panóptico transfere a responsabilidade de vigilância para o próprio vigiado. A disciplina nele infundida através do constante temor da punição e, principalmente, a certeza de que seus desvios de conduta seriam sempre captados pelo olhar de um vigia invisível, chega a um ponto extremo de autocontrole condicionado não pela própria subjetividade individual, mas pelo sistema de dominação que é internalizado.

Dessa forma, segundo Foucault (2012), o efeito mais importante do panóptico é provocar, nos indivíduos, um estado consciente e constante de visibilidade, garantindo assim, a manutenção automática do sistema de poder. Por não poder ser visto, o poder externo se faz onipresente, os indivíduos fazem as regras funcionarem sobre si mesmos. A presença do vigia torna-se desnecessária, e é o próprio indivíduo que vai estar se vigiando.

[...] Bentham colocou o princípio de que o poder deveria ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde se é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode vê-lo. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto (FOUCAULT, 2012, p. 191).

Então, para Foucault, “o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder” (2012, p. 192). Nessa perspectiva, o panóptico deve ser compreendido como modelo generalizável de funcionamento, uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos indivíduos.

A sociedade contemporânea é baseada em uma vigilância semelhante ao que acontecia com o sistema panóptico, definido por Foucault (2012). O indivíduo, na contemporaneidade, pode ser panópticamente controlado, seja pelas tecnologias da comunicação e da informação, seja pela interiorização de normas e valores contidos nos discursos do poder. Dessa forma, o princípio do panóptico continua plenamente ativo, mas agora se exerce nas novas formas de controle implementadas pelas novas tecnologias, trazendo consigo novas práticas e relações de poder.

Atualmente, é possível observar um arsenal tecnológico de controle que inclui câmeras de vigilância para vigiar ruas, escolas, aeroportos, ônibus, igreja, lojas, agências bancárias, locais de trabalho, supermercados. Além disso, sensores são capazes de apontar furtos de mercadorias em lojas, radares são utilizados para flagrar motoristas desrespeitando as regras de trânsito, punindo motoristas que se excedem na

velocidade ou que desrespeitam as faixas de pedestres ou sinas de trânsitos, ou seja, tudo é filmado, gravado, registrado e utilizado como prova.

Assim, o sistema de vigilância permanente leva ao controle comportamental dos cidadãos, ao controle de todos os seus passos nos espaços vigiados, conferindo aos detentores dessas imagens uma vasta rede de informações e um grande poder sobre o cotidiano dos cidadãos e, por conseguinte, coloca em jogo uma articulação contemporânea entre vigilância, visibilidade, processos de subjetivação, segurança, liberdade, privacidade, entre outros elementos.

A disponibilidade de tecnologia e dinheiro para investimento, combinada com a insegurança e o medo da violência que atingem a população, levam a uma aceitação do sistema de videovigilância como uma solução para a diminuição da violência, e o Estado e os indivíduos preocupados com os benefícios imediatos de segurança gerada, sequer percebem que começam a viver em uma sociedade de controle, em uma sociedade vigiada, que pode por em risco outros valores também importantes como a privacidade, a espontaneidade e a troca de experiências com o uso democrático dos espaços públicos.

No entanto, a sociedade que viu nascer o panóptico, na qual Foucault produziu a sua análise, não é mais a mesma. A vigilância não é mais exercida como naquela época. No panóptico, o observador está presente, em tempo real, a observar e a vigiar os indivíduos, e ainda mesmo que os presos não estivessem sendo vigiados, eles se sentiam sob monitoramento. Na atualidade, o panóptico é eletrônico, a vigilância tornou-se virtual, mas, apesar dessa diferença, o efeito causado nos indivíduos parece ser o mesmo: são, ao mesmo tempo, visíveis e incapazes de ver.

3 Conclusão

Na atualidade, os indivíduos sentem-se controlados pela força penetrante de um olhar soberano, “o olho do poder” a que se refere Foucault, tornando-se, assim, “dóceis” e “úteis”, sendo controlados por “verdades” que visam manter a ordem vigente. Dessa forma, podemos afirmar, então, que os sistemas de observação modernos é uma espécie de atualização do sistema de vigilância criado por Jeremy Bentham, o panóptico.

Portanto, os princípios de modelo disciplinar ainda continuam em vigor na contemporaneidade, pois as tecnologias de informação colaboram expressivamente para a construção dessa sociedade do controle, haja vista que, em todo lugar, o indivíduo pode ser observado, seguido e controlado.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Uma breve análise das inferências que antecedem a abordagem da origem do homem nos livros didáticos

A brief analysis of the inferences prior to the approach of man's origin in textbooks

Wallace de Oliveira Roque

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: wallaceroque@unipam.edu.br

Ismael Ferreira Nunes

Graduando do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: ifncaos@hotmail.com

Ludimila Pereira Coutinho

Graduanda do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: lu.di.milapereira@hotmail.com

Neuza Maria da Costa Silva

Graduanda do curso de História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: neuzamaria_cp@hotmail.com

Paulo Sérgio Moreira Silva

Professor orientador (UNIPAM).

E-mail: paulo@unipam.edu.br

Resumo: Ao fazermos uma breve análise dos elementos de caráter sociocultural que antecedem as inferências de determinados conceitos/teorias científicas no âmbito curricular, percebemos a dicotomia existente quanto ao emprego da ciência, que muitas vezes é confundida com cientificismo. A ciência se define como uma atividade intelectual e prática que abrange tanto o estudo sistemático da estrutura quanto o comportamento do mundo físico e natural através da observação e da experiência. Por conseguinte, ela faz parte do conhecimento da humanidade, pelo fato de incorporar propostas de seres humanos. Já o cientificismo possui o caráter de crença incondicional ao que a ciência propaga. Assim, a partir das análises de tais inferências, remeteremos à assertiva de que tanto os nossos temas culturais quanto o nosso sistema educacional, a princípio, nos traíram e continuam traindo.

Veremos, ainda, que a principal consequência desse “suicídio intelectual” assistido é a formação de um grande número de analfabetos científicos na era contemporânea.

Palavras-chave: Ciência. Charles Darwin. Evolução. História. Livro didático.

Abstract: By doing a brief analysis of the socio-cultural elements prior to the inferences of certain concepts / scientific theories within the curriculum, we see the dichotomy regarding the use of science, which is often confused with scientism. Science is defined as an intellectual activity and practice that encompasses both the systematic study of the structure and the behavior of the physical and natural world through observation and experience. Therefore, it is part of human knowledge, because it incorporates proposals for humans. On the other hand, the scientism has the character of unconditional belief to what science propagates. Thus, from the analysis of such inferences, we will be sent to the assertion that both our cultural themes as our educational system, in principle, betrayed us and still do that. We will also see that the main consequence of this “intellectual suicide” assisted is the formation of a large number of scientific illiterates in the contemporary era.

Keywords: Science. Charles Darwin. Developments. History. Textbook.

1 Introdução

Este artigo consiste em uma análise teórica dos pressupostos que antecedem a abordagem da origem da vida nos livros didáticos, baseando-se em evidências comprovadas por meio de estudos científicos e da avaliação das linhas de continuidade e da ruptura quanto às características, conteúdos, materiais didáticos e metodologias usadas para o ensino desse tema em nosso país.

Compreendendo que todos esses questionamentos, como muitos outros, são propulsores para o nosso aperfeiçoamento e desenvolvimento intelectual, almejando – quem sabe – alcançarmos a tão sonhada utopia do *bem-estar* e do *bem-comum*, percebe-se que, ao longo da história humana, vários pensadores e cientistas possuem aspectos semelhantes e distintos que não se remetem em apenas questionar a existência ou não de uma causa inteligente – ou criador –, mas de dar ao ser humano uma visão científica, em que as questões abordadas se tornam desafiadoras ao frear e modificar a base fundamental no que tange ao nosso conhecimento ou ilusão de conhecimento.

Assim, sugerimos que somente adotando uma educação de caráter inter-poli-transdisciplinar¹ poderemos, a princípio, obter análises mais satisfatórias de tais

¹ Inter-poli-transdisciplinar é um método que consiste em relacionar quatro tipos diferentes de disciplinas que têm aplicação no campo de ensino.

Multidisciplinaridade: os conteúdos escolares se apresentam como matérias independentes, como um somatório de disciplinas, sem explicitação de relação entre si.

Pluridisciplinaridade: a organização dos conteúdos expressa a existência de relações entre disciplinas mais ou menos afins, como, por exemplo, as diferentes ciências experimentais.

Interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas, implicando uma troca de conhecimentos de uma disciplina com a outra (conceitos, leis, etc.), gerando em alguns casos, um novo corpo disciplinar. O conhecimento do meio, no Ensino Fundamental, pode ser um exemplo de interdisciplinaridade.

Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre as disciplinas, a busca de uma integração global dentro de um sistema totalizador que possibilite uma unidade interpretativa.

complexidades existentes no mundo contemporâneo e, assim, resolveremos uma das principais preocupações do secularismo: *o colapso do sistema educacional*.

2 Do verso à prosa

Nós vamos morrer, e isso nos torna afortunados. A maioria das pessoas nunca vai morrer, porque nunca vai nascer. As pessoas potenciais que poderiam estar no meu lugar, mas que jamais verão a luz do dia, são mais numerosas que os grãos de areia da Arábia. Certamente esses fantasmas não nascidos incluem poetas maiores que Keats, cientistas maiores que Newton. Sabemos disso porque o conjunto das pessoas possíveis permitidas pelo nosso DNA excede em muito o conjunto de pessoas reais. Apesar dessas probabilidades assombrosas, somos você e eu, com toda a nossa banalidade, que aqui estamos (RICHARD DAWKINS, 2000, p. 17).

Em uma bela manhã de 24 de novembro de 1974, um grupo de paleoantropólogos, liderado pelo professor Donald Johanson² (1943-), deu início a mais um dia exaustivo de trabalho próximo ao rio Awash, Etiópia. Ao final desse dia, eles haviam descoberto fragmentos de um fóssil de *Australopithecus afarensis*³, que algumas horas mais tarde, durante uma noite de comemoração por tal descoberta, seria apelidado de Lucy⁴ – após essa descoberta, as escavações duraram por mais algumas semanas, conseqüentemente, encontrando centenas de fragmentos de ossos desse mesmo fóssil. Atualmente, Lucy é o fóssil mais completo encontrado de um *Australopithecus afarensis*, 40% do seu esqueleto foram recuperados.

Agora, imagine você sendo Lucy, um pequeno homínido, vivendo nas perigosas planícies africanas, há aproximadamente 3,2 milhões de anos. Você possui um cérebro pequeno que mede 450 cm cúbicos. De repente você escuta um barulho vindo da mata, seria um predador ou apenas o vento? Se você achar que o barulho da mata é um predador e acontecer de ser apenas o vento, você comete um erro de cognição do Tipo 1, *um falso-positivo*. Você pensou que o vento estava ligado a alguma coisa e não estava. Felizmente esse erro é relativamente inofensivo. Mas, se você achar que o barulho na mata é apenas o vento e acontecer de ser um predador, você se torna o almoço – conseqüentemente, acabará de cometer um erro de cognição Tipo 2, *um falso negativo*. Nesse caso, você acaba de se enquadrar no princípio básico da seleção natural, você acaba de sair mais cedo com a sua carga genética, antes de se reproduzir.

² Donald Carl Johanson (1943-) é um paleoantropólogo estadunidense.

³ *Australopithecus afarensis* é uma espécie de homínido extinto proposta em 1978 por Tim White e Don Johanson, com base no "joelho de Johanson's" encontrado por aquele antropólogo em Hadar, na Etiópia, em 1974. Os vestígios fósseis foram datados em 3,4 milhões de anos. O nome provém da região onde foi encontrado: a Depressão de Afar.

⁴ O fóssil "AL 288-1" foi apelidado de Lucy, por causa da canção dos Beatles "*Lucy in the Sky with Diamonds*", que fora tocada alto e repetidamente em um gravador no acampamento.

Nós, seres humanos, somos descendentes daqueles que são mais propensos a cometer erros do Tipo 1, *falso-positivos*, do que erros do Tipo 2, *falso-negativos*. Consequentemente, evoluímos a propensão de tomar decisões rápidas, e cometer o erro do Tipo 1 é mais provável do que outro tipo de erro. E esse tipo de erro, o *falso-positivo*, podemos considerá-lo como superstição? Ou um pensamento sobrenatural? E ao supormos que A está conectado a B, seria esse um padrão para a verdade? Não! Essa é a base para encontrarmos padrões falseáveis. Mas qual é a diferença entre o vento e um predador perigoso? O vento é uma força inanimada. O predador é um agente intencional.⁵

Portanto, como sabemos o que é realidade ou o que é magia/mito? Há pouco tempo, o etólogo, biólogo evolutivo e escritor britânico Richard Dawkins (1941-) relata, em seu livro paradigmático *A Magia da Realidade* (2012), que a realidade seria tudo aquilo que existe. Ao fazer tal afirmativa, o leitor poderia achar que o autor estaria sendo claro e objetivo, mas o mesmo, posteriormente, relata que há vários problemas para se definir o conceito de realidade, como o fato dos dinossauros não existirem mais ou das estrelas, que estão tão distantes do nosso planeta que, quando a luz delas chega até nós e, consequentemente, conseguimos vê-las, podem já ter se extinguido e até mesmo imaginar o comportamento de um *australopithecus afarensis*, como a Lucy que fora citada anteriormente.⁶

2.1 Equívocos que antecedem a abordagem da origem do ser humano nos livros didáticos

Devido à complexidade existente para evidenciar tanto os exemplos citados anteriormente quanto outros que se encaixam em tal análise, iremos, ao decorrer deste artigo, abordar um dos temas mais intrigantes nos livros didáticos tanto de História quanto de Ciências/Biologia: o contexto histórico/científico da *origem do ser humano*.

Ao pegarmos como exemplo a abordagem da origem da vida até a pré-história nos livros didáticos referentes ao ensino de História, percebemos uma contraposição em algumas abordagens e o conhecimento científico vigente. Assim, como a historiadora brasileira Thais Nívia de Lima e Fonseca relata,

[...] é importante, como esforço de avanço, averiguar as formas de apropriação do conhecimento histórico escolar e suas permanências na memória coletiva, por meio de representações reconhecidas como “verdades” históricas comprovadas. (2003, p.91)

Dessa forma, Fonseca (2003) nos serve como base para a averiguação da difusão do conhecimento histórico em nossa sociedade, consequentemente – no contexto abordado neste artigo – fazendo com que boa parte dos brasileiros leigos tenham uma compreensão equivocada e estereotipada da evolução biológica e todas as evidências

⁵ Analogia baseada em um discurso do psicólogo, escritor e historiador da ciência estadunidense Michael Brant Shermer (1954-). Discurso esse, parte de um debate entre acadêmicos que foi promovido pelo site estadunidense *intelligence2DEBATES* no dia 29 de outubro de 2012. Disponível em: < <http://intelligencesquaredus.org/debates/past-debates/item/728-science-refutes-god>>. Acesso em: 04 set. 2014

⁶ Está expresso melhor in DAWKINS (2012, p. 12-31).

favoráveis e fundamentadas para relatar a origem do homem sem a necessidade de uma intervenção sobrenatural/causa divina.

Curiosamente, ainda existem muitas pessoas que possuem uma visão arcaica em relação à abordagem da evolução – seja ela no contexto biológico ou histórico –, por conseguinte, criam-se rótulos infundados como o darwinismo social⁷ – conceito esse falseável que se origina no século XIX, logo após a publicação de *A Origem das Espécies* (1859), pelo naturalista britânico Charles Darwin (1809-1882), e que tem como principal objetivo argumentar que todos os problemas sociais são apenas reflexos do estado natural da natureza humana.

Em 2006, o geneticista estadunidense Francis Collins (1950-) publicou o livro *A Linguagem de Deus* (traduzido para o português em 2007), em que o mesmo aborda a possibilidade de se aceitar a Evolução sem necessariamente ter que abandonar a sua fé por completo, e que, em um mundo cada vez mais científico, a descrença nesse fato se torna infundável e prejudicial.⁸ Por essa razão, Collins relata que

jovens criados em lares e igrejas que insistem no Criacionismo cedo ou tarde encontrarão evidências científicas avassaladoras a favor de um universo antigo e o parentesco de todas as criaturas vivas por meio de um processo de evolução e de seleção natural. Que escolha terrível e desnecessária essas pessoas terão de enfrentar! Para abraçar a fé da infância, serão obrigadas a rejeitar um corpo de informações científicas extenso e rigoroso, cometendo um suicídio intelectual. (2007, p. 185)

Atualmente, alguns livros didáticos ainda não são muito claros em suas abordagens factuais da evolução, seja em termos históricos ou biológicos. Em consequência, o uso de metáforas mal colocadas na prosa científica, tanto por parte do material didático utilizado quanto por parte dos professores, faz com que a maioria de nossos alunos adquira conclusões errôneas sobre um tema que tem uma importância que vai muito mais além do que simplesmente entender o nosso mundo⁹. Podemos citar como exemplos de estereótipos altamente difundidos *a ideia de a Evolução ser apenas uma teoria; a sobrevivência do mais apto/lei do mais forte; humanos são descendentes de macacos; Charles Darwin estava errado; se ninguém estava lá, isso não pode ser provado*.¹⁰

Desde a publicação de *A Origem das Espécies* em 1859, a idéia fundamental de Charles Darwin vem despertando intensas reações, da feroz condenação até a adesão extática, chegando às vezes a se equiparar ao fervor religioso. Amigos e inimigos, igualmente, têm maltratado e desvirtuado a teoria de Darwin. Tem sido apropriada de forma indevida para conferir respeitabilidade científica a estarecedoras doutrinas sociais e políticas. Foi exposta ao ridículo em caricaturas por seus adversários, alguns dos quais

⁷ Recentemente, em ciências sociais, tem surgido uma nova moda ao usarem-se explicações neodarwinianas – baseadas no conceito original do Darwinismo Social – para conceitos sociais.

⁸ Está expresso melhor em COLLINS (2007).

⁹ Quanto à importância de se estudar Evolução biológica, ler o terceiro capítulo deste artigo.

¹⁰ Para melhor compreensão dos cinco principais equívocos sobre evolução aqui citados, ver infográfico elaborado por Caleb Trujillo, candidato a PhD pela Universidade de Purdue (EUA). Disponível em: <<http://evolutionacademy.bio.br/blog/2014/11/10/as-cinco-ideias-mais-usadas-e-equivocadas-sobre-evolucao/>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

querem fazê-la competir nas escolas de nossos filhos como a “ciência da criação”, uma mistura patética de pseudociência religiosa. (DENNETT, 1998, p.17-18)

Em *A Ideia Perigosa de Darwin*, o filósofo estadunidense Daniel Dennett (1942-) relata como se deu a aceitação da teoria proposta por Darwin logo após a publicação de seu livro, *A Origem das Espécies*, e como o mesmo influenciou o pensamento filosófico ocidental desde então, e quais foram as consequências sociais, políticas e religiosas que a sua obra causou – como todos sabem, o estereótipo do Darwinismo Social é a maior consequência de todos os equívocos em relação à obra de Charles Darwin. Mesmo após 155 anos de sua publicação, a evolução por meio da seleção natural ainda gera inúmeras controvérsias para o senso comum.

2.2 As menções a Darwin nos livros didáticos

Como este artigo consiste em uma breve análise em relação ao contexto histórico-filosófico da Evolução biológica, analisaremos, de agora em diante, a proposta dos livros didáticos brasileiros em relação ao tema, para que, posteriormente, possa-se entender o porquê de tantas lacunas existentes nessas abordagens. Começaremos pelo primeiro mito encontrado em boa parte desses livros – mito esse causado pela interpretação linguística que é exposta erroneamente –, “Charles Darwin como o mentor da Evolução”.

Quando falamos de Teoria da Evolução, estamos nos referindo a uma série de estudos da evolução biológica de todos os seres vivos, em que as suas mudanças características de uma geração para a outra foram analisadas por diversos estudiosos. Muitos livros didáticos cometem um grave equívoco ao atribuírem todos os méritos a Charles Darwin. Alfred Wallace¹¹ (1823-1913) também havia percebido muito dos aspectos que Darwin apontou em suas observações que foram guardadas basicamente como segredo por mais de vinte anos. Após Wallace ter lhe enviado os seus manuscritos com as suas análises, Darwin, seguindo o conselho de muitos amigos, resolveu revelar uma nova teoria sobre a evolução biológica – também conhecida como evolução genética ou orgânica – com a autoria dos dois¹² em 1858.

A principal diferença entre as duas análises era o conjunto de evidências e argumentos a favor da evolução que Darwin possuía. O fato de Darwin já possuir uma posição de destaque no meio científico e o fato de ter publicado seu livro *A origem das*

¹¹ Alfred Russel Wallace foi um naturalista, geógrafo, antropólogo e biólogo britânico. Wallace foi o primeiro a propor uma "geografia" das espécies animais e, como tal, é considerado um dos precursores da ecologia e da biogeografia e, por vezes, chamado de "Pai da Biogeografia".

¹² *On the Perpetuation of Varieties and Species by Natural Means of Selection* (tradução: Sobre a tendência das espécies de formar variedades; e sobre a perpetuação das variedades e espécies através de meios naturais de seleção) é o título da apresentação conjunta dos dois artigos científicos entregues à Linnean Society de Londres, em 1 de junho de 1858, sendo publicado no dia 30 de julho do mesmo ano no Journal of the Proceedings of the Linnean Society of London. Zoology 3: 46-50. Disponível em: <<http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F350&viewtype=text&pageseq=1>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

espécies transformam-se nos principais fatores que fazem que, na maioria das vezes, apenas ele seja lembrado.

No entanto, devemos lembrar que Charles Darwin não descobriu a evolução – vários cientistas, como Lamarck¹³, por exemplo, já falavam na evolução antes de Darwin. O que Charles fez foi evidenciar como era a evolução. Sua maior contribuição para a ciência foi a *ideia de seleção natural*, e não a *teoria da evolução* como geralmente é pensado. Muitos historiadores consideram tais ideias como tendo profunda influência no pensamento do século XIX – juntamente com as ideias de Freud (1856-1939), Marx (1818-1883) e Nietzsche (1844-1900) – por desafiar tanto as escolas de pensamento racionalista quanto ao fundamentalismo religioso que prevalecia na Europa.

2.3 A origem do ser humano

De modo curioso, ao se abordar a origem do ser humano e seu parentesco com os demais primatas, muitas pessoas questionam, ironicamente, “por que ainda existem chimpanzés?”. Erroneamente, os livros didáticos geram o *estereótipo* de que se os seres humanos são descendentes de chimpanzés e, se a Evolução por Seleção Natural realmente estivesse certa, não existiria motivos para a existência dos chimpanzés. Essa interpretação equivocada da temática abordada nos livros didáticos é bastante difundida e, por conseguinte, pode-se permanecer na memória coletiva, tornando-se impossível a compreensão desse processo evolutivo.

De acordo com o viés científico, baseado em estudos recentes de fósseis e análises de DNA, a ciência atesta que tanto os seres humanos quanto os chimpanzés descendem de um ancestral comum que viveu entre 7 e 6 milhões de anos atrás. Tal ancestral deu origem a duas ramificações, uma delas resultou em nós humanos e outra deu origem aos chimpanzés e se dividiu, ainda, dando origem a bonobos e chimpanzés comuns. Para melhor compreensão desse fato, a analogia mais adequada seria pensar nessas espécies como membros de uma família. Posto isso, seríamos todos primos. Vale salientar que não somos descendentes de chimpanzés com um grau de parentesco menor. Já os gorilas, por exemplo, compartilham um ancestral comum conosco e com os chimpanzés.¹⁴

Quanto à abordagem de quem teria sido a primeira pessoa, podemos afirmar que

[...] nunca houve uma primeira pessoa – porque toda pessoa precisa ter tido pais, e esses pais têm que ser pessoas também! O mesmo vale para os coelhos. Nunca houve um primeiro coelho, nem um primeiro crocodilo, nem uma primeira libélula. Toda criatura que já nasceu pertence à mesma espécie de seus pais [...]. Portanto, isso significa que toda criatura já nascida pertenceu à mesma espécie de seus avós. E de seus bisavós. E tataravós. E assim por diante, infinitamente (DAWKINS, 2012, p. 38).

¹³ Jean-Baptiste Pierre Antoine de Monet Chevalier de Lamarck (1744 – 1829) foi um naturalista francês que desenvolveu a teoria dos caracteres adquiridos, uma teoria da evolução agora desacreditada. Lamarck personificou as ideias pré-darwinistas sobre a evolução.

¹⁴ Está expresso melhor in DAWKINS (2012, p. 38-53).

Essa assertiva não se torna muito difícil de entender se usarmos a analogia do nosso próprio crescimento/desenvolvimento. Passamos por mudanças graduais – desde o momento que nascemos e, posteriormente, crescemos – que são imperceptíveis em curto prazo, mas que produzem mudanças significativas em longo prazo.

Por exemplo, em longo prazo percebemos as mudanças de um bebê para uma criança que começa a andar e falar, depois, essa criança cresce e torna-se um adolescente que, mais tarde, se transforma em um adulto de meia idade e, por fim, em um idoso. Tais mudanças ocorrem tão gradualmente que não existe um dia – e nunca existirá – que uma pessoa deixe subitamente de ser uma criança e, no dia seguinte, acorde um adulto. Desse modo, torna-se impossível/incoerente evidenciar com exatidão quando surgiu o primeiro ser humano.¹⁵

3 A explicação darwiniana para a nossa origem

Quase ninguém é indiferente a Darwin, e nem deveria ser. A teoria darwiniana é uma teoria científica, e excelente, mas não é só isso. Os criacionistas que se opõem a ela tão acirradamente estão certos em um ponto: a perigosa idéia de Darwin vai muito mais fundo na estrutura de nossas crenças fundamentais do que muitos de seus sofisticados apologistas já admitiram, mesmo para si próprios
(DANIEL DENNETT, 1998, p. 18).

Em primeira análise, vale salientar que os mecanismos de hereditariedade e mutação não eram conhecidos no século XIX. Portanto, atualmente, temos a teoria sintética da evolução¹⁶ como uma versão aprimorada desses princípios desenvolvidos por Darwin e Wallace.

Posteriormente, a publicação de *A Origem das Espécies* causou um corte epistemológico¹⁷ que teve como consequência tornar impossíveis certos discursos ideológicos ou filosóficos que o precedem, tendo por finalidade conduzir a nova ciência a romper explicitamente com os mesmos. Essa ruptura epistemológica surge, assim, como um efeito de *natureza filosófica*. Em sua autobiografia, Charles Darwin relata que

as soon as I had become, in the year 1837 or 1838, convinced that species were mutable productions, I could not avoid the belief that man must come under the same law.

¹⁵ Está expresso melhor in DAWKINS (2012, p. 38-53).

¹⁶ A Teoria sintética da evolução foi formulada por vários pesquisadores durante anos de estudos, tomando como essência as noções de Darwin sobre a seleção natural e incorporando noções atuais de genética. A mais importante contribuição individual da Genética, extraída dos trabalhos de Mendel, substituiu o conceito antigo de herança por meio da mistura de sangue pelo conceito de herança por meio de partículas: os genes. Esta teoria baseia-se em quatro processos básicos da evolução: mutação, recombinação, genética, seleção natural, isolamento reprodutivo. Os três primeiros são responsáveis pelas fontes da variabilidade; os dois últimos orientam as variações em canais adaptativos.

¹⁷ Expresso melhor in MAYR, 2005.

Accordingly I collected notes on the subject for my own satisfaction, and not for a long time with any intention of publishing. Although in the Origin of Species, the derivation of any particular species is never discussed, yet I thought it best, in order that no honourable man should accuse me of concealing my views, to add that by the work in question "light would be thrown on the origin of man and his history." It would have been useless and injurious to the success of the book to have paraded without giving any evidence my conviction with respect to his origin.¹⁸ (DARWIN, 1958, p. 130-131)

A partir de seus estudos, Darwin nos mostra as constantes variações entre os indivíduos de uma mesma população. Assim, cada população tende à superprodução de descendentes e, no meio natural, ao longo das gerações, o número de indivíduos mantém-se constante. Entre esses indivíduos, ocorre uma luta de sobrevivência decorrente a fatores limitantes (alimento, território, parceiro, entre outros). Conclui-se, então, que os indivíduos com características vantajosas (os mais aptos) são conservados por *seleção natural*, produzindo mais descendentes com essas características (reprodução diferencial) e os menos aptos são eliminados.

É interessante contemplar uma colina luxuriante, revestida de muitas plantas, dos mais diversos tipos, com aves a cantar nos arbustos, com insectos esvoaçantes e com vermes a rastejar pela terra húmida, e parar para reflectir que estas formas de construção elaborada, tão diferentes entre si e dependentes umas das outras de um modo tão complexo, foram todas produzidas por leis que actuam em nosso redor. Falo, no sentido mais lato, da *lei do crescimento com reprodução*, da *lei da hereditariedade*, que está quase implícita na reprodução, da *lei da variabilidade*, resultante da acção directa e indirecta das condições de vida, e do uso e desuso das partes e dos órgãos, da *lei do aumento das populações em progressão geométrica*, que é tão elevado que conduz os indivíduos à *luta pela sobrevivência*, e que tem como consequência a *selecção natural*, que provoca a *divergência de caracteres* e a *extinção* das formas menos aperfeiçoadas. Deste modo, é a partir da guerra da natureza, da escassez e da mortalidade que surge o acontecimento mais elevado que somos capazes de conceber: a produção dos animais superiores. Há uma grandiosidade inerente a esta visão da vida: o Criador concentrou os diversos poderes da vida num pequeno número de formas, ou apenas numa; e enquanto este planeta girava de acordo com a lei da gravitação universal, a partir de um princípio tão simples, foram desenvolvidas, e continuam a desenvolver-se, infinitas formas do mais belo e maravilhoso que há. (DARWIN, 2009, p.419)

Charles Darwin sempre teve a preocupação de mostrar um grande número de evidências para o que propunha. Ao evidenciar o conceito de seleção natural, Darwin

¹⁸ Trad. livre: Assim que me convenci, no ano de 1837 ou 1838, de que as espécies eram produções mutáveis, não pude evitar a crença de que o homem devia ser regido pela mesma lei. Assim eu colecionava notas sobre o assunto para a minha própria satisfação, e não por um longo tempo com a intenção de publicação. Embora em A Origem das Espécies a derivação de qualquer espécie em particular nunca seja discutida, julguei que seria melhor, para que nenhum homem honrado me acusasse de esconder meus pontos de vista, para acrescentar que pela obra em questão, "seria lançada luz sobre a origem do homem e sua história." Teria sido inútil e prejudicial ao sucesso do livro ter exibido, sem fornecer evidências, minha convicção com relação à sua origem.

rompe definitivamente com todos os pensamentos anteriores – a existência de forças sobrenaturais na explicação sobre o mundo e as espécies e a ideia de um mundo estável e constante –, ao explicar o mecanismo de como se dá a evolução. Nesse novo conceito, novas espécies não eram criadas, mas derivadas de ancestrais comuns (inclusive o ser humano) e a adaptação de cada espécie era regida de um modo contínuo pelo processo de seleção natural. Nas teorias darwinianas, não há necessidade de uma interferência divina ou de ação de forças sobrenaturais em todo o processo de evolução do mundo vivo, nem no processo de seleção natural.

Essa teoria revolucionária de Darwin desmistificou o mundo regido divinamente – explicação aceita, até então, por um mundo conservador, sendo rapidamente aceita, pois fornecia uma explicação para a hierarquia de tipos de organismos de Lineu¹⁹ e para todos os achados de anatomia. Assim, Darwin defendia que a evolução ocorre por meio da acumulação de pequenas modificações ao longo de várias gerações. Em suas análises, ele conclui que a existência de pequenas diferenças na descendência, tanto das plantas como dos animais, faz com que certas espécies vivam mais tempo do que outras.

4 Sobre a origem e desenvolvimento da espécie humana

Em todo mundo, existe um enorme número de pessoas inteligentes e até talentosas que nutrem uma paixão pela ciência. Mas essa paixão não é correspondida (CARL SAGAN, 2006, p. 21).

Atualmente, ao observamos alguns livros didáticos de História utilizados nos últimos anos, percebemos algumas alterações significativas²⁰ – infelizmente, ainda são poucos livros que incorporam esse revisionismo – quanto a abordagens referentes à origem da vida e à origem da espécie humana. Alguns chegam até a citar algumas explicações míticas – curiosas e interessantes – vigentes (ou não) em algumas sociedades contemporâneas, para servir como contraponto para a abordagem de viés científico²¹.

Como sabemos, em cada sociedade e em cada cultura, as primeiras explicações para o surgimento do homem na Terra misturam personagens imaginários e reais, sempre se referindo às forças da natureza e aos acontecimentos extraordinários. Por meio desses mitos – embora seja criação da mente humana –, podemos saber como os povos do passado entendiam e explicavam seu mundo, suas crenças, seus valores morais, o que era certo ou errado, bom ou ruim, o que era divino e o que era humano etc.

Tais narrativas passadas de geração em geração usam linguagem simbólica baseada nas experiências e conhecimentos daqueles que as conceberam. E, dessa

¹⁹ Carolus Linnaeus, em português Carlos Lineu, e em sueco após nobilitação Carl von Linné (1707-1778) foi um botânico, zoólogo e médico sueco, criador da nomenclatura binomial e da classificação científica, sendo assim considerado o “pai da taxonomia moderna”.

²⁰ Está expresso melhor in EDITORA MODERNA (2006, pp. 24-28).

²¹ Está expresso melhor in BOULOS JÚNIOR (2004, pp. 39-49).

forma, perpetuam aspectos religiosos, socioculturais e políticos, os quais se incorporam à vida coletiva dos que são membros de determinada sociedade, seja ela grande ou pequena. Desse modo, podemos afirmar exatamente o que o historiador inglês Eric Hobsbawm (1917-2012) afirma em seu livro “Sobre História”.

[...] todos os seres humanos e sociedades estão enraizados no passado – o de suas famílias, comunidades, nações ou outros grupos de referências, ou mesmo de memória pessoal – e todos definem sua posição em relação a ele, positiva ou negativamente. (HOBSBAWM, 1998, p. 50)

Por muitos séculos – no ocidente –, tivemos a Teoria Criacionista Bíblica como a única explicação aceita para a existência do homem na Terra. Mas o que poucos sabem é que existiam e ainda existem outras hipóteses para a origem da vida que são tão antigas quanto o início da era cristã no ocidente. Podemos citar, como exemplo, a proposta da abiogênese – ou geração espontânea – que seria nada mais do que a existência de um princípio ativo capaz de produzir matéria viva através de uma matéria inanimada. Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) foi um dos primeiros defensores dessa hipótese.

4.1 *Lacunas na abordagem da origem do ser humano nos livros didáticos*

Ao analisarmos alguns dos livros didáticos utilizados em sala de aula nos últimos anos, percebemos a carência de algumas informações primordiais para que, conseqüentemente, o aluno possa ter uma melhor compreensão do processo evolutivo ao qual a origem do homem está relacionada. Em alguns casos, podemos perceber que falta uma abordagem interdisciplinar mais coerente entre a História e a Biologia – em que, por muitas vezes, o mau uso de metáforas na prosa científica faz com que um grande número de alunos tenha uma visão distorcida do que está sendo abordado.

A partir da abordagem da origem do homem proposta nos livros didáticos, percebe-se que o conhecimento adquirido erroneamente por meio dos mesmos faz com que o viés científico seja visto apenas como uma simples teoria que possui a mesma validação de uma crença religiosa/coletiva – no caso brasileiro, “o criacionismo”²². Por isso, vale salientar que essa apropriação deturpada do conhecimento histórico faz com que muitas pessoas afirmem que uma teoria seja apenas uma teoria e que uma teoria científica – como a Teoria do Big Bang, a Teoria da Evolução por Seleção Natural, as Teorias da Relatividade Especial e Geral, entre outras – não é diferente de uma que afirma, por exemplo, que Elvis Presley ainda esteja vivo – ou quaisquer outras ideias denominadas como teoria de/da conspiração.

Sabemos que, cronologicamente, a origem da ciência está ligada à passagem do *mito* ao *logos* e que, antes de adquirir a sua definição atual, ela está ligada ao início do pensamento científico originário na Grécia Antiga com os pensadores pré-socráticos. Presentemente, a ciência consiste em um processo metodológico e empírico que nos permite uma observação sistemática de fenômenos naturais. Ela também se

²² Está expresso melhor in BOULOS JÚNIOR (2004, p. 42).

define como um corpo organizado de conhecimento sobre o mundo natural (o método científico consiste em observar as evidências da existência de um fenômeno → formular uma hipótese explicativa → testar esta hipótese → aceitar a hipótese explicativa - se correta -, caso contrário deve-se voltar ao começo). De acordo com Popper²³, primeiramente, devemos ter consciência de que

formular uma definição aceitável de “ciência empírica” é tarefa que encerra dificuldades. Algumas dessas dificuldades decorrem do *fato de que devem existir muitos sistemas teóricos* cuja estrutura lógica é similar à estrutura lógica do sistema aceito, em um particular instante da História, como sistema de ciência empírica. (1975, p. 40)

Ao analisarmos os traços deixados na memória coletiva decorrente da apropriação do conhecimento escolar, percebemos que muitas dessas pessoas entendem que tanto as teorias científicas citadas anteriormente quanto as demais existentes não passam de ideias inferiores sobre como o mundo funciona, que não possuem uma validação e que não foram comprovadas pela própria Ciência e, por isso, são chamadas de *teorias* e não de *fatos* ou *leis*. Mas o que poucas pessoas sabem é que, no viés da pesquisa científica, a palavra *teoria* não possui exatamente o mesmo significado quanto a sua definição pelo senso comum – que pode significar uma mera hipótese, um palpite ou uma ideia, algo que não é conhecido como verídico. Portanto, quando um cientista emprega o substantivo *teoria*, ele estará se referindo a um conjunto de ideias que, de acordo com os resultados obtidos – através da dedução lógica e da comparação desses resultados –, estará propondo uma explicação abrangente – e não superficial – para as coisas que observamos na natureza.

Quanto à abordagem de outras explicações de caráter não científico, como o *criacionismo*, que chega a ser mencionado em alguns livros de História como contraponto à explicação científica vigente, deve-se compreender que o criacionismo

[...] aparece sob muitas formas. Algumas fazem previsões muito definidas acerca do que observamos. A versão que diz que Deus fez os organismos de modo a que estejam perfeitamente adaptados aos seus ambientes faz previsões que não estão de acordo com o que observamos. A versão que diz que Deus fez os organismos parecer exatamente como pareceriam se tivesse evoluído por processos de seleção natural cegos faz as mesmas previsões que a teoria evolucionista e assim as nossas observações não permitem distinguir entre a teoria evolucionista e esta “imitativa” versão do criacionismo. Finalmente, a versão simples e minimalista do criacionismo, que diz que Deus teve algum impacto (não especificado) nas características das coisas vivas não é, sugiro testável. Não encontramos uma versão do criacionismo que faça previsões definidas acerca do que observamos e que seja melhor suportada pelas observações do que a teoria evolucionista. Há uma versão do criacionismo que tenha estas duas características?²⁴ (SOBER, 2001, p. 72)

A partir dessa análise do filósofo da ciência estadunidense Elliott Sober (1948-) e da compreensão básica da metódica científica, podemos analisar as maneiras pela

²³ Karl Raimund Popper (1902-1994) foi um filósofo da ciência austríaco naturalizado britânico.

²⁴ Tradução: Álvaro Nunes.

qual a teoria pode, a princípio, fazer previsões sobre os aspectos do mundo que ela explica, conseqüentemente, sendo testada por observações adicionais. Assim, em uma conversa decorrente do nosso convívio social, podemos descartar a ideia/suposição de uma pessoa que diz que algo não passa de uma teoria – desde que não existam evidências que sustentem a sua premissa – mas não podemos desconsiderar as teorias formuladas por Isaac Newton (1643-1727), Charles Darwin, Albert Einstein (1879-1955) e outros grandes cientistas, pelo simples fato de que, na Ciência, uma ideia sobre como o mundo funciona geralmente só é aceita como uma teoria uma vez que tenha sido testada e demonstrada com o apoio de observações e outras evidências. Coisas que distintamente faltam nas teorias que não possuem um viés científico.

Nesse aspecto, devemos compreender que a evolução – como um todo – é um fato científico que é apoiado por um número vasto de evidências e artigos revisados por especialistas e que ambos possuem um incrível consenso da comunidade científica. Já o criacionismo é uma crença coletiva baseada unicamente na fé de seus seguidores. Crença que não possui nenhum artigo revisado por especialistas e nenhum consenso científico, e nem sequer é ou pode ser considerada como Ciência, devido ao simples fato de não poder ser testada.

4.2 Quanto ao criacionismo nas escolas

Quanto ao ensino do criacionismo como contraponto para a explicação científica, deve-se entender que, mesmo respeitando todas as opiniões pautadas em crenças – pelo simples fato de que ao abordamos essa temática, automaticamente cairemos no âmbito filosófico que remete ao ônus da prova que atesta que a ausência da evidência não significa necessariamente a evidência da ausência –, torna-se irrelevante a inserção na grade curricular de ensino de conteúdos sobre o mesmo ou quaisquer questões de crença, como o Projeto de Lei 8099/2014²⁵ enviado pelo deputado Pastor Marcos Feliciano no dia 13 de novembro de 2014 ao Congresso Nacional solicitando tal medida.

Como consequência dessa proposta, atualmente, temos várias manifestações contrárias da área científica brasileira, como as notas de repúdio – publicadas em seus respectivos sites – da SBF²⁶ (Sociedade Brasileira de Física), da ABRAPEC²⁷ (Associação

²⁵ PL 8099/2014. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=777616>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

²⁶ Nota da Sociedade Brasileira de Física. Disponível em:

<http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=613:nota-da-diretoria-criacionismo-e-escolas&catid=152:acontece-na-sbf&Itemid=270>. Acesso em: 25 nov. 2014.

²⁷ Carta aberta da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em:<<http://www.abrapec.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/11/documento-conjunto-SBEnBio-ABRAPEC-final-12-1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), da SBNENBIO²⁸ (Associação Brasileira de Ensino de Biologia), SBPC²⁹ (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), entre outras.

Devemos recordar que há alguns anos (2008), o MEC (Ministério da Educação) esclareceu a sua posição quanto ao ensino do criacionismo nas escolas do país. Assim sendo, para o MEC, *o criacionismo pode e deve ser discutido nas aulas de religião, apenas como uma visão teológica, mas não em aulas de ciências, como fazem algumas instituições educacionais particulares, em geral confessionais (ligadas a uma crença religiosa)*³⁰.

Nesse caso, a justificativa do Deputado Pastor Marcos Feliciano para a inserção do criacionismo como tópico curricular torna-se demasiado banal, uma vez que, ao analisarmos todo o contexto histórico e filosófico que envolve a ciência, percebemos que o ensino de teorias como a do Big Bang e a da Evolução por Seleção Natural – entre outras teorias científicas – não impossibilita ou nulifica as crenças que remetem à existência de um criador.

4.3 O desenvolvimento/progresso da espécie humana

De onde viemos? Para onde iremos? Por que somos diferentes dos outros seres vivos, afinal quem somos? De todas essas indagações sobre si, a primeira delas é a que talvez seja a principal pergunta que não cessa de levar o homem a refletir sobre sua existência. Na verdade, se a vida se fundamentasse somente na dicotomia existente entre o instinto e a inteligência, o primeiro nos levaria a sobreviver de forma comum, enquanto a segunda nos pediria muitas explicações.

De acordo com o viés científico, nossos descendentes viveram milhões de anos de adaptação ao meio ambiente, sendo os mesmos moldados – naturalmente – para viver nesse planeta assim como uma poça d'água se molda ao buraco onde está³¹. Consequentemente, há cerca de 70 mil anos, os humanos modernos – descendentes de um grupo de *homo sapiens* –, ao desenvolverem a perfeita consciência de sua própria intencionalidade, sentem que a natureza se encaixa perfeitamente às suas necessidades e que eles eram os únicos seres vivos capazes de organizar e transformar o ambiente a sua volta. Por isso, esse mundo deveria ter sido criado por alguém semelhante a eles, mas não um ser comum, e sim um ser inteligente com poderes sobrenaturais. A partir

²⁸ Carta aberta da Associação Brasileira de Ensino de Biologia. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/Carta-Aberta-SBEnBio-ABRAPEC.pdf>> . Acesso em: 25 nov. 2014.

²⁹ Nota da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: <http://www.sbpcnet.com.br/site/arquivos/arquivo_402.pdf>. Acesso em 29 nov. 2014.

³⁰ TAKAHASHI, Fábio; BEDINELLI, Talita. MEC diz que criacionismo não é tema para aula de ciências. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2008. Cotidiano 2, Caderno 4, p. 32.

³¹ A analogia da poça d'água foi criada pelo escritor inglês Douglas Adams (1952-2001) na sua palestra na Magdalene College Cambridge em setembro de 1998, intitulada "There is na artificial God?" (tradução: Existe um deus artificial?) para ilustrar que o universo foi criado em compatibilidade com as necessidades humanas.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dr3beElb2EA#t=12>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

dessa análise do mundo que os rodeia, nasce a ideia de existência de um deus criador munido de intencionalidade (em relação aos cultos que deram origem a todas as crenças religiosas, alguns historiadores defendem a tese de que foram os mitos politeístas, enquanto outros afirmam que foram os cultos animistas).

Com o aprimoramento/desenvolvimento do conhecimento humano em relação ao meio ao qual pertence, a consciência da sua própria intencionalidade também evoluiu. Atualmente, cada vez mais percebemos que somos dotados pela evolução com consciência e inteligência para fazermos perguntas. Assim como o historiador francês Lucien Febvre (1878-1956) definia a História como sendo uma resposta às perguntas que a sociedade necessariamente se põe, a Ciência tornou-se uma ferramenta indispensável para o progresso humano, pois a mesma nos fornece uma base fundamentada para procurarmos as respostas para as incógnitas existentes. E somente o tempo e os avanços científicos poderão dizer se algum dia possuíremos ou não todas as respostas para todos os questionamentos existentes.

5 Considerações finais

Portanto, em virtude dos referidos fatos, percebemos que o mau uso de metáforas na prosa científica pode fazer com que um grande número de pessoas tenha uma visão distorcida da ciência. Assim, podemos analisar simplificada e principalmente as principais dúvidas e equívocos a respeito do senso comum, ressaltando tanto a predisposição do ser humano para acreditar nas coisas quanto os equívocos histórico-filosóficos em torno da credulidade e da confiabilidade, e como tais fatos podem interferir no sistema educacional.

Consequentemente, somente a partir da compreensão da ciência contemporânea podem-se avaliar as linhas de continuidade e de ruptura quanto às características, aos conteúdos, aos materiais didáticos e às metodologias usados para o ensino da origem da vida, da espécie humana, entre outras, e, posteriormente, compreender a verdade como conceito relativo e adaptativo ao tempo histórico decorrente da influência sociocultural a qual ela está ou foi inserida.

Por essa razão, deve-se ter a consciência de que a ciência em si não é perfeita e não deve ser tida como a fonte da verdade, e sim como uma base fundamental para compreendermos a realidade e prosseguirmos na busca pelos saberes necessários. Justamente por esse motivo, não devemos nos acomodar e nos satisfazer com as respostas obtidas pela ciência, pelo simples fato de que a descoberta científica ajuda a moldar o pensamento humano, por conseguinte, favorecendo o seu desenvolvimento/progresso.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Coleção história: sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2004.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Leça da Palmeira: Planeta Vivo, 2009.

_____. **The Autobiography of Charles Darwin 1809-1882:** with the original omissions restored. Edited and with appendix and notes by his grand-daughter Nora Barlow. London: Collins, 1958.

DAWKINS, Richard. **A magia da realidade:** como sabemos o que é verdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DENNETT, Daniel C. **A perigosa ideia de Darwin:** a evolução e os significados da vida. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá:** História 5ª série. São Paulo, 2006.

FONSECA, Thais de Lima e. **História e ensino de História.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAYR, Ernest. **Biologia, ciência única:** reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOBER, Elliott. **Core Questions in Philosophy.** Upper Saddle River: Prentice Hall, 2001.