

Revista Acadêmica

# Licencia & acturas

Learning  
Center



ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

v. 9, n. 2, julho/dezembro 2021

Ivoti

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v9i2>

**Instituto Superior de Educação Ivoti**

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

**Coordenação Editorial:**

Ailim Schwambach

**Conselho Científico:**

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil

Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil

José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil

Luciane Sgarbi Santos Graziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil

Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil

Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil

Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil

Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil

Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil

Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil

Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung

Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil

Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil

Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

**Conselho Editorial:**

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS

Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC

Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS

Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS

Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR

Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

**Capa:** Hippo Comunicação e Marketing

**Revisão:** Angela Musskopf

Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

**Arte-final:** Maria do Carmo Mitchell Neis

**Informações básicas:**

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O ENSINO DE CIÊNCIAS: concepções e possibilidades didático-pedagógicas .....	7
<i>Hélen Caroline Ledur</i>	
<i>Suelen Bomfim Nobre</i>	
POR UMA FORMAÇÃO DE BASE LINGUÍSTICA PARA O/A FUTURO/A PEDAGOGO/A: uma discussão necessária.....	23
<i>Joseane Matias</i>	
<i>Driele Fernanda Nery Severo</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	35
<i>Andréia Morés</i>	
<i>Ana Paula Silveira</i>	
CAMPOS DE SENTIDO E CAMPOS DE OBJETO: fusão entre realidade escolar e doméstica segundo a perspectiva de Zubiri.....	48
<i>Giovani Meinhardt</i>	
FIOS AO VENTO: a Cruz Vermelha como mediadora na localização de familiares no pós-II Guerra Mundial .....	69
<i>João Vitor Sand Theisen</i>	
<i>Vanessa Taís Fritzen</i>	
NÚCLEO DE CASAS ENXAIMEL DE IVOTI: perspectiva da comunidade local em relação ao espaço .....	63
<i>Thainá Tuanne Borges da Silva</i>	

# APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Apresentamos a publicação da Revista Acadêmica Licenciaturas, do Instituto Superior Ivoti, referente ao segundo semestre de 2021.

Temos uma grande novidade que passará a incorporar nossa Revista Licenciaturas, que é o DOI (Identificador de objeto digital), permitindo facilitar ainda mais a possibilidade de encontrar textos e artigos em meios virtuais. Agradecimento especial da editora desta revista à nossa bibliotecária Maria do Carmo Neis e ao Instituto Superior Ivoti, em nome dos Professores e Diretores: Professora Doris Gerber e do Professor Everton Augustin para atingirmos este objetivo.

Continuamos a receber trabalhos de acadêmicos e de professores de diferentes regiões do Brasil, o que promove trocas de experiências e de possibilidades de pensar e repensar nossas práticas pedagógicas.

O primeiro artigo que iremos apresentar nesta edição, das autoras Hélen Caroline Ledur e Suelen Bomfim Nobre, aborda o tema “**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O ENSINO DE CIÊNCIAS: concepções e possibilidades didático-pedagógicas**”, que teve como objetivo analisar as concepções de professores titulares da educação básica, envolvidos no processo de inclusão de alunos com TEA, identificando possibilidades didáticas e desafios para a prática docente, com enfoque no ensino de Ciências da Natureza e no fomento do letramento científico.

Já no artigo: “**POR UMA FORMAÇÃO DE BASE LINGUÍSTICA PARA O/A FUTURO/A PEDAGOGO/A: uma discussão necessária**”, das autoras Joseane Matias Driele e Fernanda Nery Severo, encontramos reflexões a respeito da presença (ou não) da formação de base linguística dentro dos cursos de Pedagogia, compreendendo que o egresso desta licenciatura é um profissional habilitado para atuar em turmas de alfabetização.

Em: “**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL**”, buscou-se compreender o processo de formação de professores e a atuação pedagógica na Educação Infantil, ao se observarem e analisarem os modos com que o conhecimento é contextualizado nas práticas docentes, além dos desafios que permitem a aprendizagem contínua e a constituição profissional dos professores. Este artigo foi realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Bento Gonçalves/RS a partir da investigação das autoras: Andréia Morés e Ana Paula Silveira.

No artigo do autor Giovani Meinhardt, intitulado: “**CAMPOS DE SENTIDO E CAMPOS DE OBJETO: fusão entre realidade escolar e doméstica segundo a perspectiva de Zubiri**”, encontramos uma reflexão sobre os campos de realidade dos professores, estudantes, famílias e suas conexões. O autor nos traz uma narrativa sobre como os campos de realidade vinculam-se à especificidade de objetos no lar e na instituição educativa de cada aluno.

Para entender melhor sobre a importância da Cruz Vermelha, convidamos os leitores para acessarem o artigo escrito por João Vitor Sand Theisen e Vanessa Taís Fritzen: “**FIOS AO VENTO: a Cruz Vermelha como mediadora na localização de familiares no pós-II Guerra Mundial**”. Aqui

encontramos um texto que nos mostra como os laços familiares foram perdidos ou rompidos no decorrer da II Guerra Mundial e a tentativa de reconstrução desses fios familiares, acionando a Cruz Vermelha, por meio de cartas, como instituição mediadora, no pós-guerra.

No último artigo desta edição, encontramos o artigo da autora Thainá Tuarne Borges da Silva, com o título: “**NÚCLEO DE CASAS ENXAIMEL DE IVOTI:** Perspectiva da comunidade local em relação ao espaço”, que explica o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel e a perspectiva da comunidade sobre o espaço, situado no município de Ivoti, Rio Grande do Sul.

Agradecemos aos nossos leitores e também a todos os autores que enviaram seus estudos e pesquisas para a construção desta revista. Aguardamos novos relatos de licenciados e áreas afins para podermos manter o compromisso de qualidade desta revista com o nosso público. Uma ótima leitura!.

*Dra. Ailim Schwambach<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.

## O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O ENSINO DE CIÊNCIAS: concepções e possibilidades didático-pedagógicas

### AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) AND SCIENCE TEACHING: didactic-peda- gogical conceptions and possibilities

Hélen Caroline Ledur<sup>1</sup>  
Suelen Bomfim Nobre<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de professores titulares da educação básica, envolvidos no processo de inclusão de alunos com TEA, identificando possibilidades didáticas e desafios para a prática docente, com enfoque no ensino de Ciências da Natureza e no fomento do letramento científico. A metodologia está ancorada em uma pesquisa básica estratégica, de cunho qualitativo-exploratório. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado. Os resultados foram analisados baseando-se na análise interpretativa. Foi possível verificar que as estratégias de ensino ofertadas são: uso de analogias e jogos lúdicos. Ainda, observou-se que o conceito de letramento científico precisa ser clarificado nas comunidades escolares, de forma a ampliar o olhar docente.

**Palavras-chave:** Autismo. Ensino de ciências. Inclusão. Letramento científico.

**Abstract:** This study aims to analyze the conceptions of basic education teachers, involved in the process of inclusion of students with ASD, identifying didactic possibilities and challenges for teaching practice, with a focus on teaching Natural Sciences and promoting Scientific Literacy. The methodology is anchored in a basic strategic research, of qualitative-exploratory nature. The data collection instrument was a semi-structured questionnaire. The results were analyzed based on interpretative analysis. It was possible to verify that the set of teaching strategies offered are: use of analogies and playful games. Furthermore, it was observed that the concept of scientific literacy needs to be clarified in school communities, in order to broaden the teacher's outlook.

**Keywords:** Autism. Science teaching. Inclusion. Scientific literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de ciências, disciplina obrigatória e fundamental na educação

básica, oportuniza à sociedade conhecimentos acerca do estudo da vida. Através deste aprendizado descobrimos as interações que envolvem o ser humano

<sup>1</sup> Acadêmica da Universidade Feevale. E-mail: [helenledur@outlook.com](mailto:helenledur@outlook.com)

<sup>2</sup> Licenciada e Bacharel em Biologia, Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Professora da Universidade Feeval. E-mail: [suelennobre@feevale.br](mailto:suelennobre@feevale.br) - <http://orcid.org/0000-0001-6414-0959>

e o meio em que vivemos. Nessa mesma perspectiva, o letramento científico, capacidade essa desenvolvida por meio do ensino de ciências, caracteriza-se pela compreensão do saber científico promovendo a ampliação do repertório sociocultural dos estudantes.

Em relação ao letramento científico, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 321), a área de Ciências da Natureza possui um

compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Dessa forma, a educação em ciências busca aproximar os alunos aos conhecimentos científicos, contribuindo ainda para a ampliação da visão de mundo (BRASIL, 2017), buscando romper os desafios da transposição da linguagem científica, do excesso de definições e conteúdos impostos ao ensino de ciências, tornando o aluno protagonista da sua própria aprendizagem (BENITE; BENITE; RIBEIRO, 2015).

Neste sentido, as abordagens didáticas alinhadas ao ensino de ciências precisam ser adaptadas para estudantes com necessidades educacionais diversas, caso de alunos autistas, por exemplo. Segundo Ferreira e Compiani (2015), no ensino de ciências, há que se pensar em formas de se trabalhar com estes alunos, seja por meio de recursos visuais ou manipuláveis, que proporcionem experiências perceptivas concretas.

Neste cenário, o presente estudo tem como objeto de pesquisa o ensino de ciências voltado para alunos diagnosticados com TEA (Transtorno do Espectro Autista). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014), o TEA apresenta como diagnóstico

prejuízos envolvendo a comunicação e o comportamento social em diferentes níveis, sendo um transtorno com danos específicos e com muitas das habilidades preservadas, propiciando ao aluno autista a capacidade e o direito de frequentar a educação básica na rede regular de ensino.

A vivência escolar com a presença de alunos autistas é definida como uma realidade desafiadora para os docentes, percorrendo dificuldades relacionadas à compreensão, comunicação e adaptação adequada do conteúdo, sendo, apesar desta realidade, estimulados a encarar a aprendizagem como uma meta possível de ser atingida (SILVA, 2016).

Diante desses fatores mencionados, tornou-se necessário analisar as concepções de professores titulares da educação básica, envolvidos no processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA, tendo como enfoque o ensino de Ciências da Natureza e a importância do fomento do letramento científico para esse público, identificando metodologias, possibilidades didáticas e desafios para a prática docente, no que tange ao letramento científico para esse público em específico.

## 2 ENSINO DE CIÊNCIAS DIRECIONADO PARA ALUNOS AUTISTAS

Pesquisas na área da educação inclusiva vêm abordando estratégias para o ensino aplicado com alunos autistas, bem como as limitações e desafios do trabalho docente da área de Ciências da Natureza (FERREIRA; COMPIANI, 2015; BENITE; BENITE; RIBEIRO, 2015; GUITERIO, 2016; SILVA, 2016; XAVIER; SILVA; RODRIGUES, 2017; RODRIGUES; CRUZ, 2019; SOUSA, 2019). Os estudos mencionados retratam de forma geral proposições de estratégias de ensino direcionadas para o atendimento das necessidades de alunos

autistas, bem como os desafios enfrentados pelos docentes na promoção de uma educação em ciências mais inclusiva. Nesta perspectiva, foi elaborado o quadro 1, que apresenta detalhadamente os estudos visitados durante a construção desta pesquisa.

Os autores supracitados descrevem ainda obstáculos encontrados no ensino de ciências, considerando a apresentação do conhecimento científico como imutável e verdadeiro um dos maiores problemas na aprendizagem de ciências, pois são usualmente reforçados

Quadro 1 – Estudos visitados sobre o ensino de ciências e formação docente com enfoque no espectro autista

Autores/ Ano	Linha de Pesquisa	Objetivo do estudo	Metodologia
Ferreira e Compiani (2015) - artigo científico.	Ensino e Aprendizagem em Ciências.	Destacar a importância do uso de estratégias de aprendizagem que alcancem as necessidades e singularidades de alunos autistas.	Pesquisa bibliográfica.
Benite, Benite e Ribeiro (2015) - artigo científico.	Formação Docente.	Orientar a promoção do ensino de ciências para alunos com TEA através de apontamentos e reflexões acerca da linguagem científica.	Pesquisa bibliográfica.
Guiterio (2016) - dissertação de mestrado.	Ensino e Aprendizagem em Ciências.	Análise acerca do uso de jogos como estratégia de aprendizagem para o público autista no ensino de ciências.	Estudo de caso, pesquisa-ação e análise de conteúdo.
Silva (2016) - dissertação de mestrado.	Ensino e Aprendizagem em Ciências e Formação Docente.	Investigar a importância dada à alfabetização científica para alunos autistas, bem como as percepções apresentadas por seus docentes.	Pesquisa fenomenológica.
Xavier, Silva e Rodrigues (2017) - artigo científico.	Ensino e Aprendizagem em Ciências.	Contribuir na formação docente de alunos do curso de Licenciatura em Ciências, desenvolvendo sequências didáticas para alunos com TEA.	Estudo de caso e observação participante.
Rodrigues e Cruz (2019) - artigo científico.	Formação Docente.	Analisar desafios e possibilidades encontrados por docentes de ciências e biologia com alunos autistas.	Levantamento de campo, análise de conteúdo e análise qualitativa.
Sousa (2019) - trabalho de conclusão de curso (monografia).	Ensino e Aprendizagem em Ciências e Formação Docente.	Identificar e investigar estratégias e práticas utilizadas para o ensino de ciências para alunos com específicas necessidades.	Qualitativa/ exploratória e análise de conteúdo.

Fonte: Autoras (2021).

O quadro acima relata por meio de diferentes aspectos os estudos empregados para a presente pesquisa, podendo ser observadas as linhas de análise aplicadas para elaboração, bem como a descrição das metodologias utilizadas por cada documento e desfechos pertinentes.

pelo excesso de definições apresentados nos livros didáticos e por sistemas de avaliação que privilegiam a reprodução integral dessas definições. Outro empecilho encontrado refere-se à especificidade do ensino de ciências, que apresenta problemas característicos, tais como a dificuldade de transposição da

linguagem científica e o excesso de conteúdos (BENITE; BENITE; RIBEIRO, 2015).

Em sua pesquisa, Guiterio (2016) destaca a presença de diversas leis que asseguram e defendem o processo de inclusão, sendo algumas especificamente para pessoas com TEA, trazendo consideráveis benefícios para esse grupo. Diante disso, observou-se a necessidade de um planejamento didático para pessoas com deficiência, por meio da articulação entre professor, escola, família, alunos e governos.

Nesta perspectiva de estratégias de ensino, Guiterio (2016, p. 42) assegura que

[...] não existe uma metodologia ruim, o que precisa ser avaliado para a escolha de uma delas são: as necessidades do aluno, nível cognitivo do aluno e os objetivos do que se pretende trabalhar com o aluno.

Nesse sentido, o autor recomenda o uso de mapas, figuras e outros materiais concretos com intuito de minimizar as dificuldades apresentadas por alunos com TEA no ensino de ciências.

Guiterio (2016) ainda afirma que jogos didáticos podem ser utilizados como mediadores do ensino de ciências, auxiliando na aprendizagem de alunos com autismo, principalmente para trabalhar conceitos abstratos. Nesse sentido, Sousa (2019) expressa que a utilização de propostas lúdicas no ensino de ciências pode trazer grandes avanços nas habilidades dos alunos com autismo.

Na perspectiva de Silva (2016), faz-se necessária a utilização de atividades pedagógicas que não busquem apenas a funcionalidade como objetivo, mas sim recursos diferenciados, principalmente recursos visuais, os quais podem ampliar e facilitar a aprendizagem de alunos com TEA. Em concordância, Guiterio (2016) destaca que cada aluno autista é único, apesar de portarem os mesmos graus de

gravidade do transtorno. Dessa forma deve-se levar em consideração a particularidade de cada um na confecção de jogos e materiais didáticos, alcançando assim as habilidades apresentadas por cada estudante.

Em seu estudo, Xavier, Silva e Rodrigues (2017) afirmam que para potencializar a aprendizagem é fundamental o uso de sequências didáticas que possibilitem estratégias diferenciadas e dinâmicas, priorizando as especificidades dos alunos. Portanto, por meio das observações, verificou-se que encontros em ambientes diferentes (áreas externas e salas de estudos) estimulam o interesse de alunos com TEA, facilitando a aprendizagem.

Ainda, segundo Silva (2016), no âmbito da formação docente do ensino de ciências, muitos professores não apresentam conhecimento acerca da alfabetização científica e acreditam que alunos autistas não possuem a capacidade de aprender ciências. Nessa conjuntura, Silva (2016) aponta a alfabetização científica como uma potente alternativa para uma educação significativa de alunos autistas.

Entende-se que as estratégias educativas adaptadas para alunos com TEA proporcionam o avanço e estimulam as inúmeras habilidades apresentadas pelo discente. No entanto, para que isso ocorra, são necessárias metodologias desenvolvidas particularmente para esse público (RODRIGUES; CRUZ, 2019).

Diante das metodologias propostas ao ensino de ciências, o lúdico se apresenta como uma estratégia de sucesso, auxiliando na aprendizagem de toda a classe. A utilização do lúdico como recurso pedagógico facilita a relação entre os conceitos teóricos e práticos em ciência, capaz de promover grandes evoluções cognitivas e sociais (SOUSA, 2019).

Em razão disso, é vista a importância de que os conhecimentos científicos não sejam apresentados isoladamente, mas sim como elementos estruturais da ciência, podendo ser moldados para que esse conhecimento se torne acessível para todos, englobando diferentes necessidades e as realidades socioculturais dos discentes (BENITE; BENITE; RIBEIRO, 2015).

No que tange ao processo de ensino para alunos com TEA, Silva (2016) descreve que o avanço dos estudantes, de suas possibilidades e potencialidades deve ser uma meta, apesar de todos os obstáculos. Diante dos desafios que transcorrem sobre o processo de aprendizagem de alunos autistas, Silva (2016) afirma ainda que proporcionar condições para uma educação em que o aluno autista se torna protagonista de suas ações é o ideal (SILVA, 2016).

Contudo, podemos analisar que o aluno com autismo pode ser escolarizado, quando lhe são oportunizados processos educativos que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, envolvendo também aspectos relacionados à aprendizagem (BENITE; BENITE; RIBEIRO, 2015). Além disso, para a promoção da educação inclusiva no contexto escolar, há necessidade de dispor de corpo docente capacitado e com conhecimento sobre o espectro autista, métodos e programas educacionais adequados e instituições estruturadas (RODRIGUES; CRUZ, 2019).

### 3 ENSINO DE CIÊNCIAS E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

O ensino de Ciências da Natureza por muitos anos era visto com pouca prioridade no currículo, sendo efetivamente incorporado somente em 1930, iniciando um período de inovações que futuramente seria conhecido como o marco inicial na

realização das pesquisas na área de educação e ciência, bem como a criação dos centros de estudos destinados a essas áreas (SANTOS, 2007). Em contrapartida, segundo Silva (2016, p. 20), historicamente podemos perceber que:

O Ensino de Ciências tem um importante papel enquanto componente curricular e está presente desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. É por meio dele que se torna possível o despertar para a criticidade e a criatividade, levando o educando a assumir, aos poucos, seu papel na sociedade.

Desse modo, podemos observar que a educação científica tem uma grande importância para a formação do cidadão e conseqüentemente para promoção do exercício da cidadania, sendo fundamental que este conhecimento seja estendido a todos os níveis da educação brasileira, possibilitando a capacidade e o domínio do letramento científico (SILVA, 2016).

No Brasil, o Sistema Nacional de Educação dispõe de políticas públicas que fomentam o incentivo ao conhecimento científico, como o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, que enfatizam o desenvolvimento de diversas formas de expressão, bem como o aprendizado de ciências (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

A partir do estado da arte identificaram-se diferentes terminologias para o movimento epistemológico de formação cidadã e educação científica. Inicialmente, com o intuito de articular o conteúdo científico ao contexto social e mostrar à sociedade a relevância da ciência e tecnologia como atividade humana, surgem as nomenclaturas Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e Ciência-Tecnologia-Sociedade Ambiente (CTSA). Essas propostas visavam a divulgar a ciência para a sociedade através das instituições de ensino (BOURSCHEID; FARIAS, 2014).

Em razão disso, Mamede e Zimmermann (2005) descrevem que a

sociedade é influenciada pela presença da ciência e da tecnologia no cotidiano. Nesse sentido, o ensino de ciências acaba possuindo uma perspectiva social, sendo uma estratégia que propicia e facilita a inclusão de indivíduos no âmbito social, aproximando-se à abordagem CTS (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005).

Na medida dos anos, emergiram outros termos aplicados à educação científica, como ciência cidadã, a qual se refere ao vínculo de cidadãos em pesquisas e à produção de conhecimentos científicos, estando fortemente relacionada ao termo ciência aberta, promovendo uma ciência mais democrática, que possibilita a maior participação da sociedade nas produções científicas (ROCHA, 2019).

Nesse movimento epistemológico de valorização da ciência, a BNCC apresenta no componente de Ciências da Natureza (BRASIL, 2017), a nomenclatura letramento científico, a qual refere-se ao uso social do conhecimento científico por meio da interpretação do papel social da ciência promovendo o desenvolvimento e a formação científica e cultural humana, centrada na discussão de valores (SANTOS, 2007).

Mamede e Zimmermann (2005) relacionam o termo letramento à prática de leitura e escrita científica no âmbito social, apontando o uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano. Ainda, Mamede e Zimmermann sobre a utilização do conceito de letramento para o ensino de ciências afirmam que

[...] a utilização deste termo traz potencialidades para a discussão dos objetivos e das práticas efetivas de ensino de ciências, mas, como toda metáfora, devemos manter uma certa cautela quanto à sua utilização. (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005, p. 2).

A partir da análise de Pereira e Teixeira (2015), o letramento científico relaciona-se com a aquisição de habilidades e competências necessárias para a

utilização de termos e conceitos científicos, no entanto, poucas vezes é levado em consideração o contexto social do sujeito.

De acordo com essa perspectiva, a BNCC de Ciências da Natureza (BRASIL, 2017) prevê no itinerário formativo a aquisição do letramento científico no processo de escolarização dos alunos no ensino fundamental. A área de Ciências da Natureza se compromete com o objetivo do letramento científico, propiciando ao aluno o desenvolvimento da compreensão e interpretação do mundo, bem como sua transformação por meio de subsídios processuais e teóricos das ciências (BRASIL, 2017).

A respeito do entendimento e conceituação do termo letramento científico, Santos (2007) descreve em seu estudo que existem muitas concepções acerca do termo e que este muitas vezes é confundido ou adotado como sinônimo da alfabetização científica. No entanto, Santos (2007, p. 479) afirma que:

adota-se a diferenciação entre alfabetização e letramento, pois na tradição escolar a alfabetização científica tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o letramento científico, no sentido do uso da prática social, parece ser um mito distante da prática de sala de aula. Ao empregar o termo letramento, busca-se enfatizar a função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar.

Dessa forma, entende-se a alfabetização científica como um processo menos complexo, sendo adquirido antes do letramento científico. A alfabetização se caracteriza pela compreensão e domínio da linguagem científica, enquanto o termo letramento científico, processo mais complexo, exige o mesmo domínio presente na alfabetização, contemplando ainda a atribuição da prática social, conforme indica a seguir a figura 1 (SANTOS, 2007).

Em concordância, Mamede e

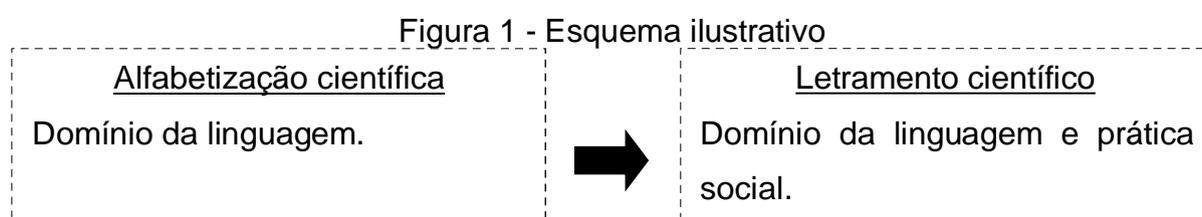
Zimmermann (2005) ressaltam que a diferenciação dos termos originais facilita a compreensão, podendo pensar na alfabetização como algo relacionado à aprendizagem dos conteúdos e linguagem científica, e o termo letramento como algo tecnológico relacionado às competências científicas, presentes no cotidiano.

A seguir está apresentada a figura 1, a qual ilustra a diferenciação dos pressupostos teóricos alfabetização científica e letramento científico, baseado nos escritos de Santos (2007).

(SANTOS, 2007).

Para Pereira e Teixeira (2015), o acesso ao conhecimento científico é visto como função da escola, assim como a oferta de possibilidades que promovem a compreensão do mundo por meio do desenvolvimento do senso crítico, através de espaços que fomentam a descoberta, construção de conceitos, investigação científica de fenômenos sociais, naturais e tecnológicos.

A promoção do processo de alfabetização e letramento científico requer com-



Fonte: adaptado de Santos (2007).

O esquema apresentado acima demonstra que, apesar de a alfabetização completar a terminologia do letramento científico e possuir uma relação comum no domínio de questões científicas, elas possuem conotações singulares e complexas diferenças.

Conforme o documento publicado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), descreve-se como competências do letramento científico: identificar questões científicas; explicar fenômenos cientificamente; utilizar evidências científicas e o conteúdo que contemplam os campos da física, química, ciências biológicas e ciências da terra e do espaço (INEP, 2010).

Contudo, podemos considerar que o letramento científico abrange, além da compreensão científica, a sua aplicação na sociedade, sendo essencial para a resolução de problemas relacionados às necessidades da população humana

preensão no desenvolvimento de práticas pedagógicas, associadas à valorização do docente e formações continuadas que visam ao desenvolvimento dos professores frente às atualidades (PEREIRA; TEIXEIRA, 2015).

As discussões acerca do termo letramento científico são bastante inovadoras e complexas, tornando-se uma aptidão relacionada à cidadania, tendo sua aplicabilidade nos mais variados contextos sociais (SANTOS, 2007). Ao analisar os autores supracitados, entende-se que há necessidade do domínio e entendimento da ciência como prática social na formação dos cidadãos. Nesse âmbito, torna-se essencial a reorganização do currículo escolar, para que esse alcance as proposições da BNCC e propicie o desenvolvimento de competências e habilidades de cada estudante, contribuindo para a compreensão da vida e das inovações científicas e tecnológicas.

#### 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo realizou-se por meio de uma pesquisa básica estratégica, de cunho qualitativo-exploratório.

O grupo amostral foi composto por dez professores titulares de ciências/biologia atuantes no atendimento especializado de alunos autistas na educação básica em escolas públicas e privadas, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre/RS, que se dispuseram a participar de forma voluntária do estudo. O contato com os sujeitos da pesquisa ocorreu por intermédio de endereços eletrônicos, disponibilizados pelas instituições de ensino onde o docente é atuante.

A coleta de dados para a pesquisa se deu por intermédio de dois procedimentos: revisão de literatura especializada, de caráter bibliográfico, realizou-se por meios eletrônicos e leituras seletivas e críticas dos documentos. Nos meios eletrônicos as buscas foram realizadas mediante as plataformas Google Acadêmico e SciELO, e os descritores utilizados foram “autismo e ensino de ciências”, “ensino de ciências e educação inclusiva” e “professor e autismo”; aplicação de questionário semiestruturado, adaptado da publicação de Silva (2016).

Os resultados foram analisados através do método de análise interpretativa, seguindo as orientações da publicação de Rosenthal (2014), na qual o pesquisador, retomando e utilizando com base seu referencial teórico pôde propor reflexões e interpretações.

#### 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo amostral do presente estudo foi composto por dez (10) docentes ciências/biologia atuantes com alunos autistas, estes identificados com siglas específicas. A área de formação entre os sujeitos da pesquisa foi predominantemente relacionada ao curso de ciências

biológicas, sendo as escolas públicas o principal local de atuação desses profissionais.

Em relação ao tempo de experiência profissional e ao ano de conclusão da graduação, percebe-se que os professores participantes no estudo possuem expressiva experiência na área de atuação, no entanto, apenas dois (P8 e P10) possuem formação continuada sobre TEA, a vista que o participante P10 apresenta formação continuada com enfoque em atendimento educacional especializado (AEE).

Seguindo a pesquisa, com o objetivo de analisar de maneira mais aprofundada os conhecimentos dos sujeitos sobre o autismo, o próximo questionamento solicitava que o participante caracterizasse o TEA por meio de respostas objetivas, as quais foram inspiradas no estudo de Silva (2016).

De acordo com o quadro 2, constatou-se que os sujeitos (P1, P3, P4, P6, P7 e P8) possuem conhecimento acerca das características apresentadas pelos alunos autistas, no entanto os indivíduos (P2, P5, P9 e P10) demonstraram falta de domínio sobre este aspecto. Conforme exposto por Xavier, Silva e Rodrigues (2017), os alunos com autismo precisam de professores que busquem atender suas peculiaridades, para que suas potencialidades e habilidades sejam desenvolvidas. Além disso, cabe ressaltar que esse movimento deve perpassar por toda a educação básica, contemplando também os alunos sem autismo.

Quadro 2 – Caracterização da pessoa com TEA

Alternativas	Indicadores
Transtorno global do desenvolvimento que causa comprometimentos como alterações nas áreas da socialização, linguagem e comportamento.	P1, P4, P6, P7 e P8.
Deficiência que afeta relações sociais, causa hipersensibilidade auditiva e dificuldades de expressão.	P3.
Problema mental que afeta a aprendizagem, a coordenação e atenção.	-
Deficiência intelectual que afeta as áreas afetivas e sociais.	-
Nenhuma das Opções.	-
Todas as assertivas mencionadas anteriormente estão corretas.	P2, P5, P9 e P10.

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Dessa forma, Silva (2016, p. 105) descreve que “cada professor relaciona o autismo com o aluno que ele tem em sala sem considerar toda a abrangência do espectro do autismo”, ou seja, é necessário que o professor identifique as potencialidades que o autista possui para que se possam promover estratégias significativas, baseadas nas habilidades preservadas pelo estudante. Ainda, a autora supracitada aponta, “[...] a relação de alguns professores com os alunos com autismo é de cuidado apenas, e conseqüentemente eles fomentam isto em outras crianças” (SILVA, 2016, p. 105). Sendo assim, é possível refletir como a falta de formação continuada implica na inclusão desse público na sala de aula.

Seguindo esse mesmo preceito, os participantes foram convidados a redigir suas concepções acerca da inclusão de alunos autistas em salas regulares de ensino, entretanto, nesse questionamento prevaleceram respostas relacionadas às dificuldades encontradas pelos professores com esse público.

Em relação às concepções do público com TEA nas salas de ensino, foi exposto por P1 que “*Se faz muito necessário, é um direito da pessoa, e se bem conduzida pelas instituições de ensino é essencial ao aluno, traz inúmeros benefícios.*”, já P5 mencionou que “*A inclusão na turma regular é importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA, além de ser importante para a turma (aprendizado social e empático).*”, nesse

mesmo sentido P6 afirma “*Fundamental! Pois promove o respeito com as diferenças e possibilita novos aprendizados.*”

Assim sendo, Xavier, Silva e Rodrigues (2017) destacam que o saber é construído pela relação mútua e compartilhamentos entre alunos/professores, fazendo-se necessário que atuais e novos docentes tenham contato com alunos da educação especial. Ainda, para Rodrigues e Cruz (2019), a inclusão dos alunos autistas em salas regulares de ensino promove mudanças de hábitos e de pensamentos, sendo essencial a realização de modificações além das estratégias pedagógicas, sempre em busca do respeito com o aluno autista.

Prosseguindo com a pesquisa, os professores foram convidados a redigir sobre as principais dificuldades encontradas na promoção da aprendizagem de alunos autistas conforme apresentado abaixo no quadro 3.

Quadro 3 - Dificuldades na promoção do aprendizado de alunos com TEA

Categories	Indicadores
Falta de formação continuada, falta de professores auxiliares e materiais de apoio.	<p>P1 – “Falta de formação. Falta de ambiente de ensino adequado”.</p> <p>P2 – “Ajudante/monitor para ajudar na sala de aula e principalmente materiais específicos”.</p> <p>P5 – “Deficiência no conhecimento do processo de aprendizagem pelos professores e apoios. Falta de profissionais adequados - quantidade (nem todos os alunos tem apoio, alguma apresentação necessidade extras como troca de fralda e sonda, que precisariam de apoio de profissionais habilitados não somente dos professores). Falta de tempo para planejamento individualizado e atenção individualizada numa sala com 35 alunos, por exemplo, e 3 inclusões (com um apoiador). Falta de anos finais do ensino fundamental”.</p> <p>P9 – “A falta de auxiliares na sala de aula. Pois além do atendimento aos demais alunos, temos o atendimento aos alunos com necessidades especiais”.</p>
Dificuldades em relação a especificidade do TEA.	<p>P3 – “No primeiro momento é a falta de interação social que dificulta e muitas vezes, dependendo do grau, são agressivos”.</p> <p>P4 – “Depende o aluno, é muito variável. Mas quando o autista é não verbal é muito difícil”.</p> <p>P6 – “A compreensão inicial sobre as necessidades e dificuldades do estudante”.</p> <p>P7 – “Não saber como ajudá-los durante a aula”.</p> <p>P10 – “Cada aluno é único e aprender de forma diferente, a maior dificuldade é encontrar o ponto de aceitação das atividades propostas e o retorno, resultado”.</p>
Apresenta pouca ou nenhuma dificuldade.	<p>P8 – “Nem tantas. Quando você conhece as características do ser autista, ou espectro autista, fica mais fácil. Você compreende o desenvolvimento”.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2021).

No quadro 3, os apontamentos apresentados pelos participantes se ramificaram em três categorias analíticas distintas, sendo elas: falta de formação continuada; falta de professores auxiliares e materiais de apoio; dificuldades em relação à especificidade do TEA; apresenta pouca ou nenhuma dificuldade. Diante desse cenário, verificou-se que os professores apresentam dificuldades imediatas, demonstrando a não efetividade de uma educação inclusiva para o público com TEA.

Em adesão, Rodrigues e Cruz (2019) destacam em seu estudo que os professores de ciências/biologia apresentam dificuldades e se sentem despreparados para conduzir os processos de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, evidenciando a necessidade de melhorias na capacitação de atuais e futuros profissionais (RODRIGUES; CRUZ, 2019).

Em relação à formação docente, também no quadro 3, pode-se verificar, através do participante P8, que as

dificuldades acerca no ensino de ciências com alunos autistas são muitas vezes superadas quando o professor apresenta formação especializada, pois o participante P8 possui especialização em TEA e foi o único professor a destacar pouca dificuldade com o público.

Nesse sentido, evidenciando a importância da formação continuada, os autores Benite, Benite e Ribeiro (2015, p. 83) destacam que

Entre os fatores determinantes do sucesso ou insucesso da EI, se encontra a necessidade de formar professores aptos a executar a tarefa de lidar com educandos especiais.

Ainda, Rodrigues e Cruz (2019) apontam que a busca por melhores metodologias de ensino e as dificuldades impostas pela docência evidenciam a necessidade de capacitação dos professores para a atuação com alunos autistas. Dessa maneira, nota-se a necessidade de formação continuada docente para uma atuação profissional adequada no âmbito

da educação inclusiva.

Transcorrendo a pesquisa, com o intuito de analisar de que forma está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza com o público autista, os participantes foram indagados sobre as principais metodologias utilizadas para o ensino de ciências com alunos autistas, entre os argumentos apresentados destacaram-se:

P1 *“Como são de maneira geral muito visuais, utilizo aulas práticas e o uso de histórias sociais ou desenhos”.*

P3 *“Uso de imagens, jogos concretos e iPad”.*

P5 *“Muito material concreto, experiências práticas, jogos e atividades lúdicas. Mas dependendo muito de cada caso. Tive alunos que gostam de falar (então trabalhava com pesquisa /seminário), outros sem alfabetização, sendo necessário o concreto e desenhos [...]”.*

P6 *“Utilizo vídeos, imagens e práticas. Creio que envolver o estudante de forma prática facilita para ele. Utilizar as habilidades que eles possuem, respeitando as limitações individuais promove uma melhora efetiva no aprendizado do estudante autista”.*

P10 *“Uso vídeos, histórias em quadrinhos, músicas, textos pequenos, construção de cartazes, post, etc.”.*

Dessa maneira, constatou-se predominantemente o uso de analogias por todos os profissionais participantes do estudo. Concomitante a isso, destacou-se o uso de tecnologias, materiais concretos e jogos lúdicos. Em relação às estratégias de ensino exploradas com alunos autistas, Ferreira e Compiani (2015, p. 9) apontam:

Especialmente no ensino de ciências, há que se pensar em formas de se trabalhar com estes alunos, seja por meio de recursos didáticos adequados, seja por meio de recursos visuais, concretos ou manipuláveis, que clarifiquem os conceitos trabalhados,

e proporcionem experiências perceptivas concretas a quem pensa concretamente e compreende literalmente.

Na sequência, os docentes foram indagados sobre a exploração de analogias/animações na educação em ciências. Em relação a isto, o grupo foi unânime em apontar que faz uso desses recursos. Em consonância, os pesquisadores Ferreira e Compiani (2015) apontam que, para o ensino de ciências, o uso de analogias possibilita ao estudante estabelecer relações e comparações entre diferentes fenômenos por meio de suas similaridades, pois os alunos autistas caracterizam-se por pensarem de forma concreta, interpretando a linguagem de forma literal.

Percorrendo a pesquisa, o próximo questionamento possui como enfoque a realização ou não de adaptações dos conteúdos e termos científicos, conforme o desenvolvimento cognitivo do aluno, obtendo a prevalência de respostas positivas por todos os participantes. Seguem abaixo importantes contribuições apontadas pelos pesquisados:

P1 *“Sim. No ensino da botânica... utilizo plantas conhecidas do aluno, como flores e chás. No ensino da física, adapto as escalas de medidas às mais utilizadas por ele”.*

P5 *“Sempre que necessário, sim. Em alunos não alfabetizados, por exemplo, ou que não verbalizam, é complicado usar termos técnicos, sendo necessário utilização de desenhos, analogias ou simplificações”.*

P10 *“Sempre, trabalho com currículo adaptado ou flexibilizado, conforme o grau cognitivo de cada aluno. Exemplo: ecologia uso vídeos de animação para trabalhar o conteúdo”.*

De acordo com os dados obtidos, constatou-se que o uso de estratégias adaptadas com materiais concretos e lúdicos facilitam os processos de ensino e aprendizagem de alunos autistas, sendo possível, através das adaptações, que o

aluno acompanhe todos os conteúdos relacionados ao componente de Ciências da Natureza. Segundo Guiterio (2016), para a escolha de uma metodologia adequada é importante analisar as necessidades que o estudante com TEA apresenta, bem como o seu nível cognitivo e os objetivos que o professor pretende alcançar.

Os participantes da pesquisa também foram convidados a exemplificar de forma descritiva e compartilhar através de imagens propostas e/ou atividades que desenvolveram com alunos autistas, no entanto, em relação às imagens, somente o participante P5 compartilhou um jogo lúdico e concreto de quebra-cabeça, conforme figura 2. Esse é utilizado com frequência pelo participante com os alunos autistas não alfabetizados.

Figura 2 – Jogo utilizado por P5



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Nesse sentido, podemos perceber a importância da disponibilidade de materiais adaptados pelas instituições de ensino, bem como formação adequada para condução do processo de ensino de alunos com TEA. Sousa (2019) destaca que materiais lúdicos são apontados como excelente estratégia para o ensino de ciências, desenvolvendo habilidades

físicas, cognitivas, efetivas, emocionais, sociais e morais.

Em relação às atividades exemplificadas de forma descritiva pelos participantes e compartilhadas por eles, sobressaíram-se as seguintes respostas:

P1 *“Atividades sobre velocidade média: faço comparativos com diversos animais, onde é possível trabalhar, tempo, distância e velocidade. História em quadrinhos (sociais) sobre teorias evolutivas, mostrando Darwinismo e Lamarckismo”.*

P4 *“Uso do aplicativo merge cube explorer”.*

P5 *“As atividades variam conforme o nível e dificuldades do autista. Alguns interagem muito bem, verbalizam, escrevem. Outros possuem mais dificuldade. Utilizo imagens e vídeos, explicações mais diretas e adaptações (inclusive nas habilidades da BNCC)”.*

Pode ser observado, através dos registros compartilhados acima, que, apesar dos participantes não possuírem formação continuada direcionada a alunos autistas, os docentes se empenham e buscam metodologias diferenciadas, que atendam às necessidades desse público. Em concordância, para uma melhor eficácia da educação inclusiva, os autores Xavier, Silva e Rodrigues (2017) afirmam

que é necessária uma reestruturação didática, modificações nos métodos de ensino de ciências e conhecimento sobre as particularidades do aluno autista.

Outro enfoque dado pela presente pesquisa está relacionado à promoção do letramento científico na educação inclusiva. Dessa maneira, o próximo questionamento permitiu que os professores descrevessem de acordo com suas experiências escolares o que entendiam pelo vocábulo “letramento científico”, conforme apresentado no quadro abaixo.

No quadro 4, podemos observar

brasileira.

Para finalizar a pesquisa, o último questionamento solicitou que os professores apontassem suas concepções acerca da importância dada ao letramento científico durante o processo de ensino de alunos com e sem autismo. Neste questionamento, destacam-se as seguintes respostas:

Quadro 4 - Descrição do vocábulo “letramento científico”

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>
Exploração do método científico	<i>P1 – “É o acesso ilimitado e irrestrito à Ciência, ao método científico. É a possibilidade de desde os primeiros anos o aluno ter acesso à consciência da ciência como diversos meios”. P4 – “A criança desde pequena investigar o mundo seguindo os passos do método científico”. P5 – “Entender o processo da metodologia científica, termos científicos e a importância dos conhecimentos científicos adquiridos pela humanidade”. P6 – “Habilidades científicas...uso do método científico”.</i>
Aplicação dos conceitos científicos no cotidiano.	<i>P3 – “É uma forma de fornecer conhecimento de mundo”. P8 – “Uma alfabetização científica. Reconhecer e aplicar conceitos científicos”. P9 – “Conhecimento”. P10 – “E a ciência como forma de investigação e produzindo conhecimento de várias formas”.</i>
Apresentam pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto.	<i>P2 – “Nada, nenhum conhecimento nesta área”. P7 – “Este tema não foi contemplado nas formações de que participamos”.</i>

Fonte: dados da pesquisa (2021).

que todos os participantes responderam o questionamento, sendo eles ramificados em três categorias: exploração do método científico; aplicação dos conceitos científicos no cotidiano; apresentam pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. No entanto, foi possível constatar respostas pouco aprofundadas e coerentes, demonstrando insegurança por parte dos professores em descrever a proposta educativa do “letramento científico”.

Cabe ressaltar que o letramento científico integra os objetivos propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Ciências da Natureza, sendo fundamental que os professores estejam em consonância com o documento, já que ele é o norteador da educação básica

*P1 “[...] No autismo, devido ao nível em que se enquadram, algumas informações devem ser mais ou menos adaptadas, mas em sua maioria é possível fazer. De modo geral a ciência é atrativa, é instigante”.*

*P3 “Resolver problemas do cotidiano”.*

*P4 “É muito importante e por vezes pouco explorado. Deveria ser uma disciplina obrigatória na formação docente”.*

*P5 “Poder, através de conhecimento do método científico, questionar e valorizar os conhecimentos adquiridos”.*

*P8 “Muito importante. Está demanda está incluída no meu planejamento como objetivo de ensino e*

*aprendizagem. O aluno precisa conhecer, reconhecer e relacionar os conceitos científicos”.*

Dessa forma, podemos destacar que os professores acima citados reconhecem a importância do letramento científico para a educação em ciências, bem como para os alunos com ou sem autismo, destacando o estudante como protagonista desse saber. Nesta mesma perspectiva, Silva (2016, p. 23) afirma:

A necessidade de irmos além das palavras e sermos capazes de ler a linguagem escrita na natureza, na tecnologia e em tudo o que nos cerca, encontra caminho na alfabetização/letramento científico em busca de conhecimentos que facilitem a todos uma leitura mais abrangente e crítica de mundo.

À vista disso, Santos (2007) destaca a importância da construção de um olhar que associe o ensino de ciências à formação científico-cultural dos estudantes e à formação do ser humano mediada pela discussão de valores. Sendo assim, é possível inferir que o letramento científico é parte essencial do ensino de ciências, alinhada ao processo de crescimento e amadurecimento do aluno como cidadão, sendo este capaz de transformar o mundo em que vive com base no conhecimento obtido durante a trajetória escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as concepções dos professores sobre o ensino de Ciências da Natureza na educação básica, comprometidos com o processo de inclusão de alunos autistas, constatou-se a baixa oferta de formação continuada, a carência de professores auxiliares e a escassez de materiais adequados como os principais desafios para a inclusão de alunos com TEA em salas regulares de ensino, acarretando dificuldades e insegurança para a atuação dos profissionais

em sala de aula.

Em relação ao ensino de ciências, observou-se que, apesar de a maioria dos docentes não possuírem formação continuada relacionada ao TEA, esses fazem uso de adaptações de acordo com o nível cognitivo do aluno. Ainda, o uso de analogias, tecnologias, materiais concretos e lúdicos foram considerados as principais estratégias de ensino utilizadas com alunos autistas, sendo eles alfabetizados ou não.

A respeito das concepções dos professores sobre o enfoque do letramento científico, examinou-se que os participantes conceituam como uma prática que permite ao aluno conhecer e investigar o mundo, oportunizando ao estudante a aplicação do método científico e dos conceitos científicos no seu cotidiano. Ainda, verificou-se que é possível a promoção do letramento científico como objetivo de aprendizagem para alunos com TEA, fazendo-se necessário adequar os assuntos conforme as habilidades de cada aluno, com intuito de possibilitar que o estudante faça uso deste conhecimento para resolver problemas socioambientais. Dessa forma, podemos notar o letramento científico como um viés na independência do aluno autista, possibilitando ao estudante ser protagonista da sua vida através do saber construído na escola.

Ao término desta pesquisa, surgem questionamentos que podem ser compreendidos como desdobramentos do estudo: as políticas públicas estão oportunizando a oferta de formação continuada sobre o TEA para os professores atuantes com o público? Os cursos de formação continuada com enfoque no TEA são adequados e suficientes para o processo de inclusão destes estudantes em salas regulares de ensino?

Devido à relevância deste tema e aos inúmeros questionamentos que dele surgem, é fundamental que a pesquisa seja estendida visando ao preenchimento

das lacunas com intuito de promover e aperfeiçoar a educação inclusiva no Brasil:

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; RIBEIRO E. B. V. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 81-89, jan./abr. 2015.

[VISUALIZAR ITEM](#)

BOURSCHEID, J. L. W.; FARIAS, M. E. A convergência da educação ambiental, sustentabilidade, ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e ambiente (CTSA) no ensino de ciências. **Revista Thema**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 24-36, jul. 2014.

[VISUALIZAR ITEM](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. [VISUALIZAR ITEM](#)

FERREIRA, S. M. S.; COMPIANI, M. A complexidade do ensino de ciências a partir da linguagem analógica para alunos com transtorno do espectro autista. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** Universidade Estadual de Campinas, Águas de Lindóia, SP, 2015. [VISUALIZAR ITEM](#)

GUITERIO, R. N. **Lúdico e Autismo**: uma combinação possível nas aulas de ciências. 2016. 41 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. [VISUALIZAR ITEM](#)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E

PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Pisa. **Letramento Científico**. 2010. [VISUALIZAR ITEM](#)

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de Ciências. **Revista Ensenanza de Las Ciências**, nesp., p.1-4, 2005.

[VISUALIZAR ITEM](#)

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Rio Grande. **Anais eletrônicos...** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

[VISUALIZAR ITEM](#)

ROCHA, L. M. P. **Os cientistas e a ciência cidadã**: um estudo exploratório sobre a visão dos pesquisadores profissionais na experiência brasileira. 2019. 77f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2019. [VISUALIZAR ITEM](#)

RODRIGUES, A. S.; CRUZ, L. H. C. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 413-425, set./dez. 2019.

[VISUALIZAR ITEM](#)

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 6, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007. [VISUALIZAR ITEM](#)

SILVA, V. F. D. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de Ciências e a Alfabetização Científica:** percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Bauru – SP, 2016. [VISUALIZAR ITEM](#)

SOUSA, I. **O ensino de ciências na educação inclusiva:** práticas pedagógicas que favorecem a inclusão. 2019. 61 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2019. [VISUALIZAR ITEM](#)

XAVIER, M. F.; SILVA, B. Y. D.; RODRIGUES, P. A. A. Ensino de Ciências inclusivo para alunos com Transtorno do Espectro Autista e o uso de Sequências Didáticas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. [VISUALIZAR ITEM](#)

**Recebido em: 06/09/2021**  
**Aceito em: 15/10/2021**

**POR UMA FORMAÇÃO DE BASE LINGUÍSTICA PARA O/A FUTURO/A  
PEDAGOGO/A: uma discussão necessária**

**FOR A LINGUISTIC-BASED TRAINING FOR THE FUTURE PEDAGOGUE: a necessary  
discussion**

Joseane Matias<sup>1</sup>  
Driele Fernanda Nery Severo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo, de cunho ensaístico, propõe reflexões a respeito da presença (ou não) da formação de base linguística dentro dos cursos de Pedagogia, compreendendo que o egresso desta licenciatura é um profissional habilitado para atuar em turmas de alfabetização. Para tanto, recorre a uma fundamentação teórica embasada na concepção de linguagem e aprendizagem como frutos de interação e mediação, assim como propõem Soares (2016, 2020) e outros estudiosos da área, que costumam olhar para a práxis na alfabetização. A partir da observação de grades curriculares de cursos de Pedagogia das práticas de professores/as alfabetizadores/as, buscou-se elencar pontos que seriam imprescindíveis para se (re)pensar os conhecimentos dos/as futuros/as pedagogos/as no que concerne à alfabetização, ancorados neste texto por três afirmações: (i) é preciso compreender que o alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem; (ii) é preciso distinguir método de concepção; (iii) é preciso ampliar as bases linguísticas da Pedagogia. Tais afirmações nomeiam as seções nas quais este artigo se divide e também fundamentam a construção de uma lista de conhecimentos para futuros/as alfabetizadores/as.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação inicial. Alfabetização. Linguística. Pedagogia.

**Abstract:** This article, of essayistic nature, proposes reflections on the presence (or not) of language-based training within Pedagogy courses, understanding that the graduate of this degree is a professional qualified to work in literacy classes. Therefore, it uses a theoretical foundation based on the conception of language and learning as the result of interaction and

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Unisinos (2002), especialista em Gestão Escolar pela UCB (2004), em Leitura e Produção Textual pela Unilasalle (2008) e mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos (2017). Cursa Doutorado em Linguística Aplicada na mesma universidade, onde faz parte do grupo LID (Linguagem, Interação e Desenvolvimento). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, onde atua no Núcleo de Formação Continuada e Avaliação da Secretaria de Educação. Também é professora assistente do Instituto Superior de Educação Ivoti. E-mail: [joseane.matias@gmail.com](mailto:joseane.matias@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0001-5915-1717>

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela UFPEL (2015) e especializa em Gestão Educacional pela UFSM (2018). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo e Assessora pedagógica da Sec de Educação da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo. E-mail: [drielesevero@gmail.com](mailto:drielesevero@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-1393-6081>

mediation, as proposed by Soares (2016, 2020) and other researchers in the area, who usually look at the praxis in literacy. From the observation of the curriculum of Pedagogy courses of the practices of literacy teachers, we sought to list points that would be essential to (re)think the knowledge of future pedagogues with regard to literacy, anchored in this text by three statements: (i) it is necessary to understand that the literacy teacher is a professional who works with language; (ii) it is necessary to distinguish the method from conception; (iii) it is necessary to expand the linguistic bases of Pedagogy. Such statements name the sections into which this article is divided and also support the construction of a list of knowledge for future literacy teachers.

**Keywords:** Teacher training. Initial formation. Literacy. Linguistics. Pedagogy.

## 1 SITUANDO O PROBLEMA PARA PENSAR EM SOLUÇÕES

Em tempos de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura para atender às atuais políticas públicas que têm como mote a organização da Formação Docente, sentimo-nos convidadas a pensar em formas de contribuir para a qualificação de professores alfabetizadores. Nossa experiência na formação continuada (e também nas salas de aula, principalmente do Ensino Fundamental 1) nos mostra que muito precisa ser feito para que os egressos dos cursos de Pedagogia cheguem às salas de aula com mais embasamento linguístico, para darem conta do processo de alfabetização das crianças que atendem. Sabemos, claro, que é no chão da escola que o desenvolvimento profissional docente tem sequência e vai se construindo de forma contínua. Mas vemos a formação inicial como o alicerce dessa construção, uma vez que é ela que traz a habilitação para exercer a docência e, por isso, legitima as ações e decisões do/a professor/a quando passa a atuar profissionalmente.

Tomamos como ponto de partida uma análise bastante ampla das grades curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia ofertados em três instituições privadas de ensino superior da região do Vale do Sinos, aqui nomeadas como Instituição A, B e C. O propósito dessa

análise era verificar quais e quantas atividades acadêmicas tratavam especificamente da formação de professores/as alfabetizadores/as. No caso das instituições A e B, a grade curricular dispõe de duas disciplinas homônimas (Alfabetização e Letramento I e II), com carga horária de 60 horas-aula cada. Já a instituição C apresenta na sua grade as disciplinas de Alfabetização: Psicogênese da Língua Escrita e Alfabetização: Ensino da Língua Materna, com carga horária de 100 horas-aula cada. Ao olharmos para essas três propostas e para a relevância da alfabetização/letramento como fator decisivo para a continuidade do processo de escolarização (SOARES, 2020), nosso principal questionamento é: como garantir, nos cursos de Pedagogia, uma base adequada para a formação de professores alfabetizadores? Na esteira dessa grande questão, surge outra que tende a se repetir, também, quando adentramos no campo da pesquisa, da extensão e da formação continuada em serviço: a quem compete o aprofundamento dos estudos sobre alfabetização e letramento? Na tentativa, não de responder a essas questões, mas de contribuir com a abertura de um espaço de discussão sobre elas dentro das instituições de ensino superior, este artigo traz reflexões sustentadas em afirmações que temos construído ao longo de nosso trabalho enquanto formadoras atuantes em uma

rede pública de ensino, que volta seu olhar mais intensamente para os processos de alfabetização e letramento:

- É preciso compreender que o alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem.
- É preciso distinguir método de concepção.
- É preciso ampliar as bases linguísticas da Pedagogia

Organizamos nosso texto em seções que levam como títulos essas afirmações. Salientamos, ainda, que em tempos complexos em que políticas públicas em nível nacional propõem a adoção de métodos que desconsideram justamente as bases linguísticas da alfabetização, especialmente aquelas que primam pelo desenvolvimento da linguagem como interação social, a discussão aqui trazida é uma forma de resistência, do mesmo modo que uma proposta de reformulação curricular como a que trazemos aqui tende a formar pedagogos mais conscientes de seu papel enquanto profissionais que trabalham com a linguagem.

## **2 É PRECISO COMPREENDER QUE O/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A É UM PROFISSIONAL QUE TRABALHA COM A LINGUAGEM**

Parece óbvio, mas nem sempre é. Por isso, reafirmamos o que traz o título desta seção: professor alfabetizador é um profissional que trabalha com a linguagem. Não só no sentido de fazer uso da linguagem enquanto capacidade para trabalhar e interagir com os estudantes, mas também (e principalmente) no de mediar a aprendizagem inicial da língua escrita. Dessa forma, é necessário pensarmos que concepção de linguagem embasa a prática desse profissional.

De acordo com os estudos teóricos de Bakhtin/Volochinov, a língua só existe em função do uso que os interlocutores

fazem dela em situações autênticas de comunicação. Todas as esferas da atividade humana estão ligadas, portanto, ao uso da linguagem. É a partir dela que concretizamos nossos enunciados, orais ou escritos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por meio do conteúdo temático, do estilo e da forma composicional.

Geraldi (1984) apontou três possibilidades de entendermos a linguagem: *como expressão do pensamento* (base em estudos tradicionais, práticas de ensino voltadas à teoria gramatical, à noção de certo e errado), *como instrumento de comunicação* (linguagem entendida como um sistema baseado em códigos que se combinam por meio de regras) e *como forma de interação*. Nesse caso, partimos do fato de que usamos a linguagem, seja verbal ou não verbal, oral ou escrita, para interagirmos com o outro em um dado contexto social, em determinado momento sócio-histórico, com a finalidade de constituirmos relações sociais. Encontra-se aqui o fundamento de uma concepção sócio-interacionista de linguagem. Entender a linguagem como interação significa vê-la como um processo, uma co-construção de sentidos através de enunciados, não como um produto acabado e imutável, pronto para ser classificado.

É importante dizer aqui que é na concepção de linguagem como interação que se fundamentam as propostas de ensino de língua portuguesa de acordo com os documentos oficiais que norteiam e prescrevem o trabalho docente. Para além de "obedecer" às normativas vigentes, assumir essa concepção na sala de aula é assumir também que não se aprende a ler e escrever na escola somente para ler e escrever na escola. Dessa forma, vale lembrar algumas questões que nos levam a uma severa

crítica a escolha de determinados métodos que reduzem o ensino da língua ao ensino de suas unidades de forma fragmentada e descontextualizada. São elas:

- Não aprendemos repetindo e memorizando.
- Codificar e decodificar reduz a alfabetização à ideia de treino e memorização.
- O agir pela linguagem se materializa em textos, que circulam nos mais diversos campos de atuação que fazem parte de nosso cotidiano dentro e fora da sala de aula. Por isso, o texto é elemento central na aula de língua. Inclusive na alfabetização.

A tarefa do/a professor/a alfabetizador/a, portanto, é muito mais do que simplesmente de ajudar o estudante a decodificar: é preciso proporcionar que ele se aproprie de um sistema notacional (MORAIS, 2012). É fundamental entender que trabalhar com a linguagem como interação é oportunizar que a criança seja alfabetizada e, ao mesmo tempo, participe de práticas sociais letradas, porque alfabetização e letramento são processos que, embora distintos, são indissociáveis.

A aprendizagem inicial da língua escrita compreende três camadas que precisam se colocar, na sala de aula, de forma superposta em todas as propostas levadas aos estudantes. A primeira delas, mais ampla, trata dos contextos culturais e sociais do uso da escrita. A segunda abrange os usos da escrita a partir da leitura e da produção de textos. A terceira, mais específica, corresponde à sistematização, ou à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Essas camadas, ou dimensões, como já dissemos, precisam estar presentes na prática do professor alfabetizador que se assume como profissional que trabalha com a linguagem. Para adentrarmos ainda mais

na questão da aprendizagem inicial da escrita, quando tratamos de linguagem como interação, é importante fazermos a distinção entre o que entendemos por método e por concepção. A seção seguinte se propõe a fomentar essa discussão.

### 3 É PRECISO DISTINGUIR MÉTODO DE CONCEPÇÃO

Tem sido muito comum a busca por um método que alfabetize todos os estudantes. No entanto, convém pensarmos o que estamos entendendo por método e, o que é mais importante, em que concepções (de pessoa, de educação, de aprendizagem, de linguagem) nosso trabalho e compromisso docente se ancoram. Nesta seção, procuramos discutir de que maneira método e concepção se distinguem e ao mesmo tempo se entrecruzam, concordando com a máxima freireana que diz que é preciso “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”.

A palavra método é proveniente do termo grego *methodos*, que significa “caminho” ou “via”. Refere-se ao meio utilizado para chegar a um fim. Quando falamos em alfabetização, podemos considerar que há dois tipos de métodos clássicos: os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos baseiam-se no pressuposto de que, para compreender o sistema de escrita, é necessário ter como ponto de partida as unidades menores da língua (som, fonema, letra, sílaba...), de modo a levar o alfabetizando a estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, em um movimento voltado para a decodificação. Os métodos analíticos, ao contrário, propõem uma ruptura com o princípio da decodificação, tomando como ponto de partida as unidades maiores (palavras, sentenças...), de modo a levar o alfabetizando à percepção de que ler e

escrever são práticas sociais, presentes no seu cotidiano. Consolidadas essas percepções, esse “reconhecimento global” (FRADE, 2014) da escrita, parte-se, então, para o processo de análise das unidades menores.

Já o termo concepção, originário da palavra latina *conceptio* ou *conceptionis*, apresenta mais de um significado, relacionando-se ao ato de conceber, gerar ou ser gerado/a e ao ato de compreender (que é o que enfocaremos aqui). Tomemos como base, não por acaso, a concepção de aprendizagem. O modo como o/a professor/a alfabetizador/a compreende a aprendizagem está subjacente às suas ações relacionadas ao trabalho com alfabetização. Quando, por exemplo, o/a professor/a centra-se nas questões relacionadas a como ensinar a escrever, que método usar, quando alfabetizar, ele está centrando em si a concepção de aprendizagem, deixando de pressupor quem mais está envolvido/a neste fazer. Em contrapartida, quando o/a professor/a foca sua atenção em questões relacionadas a quem aprende, como aprende e quando aprende, sua concepção de aprendizagem está centrada na criança.

As concepções nas quais nos embasamos enquanto professores/as sustentam nossas decisões relacionadas a métodos, à organização de um espaço alfabetizador, à definição dos objetivos de ensino, à seleção e produção de recursos e materiais, aos procedimentos didáticos e às formas de avaliar a aprendizagem. Optar pela concepção de aprendizagem centrada na criança é um ponto de virada para que o/a professor/a lance não de um método, mas de um conjunto de ações voltadas a fomentar, oportunizar e acompanhar todo esse processo. Nesse caso, o ensino se faz a partir da compreensão da aprendizagem da criança, não limitando o/a alfabetizador/a à escolha de um ou de outro método.

Concordamos, assim, com Kleiman (2005, p. 10-11):

É importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica. Por exemplo, uma criança que já usa a Internet para enviar e-mails não vai se beneficiar muito com atividades em que o professor ou um colega dite coisas para ela escrever, pois já está acostumada a escrever o que pensa e deseja. Para esse aluno seriam mais interessantes as atividades em que ele próprio tivesse que criar seu texto. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que aprender a ler e a escrever não é um processo natural e que, portanto, precisa ser objeto de ensino.

Como também propõe Soares (2016), é importante que não se eleja um ou outro método, mas sim se pense em um conjunto de conhecimentos ancorados nas facetas linguística, interativa e sociocultural, de modo a *alfabetizar com método*. E é exatamente no entrelaçamento dessas três facetas que reside a questão da concepção. Para que se construa esse conjunto de conhecimentos e com ele se atue para alfabetizar, o primeiro entendimento que se deve ter, portanto, é que não pode haver métodos desvinculados de concepções, sobretudo aquelas relacionadas à compreensão do/a professora sobre o que é aprendizagem, linguagem e ensino. Sabemos, pela nossa experiência e por evidências científicas como as trazidas por Tardif (2009) e Soares (2020), que é na materialização do trabalho com alfabetização que o/a professor/a se constitui como alfabetizador/a. Mas enfatizamos, aqui, que a formação inicial precisa oportunizar os/as futuros/as pedagogos/as que alfabetizam, embora não tenha receita, requer alargamento de concepções e,

consequentemente, estudo constante. Dessa forma, concordamos também com Frade (2014), que aponta que

Embora vários métodos estejam definidos, em seus pressupostos, de uma forma abstrata e idealizada, como princípios de organização, os professores não se apropriam da mesma maneira das prescrições existentes em determinado método ou metodologia. Usam intuições, competências e conhecimentos advindos de suas práticas bem-sucedidas.

Aqui cabe ressaltar que também é preciso desconstruir a separação entre teoria e prática, tão disseminada no senso comum. Da mesma forma, precisamos superar a compreensão de que alfabetização e letramentos se distanciam. Quando fazemos essa oposição, recaímos para a discussão sobre os métodos antes da concepção. Se compreendermos o conceito de letramento como o oposto de alfabetização, estamos estabelecendo uma relação de equivalência aos métodos globais; assim como se o termo letramento for interpretado morfológicamente, ou seja, com base nos morfemas, ou formas mínimas significativas que formam a palavra (no caso, “letra” e “mento”), podemos equivalê-los a métodos sintéticos, que se baseiam, por exemplo, no ensino da “letra” primeiro (... e a sílaba depois?!).

Na realidade, o letramento pode ser entendido como um processo que se refere à participação dos indivíduos em práticas sociais que envolvem a cultura escrita, ou, como define Matias (2020, p. 147),

[...] um fenômeno social (STREET, 2017) essencial em todas as atividades que as pessoas desempenham nos diferentes grupos que participam. Nesse sentido, envolve não só a decodificação, mas a compreensão dos sentidos, já que as formas como as pessoas usam a

leitura e a escrita dependem dos contextos socioculturais em que essas ações estão inseridas. Embora a escola seja uma importante agência de letramento, vale lembrar que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita para participarem de diferentes práticas sociais em seu cotidiano, ao longo de toda sua vida, nos mais diversos lugares e situações. O letramento, portanto, não deve ser visto como um método, nem como uma habilidade, mas sim como um processo constante que, diferente da alfabetização, não apresenta um momento de consolidação, visto que são infinitas as práticas letradas com que as pessoas se envolvem.

O conceito aqui trazido evidencia que ler e escrever não são apenas processos mecânicos, porque envolvem justamente os diferentes usos da leitura e da escrita no cotidiano das pessoas. Quando nos reportamos para a escola, com base na concepção de linguagem como interação e na concepção de aprendizagem centrada na criança, estamos aderindo ao conceito de “alfaletrar”, proposto por Soares (2020, p. 290), que consiste no trabalho de “alfabetizar letrando”, o que implica

[...] compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Se na seção anterior tratamos da concepção de linguagem como interação, aqui procuramos elucidar alguns pontos que diferenciam e ao mesmo tempo relacionam método e concepção. Entendemos, assim, concordando com os autores que aqui trouxemos, que a opção por um conjunto de procedimentos (termo que preferimos em relação ao método) está diretamente relacionada às

concepções com as quais nos alinhamos enquanto professores/as. Por isso, defendemos também que fomentar essa discussão na formação inicial do professor alfabetizador é fundamental para que tenhamos, nas escolas, profissionais que consigam estabelecer essas relações. A seção seguinte aprofunda o que Soares (2016) propõe enquanto faceta linguística da alfabetização, de modo a apontar quais conhecimentos de base linguística são imprescindíveis para um/a professor/a alfabetizador/a.

#### 4 É PRECISO AMPLIAR AS BASES LINGUÍSTICAS NA PEDAGOGIA

Esta seção, como já anunciamos, pretende elucidar que conhecimentos linguísticos são necessários para o/a professor/a alfabetizador/a, geralmente licenciado/a em Pedagogia, considerando sua atuação enquanto profissional da linguagem, além da sobreposição das concepções sobre os métodos, quando se trata do ensino e da aprendizagem do sistema de escrita. Para tanto, optamos por trazer, em linhas gerais, o que entendemos por Linguística enquanto ciência, que áreas a compõem e de que maneira o conhecimento sobre cada uma delas contribui para a constituição do/a profissional alfabetizador/a.

A linguística é a ciência da linguagem, entendida aqui como capacidade tipicamente humana de interagir entre si por meio de sistemas complexos de signos simbólicos convencionados por determinada comunidade. Dessa forma, a linguística vem a ser uma vasta área que se preocupa em estudar a linguagem em suas mais diversas dimensões, relacionadas a outras ciências, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a Psicologia. No escopo da Linguística, o estudo da linguagem se divide em diferentes campos, entre os quais

destacamos (i) a fonética e a fonologia, que estudam e investigam os sons de uma língua; (ii) a morfologia, que trata da estrutura interna, a formação e a classificação das palavras; (iii) a sintaxe, que aborda a organização/disposição das palavras que formam um enunciado; (iv) a semântica, que se ocupa do sentido de palavras e enunciados; (v) a pragmática, que estuda o uso concreto da linguagem em diferentes contextos.

Muito comuns para quem faz Letras, os conhecimentos que se referem à faceta linguística deveriam servir, também, aos/às futuros/as pedagogos/as, da mesma maneira que os relacionados às demais facetas muito bem serviriam aos/às egressos/as do curso de Letras, uma vez que a eles/as a continuidade do processo de letramento após a consolidação da alfabetização (embora saibamos que têm chegado estudantes no ensino Fundamental 2 sem estarem alfabetizados/as de fato).

Magda Soares, em entrevista concedida para as autoras deste artigo, destaca a necessidade de ampliar os conhecimentos linguísticos dos/as alfabetizadores/as:

*“Seria fundamental tópicos de linguística na formação, não só do alfabetizador, mas dos professores das séries iniciais e da educação infantil. Para a alfabetização, uma reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita é fundamental, porque ao alfabetizarmos, o nosso trabalho central é levar a criança a relacionar oralidade e escrita, fazer ver como a escrita registra o oral, torna visível a oralidade. Por outro lado, linguística textual é que orienta o professor a fazer uma boa análise de texto, a interpretar um texto e identificar princípios de paragrafação, de referenciação, de elementos de coesão, coerência para construir um texto. Alfabetizadoras não aprendem isso, e assim não ensinam isso para as crianças.”*

De fato, ao olharmos para as

grades curriculares dos cursos de Pedagogia, sentimos falta de atividades acadêmicas focadas em conhecimentos linguísticos específicos para a alfabetização. Talvez seja por falta desse movimento que os métodos sintéticos, como o fônico, ou o fonovisuoarticulatório<sup>3</sup> ainda estejam na escola, independentemente dos resultados alarmantes que, a longo prazo, demonstram que o processo de alfabetização consolidado não dá conta de unidades mais complexas (e mais socialmente necessárias) da língua escrita.

O/a professor/a alfabetizador/a, portanto, precisa conhecer, pelo menos basicamente, todas as dimensões da Linguística, entendendo que todas elas são necessárias para que a criança consolide com sucesso a alfabetização. Na “vida real”, interagimos por meio de textos, indexados em práticas sociais, que são, dessa forma, dotados de sentidos construídos socialmente. Deles fazem parte as unidades menores (fonemas, sílabas, palavras, frases), devidamente organizadas para que esses sentidos sejam compreendidos pelos interlocutores nesse processo de interação. Alfabetizar é considerar essa ideia de conjunto, que é o texto.

Além desses conhecimentos serem necessários para ensinar, eles também são necessários para avaliar, quando compreendemos a avaliação enquanto ação diagnóstica e processual. Os conhecimentos advindos dos estudos linguísticos auxiliam na compreensão do nível em que a criança se encontra no que se refere à escrita, assim como contribuem para que o/a professor/a alfabetizador/a seja capaz de selecionar a estratégia mais adequada para que ela avance em seu processo de aprendizagem, isto é, realizar a

transposição didática adequada para seu objetivo de ensino. Sobre essa questão, Morais (2006, p. 5) traz uma crítica quanto ao uso da teoria da psicogênese da escrita, apontando a necessidade de se compreender que é preciso criar propostas para que a criança evolua nas suas hipóteses por meio da mediação do/a professor/a:

Ante as primeiras divulgações das etapas ou níveis de hipótese demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita, passamos a viver dilemas como: “tudo bem, sei que vários de meus alunos estão silábicos ou pré-silábicos e que não compreendem, ainda, como as letras representam os sons. O que faço?” Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Para além de conhecer como a criança adquire a linguagem (tanto a modalidade oral quanto a escrita), o/a professor/a alfabetizador/a precisa lançar mão do conhecimento de todas as dimensões da linguística. É dessa maneira que ele se torna capaz de planejar, desenvolver e mediar situações de ensino e aprendizagem em que as crianças também possam ser convidadas a refletir sobre a linguagem e a sistematizar esses conhecimentos, pois é na reflexão sobre o objeto língua que as crianças se alfabetizam de forma eficiente. Mas aqui estamos tratando de uma reflexão ampla, ancorada sobretudo nas práticas sociais que envolvem a cultura escrita. Há muitos métodos que se fundamentam no treinamento e na memorização, mas sem oportunizar que as crianças percebam a língua em uso.

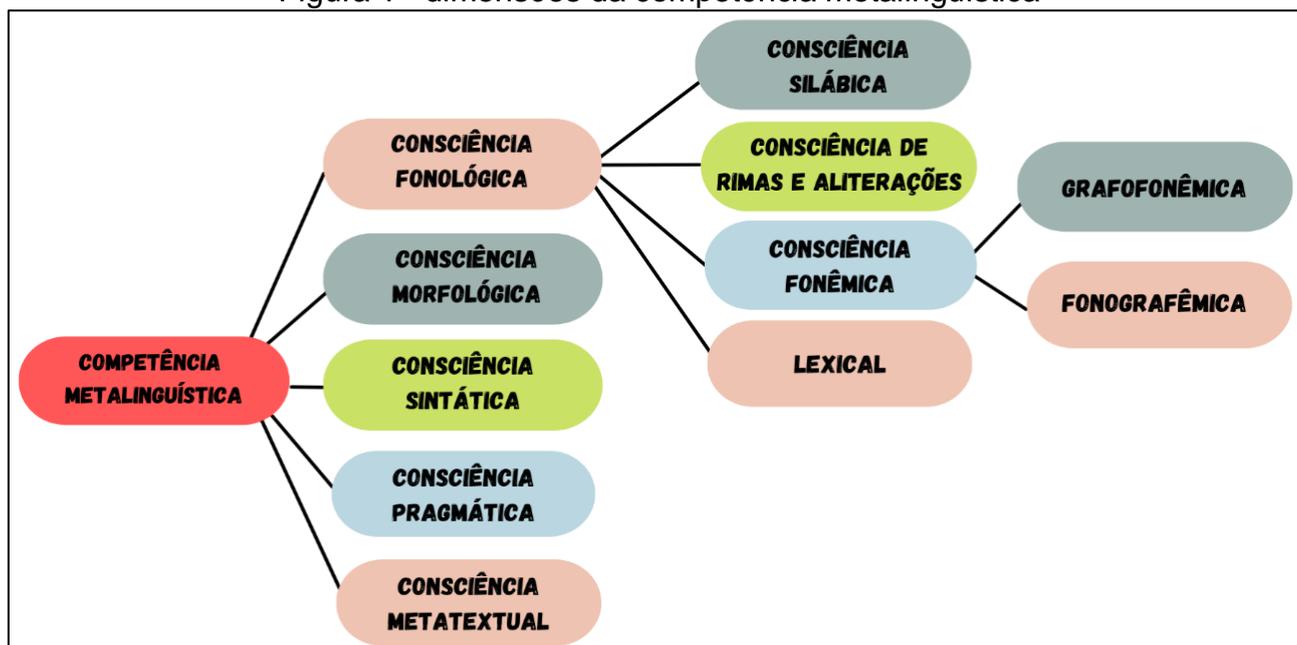
<sup>3</sup>Aqui nos referimos ao Método das Boquinhãs®

É importante alertarmos que, aqui, não estamos dizendo que a memorização não seja importante, ou advogando contra este ou aquele método, mas estamos discutindo, ao abordarmos a questão do treino e da memorização, a necessidade da intencionalidade das propostas realizadas com as crianças e defendendo a importância de refletir e analisar a língua oral e escrita, pois é desta forma que as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética e desenvolvem habilidades metalinguísticas necessárias para se comunicar através da escrita e enriquecer sua linguagem oral. Na imagem seguinte, procuramos organizar esse conjunto de conhecimentos a serem explorados com as crianças em fase de alfabetização por meio de propostas desenvolvidas levando em consideração a intencionalidade pedagógica e a interligação às facetas interativa e sociocultural.

objeto de reflexão e análise. Dela fazem parte a consciência pragmática, a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência fonológica, que se desdobra em lexical, silábica, de rima e aliteração e fonêmica (grafofonêmica e fonografêmica). Propostas que oportunizem o desenvolvimento desse conjunto de conhecimentos relacionados à língua em funcionamento precisam ser planejadas pelo/a professor/a alfabetizador/a que, dotado/a de capacidades, motivos e intenções (BRONCKART, 2008), lança mão da faceta linguística para alcançar às crianças a oportunidade de consolidar o processo de alfabetização conforme suas necessidades de aprendizagem. Além disso, como diz Oliveira (2005),

Na alfabetização, o conhecimento linguístico é constantemente (re)construído quer seja porque vai

Figura 1 - dimensões da competência metalinguística



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando falamos de consciência metalinguística, estamos nos referindo às práticas que visam a tornar a língua um

ocorrer inevitavelmente um confronto entre as modalidades oral e escrita, quer seja porque muito do conhecimento implícito ganhará uma

maior explicitação. Assim, torna-se fundamental ao professor **saber refletir sobre a língua e seu funcionamento para que possa compreender as hipóteses dos aprendizes** (grifo nosso).

Conhecimentos linguísticos para o/a professor/a alfabetizador/a, enfim, são basilares para que ele/a compreenda como a criança aprende e, ainda, consiga realizar seu planejamento focado no avanço dessas aprendizagens, de modo a selecionar propostas, ou um conjunto de procedimentos, e não métodos. Para Soares (2020), a questão está em quem aprende (a criança), o que aprende (escrita alfabética e seus usos, entendendo o princípio alfabético como arbitrário) e quando aprende (ao longo do desenvolvimento linguístico e cognitivo). Articular todas essas questões requer um conjunto de conhecimentos que precisam ser abordados na formação inicial dos/as alfabetizadores/as. Por isso, na seção seguinte, elaboramos uma lista que propõe o que comporia esse conjunto.

## 5 POR UM CONJUNTO DE CONHECIMENTOS VOLTADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Como temos proposto desde o início do artigo, aqui focalizamos na formação inicial. No entanto, precisamos assumir que, enquanto professores/as, estamos diante de uma profissão que nunca pode parar de aprender. O desenvolvimento profissional, portanto, é um processo que se estende ao longo de toda carreira docente, de modo que a formação na e para a docência é contínua. Quando falamos em desenvolvimento profissional, no entanto, não nos limitamos à participação dos/as professores/as em cursos em nível de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) ou de extensão. O/a professor/a aprende muito com seus pares, com seu coordenador pedagógico

e com seu próprio fazer. Mas isso só acontece quando ele é desafiado a ser autor do seu material, do seu planejamento, dos recursos didáticos e do seu próprio agir. Tudo isso precisa ser construído a partir de bases sólidas que priorizam a concepção acima do método, a mediação acima da proposição de atividades soltas, a interação acima da pura decodificação. Diante do exposto, concordamos com Moraes (2012, p. 12), ao afirmar que

Entendemos, todavia, que esse conjunto de princípios, não deve ser tratado à margem de considerações mais gerais sobre a profissionalização do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares. O próprio significado da discussão de metodologias de alfabetização precisa estar subordinado a esses temas mais amplos, que são fatores de democratização da escola.

Para finalizarmos, pensando nas afirmações que trouxemos ao longo deste artigo, aqui propomos uma lista de conhecimentos (ou habilidades a serem desenvolvidas) dos quais não podemos abrir mão em um curso de Licenciatura que forma professores/as alfabetizadores/as, partindo da premissa de que, para a aprendizagem inicial da língua escrita, é necessário que o professor tenha conhecimentos linguísticos, uma vez que o trabalho de alfabetização se volta principalmente para a fixação da fala em representações gráficas, “transformando a língua sonora - do falar e do ouvir - em língua visível - do escrever e do ler” (SOARES, 2016, p. 38). A lista que propomos, embasada em nosso conhecimento empírico enquanto formadoras e em pesquisas às quais tivemos acesso, seria composta da seguinte forma:

- Planejamento com intencionalidade e rotina de alfabetização
- Ambiente alfabetizador
- Conceitos básicos de alfabetização e letramento
- Conjunto de procedimentos para alfabetizar
- Apropriação do Sistema de Escrita alfabética
- Cultura Escrita na Educação Infantil
- Práticas de Oralidade (prosódia, expressão facial, gestos...)
- Consciência Metalinguística
- Estudos e pesquisas em alfabetização (conforme, por exemplo, Ferreiro e Teberoski, Linnea Ehri, Esther Grossi)
- Avaliação na alfabetização (Avaliar para quê?)
- Como se aprende a ler? (rota fonológica e rota lexical)
- Capacidades e estratégias de leitura

A lista é grande e complexa. Cabe, assim, perguntar: há espaço para tanto nos currículos de Pedagogia que estão em processo de reformulação? Pensamos que, caso não haja, convém assumirmos de uma vez por todas que ser pedagogo não é o mesmo que ser alfabetizador. Legitimar esse papel sem que o profissional tenha condições de desempenhá-lo é desrespeitoso e arriscado.

Todos esses conhecimentos de base linguística, obviamente, não impactam sozinhos na prática do/a alfabetizador/a. Conhecimentos didáticos e conhecimentos sobre as crianças e seu contexto, nesse sentido, também estão em jogo, compondo um trabalho artesanal (PICOLLI; CAMINI, 2012), que habilita/impulsiona o professor a realizar a transposição didática dos conhecimentos linguísticos que são importantes para que a criança consolide a alfabetização, por meio de propostas estruturadas,

pensadas e planejadas com intencionalidade evidente. Ao mesmo tempo, esse trabalho permite que esse/a professor/a utilize de forma articulada esses conhecimentos para perceber se e como as crianças aprendem e assim realizar as mediações necessárias para que elas avancem.

Acreditamos que o ideal seria que as instituições de ensino superior que ofertam cursos de Pedagogia, além de toda a grade curricular que disponibiliza uma série de saberes necessários para os futuros professores alfabetizadores, repensem a necessidade de incluir os conhecimentos de base linguística para enriquecer o repertório desses profissionais. Na nossa defesa de que é preciso tratar a alfabetização como uma importante área de conhecimento, cabe-nos deixar algumas questões a serem consideradas: que conhecimentos linguísticos têm sido abordados nos cursos de pedagogia? Com que propósito? De que maneira eles são mobilizados no que se refere à alfabetização? Tais respostas orientam, na nossa percepção de professoras que atuam na formação continuada de nossos pares, para a construção de um currículo que contribuísse de forma mais efetiva para que alfabetizadores/as cheguem ao chão da escola com mais embasamento para o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer**: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Brasília, DF, 18 set. 2019. [VISUALIZAR ITEM](#)

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.**

Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

FRADE, I. Métodos e metodologias de alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

[VISUALIZAR ITEM](#)

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MATIAS, J. Letramentos. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar.** Araraquara: Letraria, 2020.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Secretaria de Educação Básica, 2006. (Trabalho apresentado no Seminário Alfabetização e Letramento em Debate). [VISUALIZAR ITEM](#)

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. [VISUALIZAR ITEM](#)

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização.** São Paulo: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Recebido em: 06/12/2021

Aceito em: 20/12/2021

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**TEACHERS` TRAINING AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Andréia Morés<sup>1</sup>  
Ana Paula Silveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, visa-se a compreender o processo de formação de professores e a atuação pedagógica na Educação Infantil, ao se observarem e analisarem os modos com que o conhecimento é contextualizado nas práticas docentes. Os desafios permitem a aprendizagem contínua e a constituição profissional dos professores. O estudo centra-se na realidade de uma escola de Educação Infantil do município de Bento Gonçalves/RS e sustenta-se, metodologicamente, no Estudo de Caso e na análise documental, apoiado em autores que referendam a formação de professores, a atuação na Educação Infantil e suas relações com saberes e práticas pedagógicas. Na empiria, identificou-se que as professoras investigadas têm formação na área da Educação Infantil e buscam aperfeiçoamento constante, mas ainda demonstram dificuldade em considerar os conhecimentos/saberes prévios das crianças em seus planejamentos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação infantil. Saberes docentes.

**Abstract:** This article aims at understanding the teachers` training process and the pedagogical performance within Early Childhood Education from the observation and analysis of the ways how knowledge is contextualized in these teaching practices. It is considered that the possibilities and challenges of the teachers` performance allow the learning continuity and the professional constitution. The study focuses on the reality of a school of Early Childhood Education from the city of Bento Gonçalves in the state of Rio Grande do Sul. The methodological aspects are underpinned by Case Study and documental analysis. The research is supported by authors who endorse teachers` training, performance in Early Child Education, and their relations with the expertise and the pedagogical practices. Over the empirical study, it was possible to identify that the investigated teachers have training in the education field, they are qualified to work in Early Childhood Education, and they search for constant development. Yet, they demonstrate difficulty to consider the previous children`s knowledge and expertise in their planning.

**Keywords:** Teachers` training. Early childhood education. Teaching expertise.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Atualmente é professora na Área de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS e Pesquisadora e vice-líder do Observatório de Educação da UCS. E-mail: [anmores18@hotmail.com](mailto:anmores18@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela UCS. Atualmente é Vice-diretora de Escola de Educação Infantil no Município de Bento Gonçalves, professora no curso de Pedagogia na FSG e na Educare Serra no curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil. E-mail: [anapaulasilveira8o@yahoo.com.br](mailto:anapaulasilveira8o@yahoo.com.br) - <https://orcid.org/0000-0002-2852-0169>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, resultado de uma Dissertação de Mestrado, apresentamos um estudo realizado no âmbito da Educação Infantil, com enfoque na abordagem prática dos professores em relação aos saberes prévios das crianças na perspectiva de proporcionar novas experiências e aprendizagens.

Entende-se que os saberes docentes somam-se a outros desenvolvidos pelo professor na sua prática, a partir da qual ele constrói a experiência, vinculado ao seu próprio modo de trabalhar e acolher os conhecimentos prévios. Os saberes do professor, proporcionados pela experiência na ação educativa, auxiliam a prática pedagógica, em um ciclo evolutivo de saberes novos, entrelaçados com os saberes assimilados – e, nessa constância, propiciam a formação de um profissional comprometido com a aprendizagem.

Assim, o profissional de educação atribuiu um novo significado à formação diante de situações práticas da docência. É com esse olhar que investimos em estudo e pesquisa que contemplem a temática da formação de professores e atuação pedagógica, com ênfase na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi a pesquisa documental e um estudo de caso, o qual envolveu professoras do jardim A de uma escola municipal de Educação Infantil na cidade de Bento Gonçalves. Neste estudo, também foi realizada uma investigação sobre o modo com que as professoras contextualizam os saberes dos alunos na prática docente.

## 2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do profissional professor tem sido marcada por diversas tentativas de mudança. Isso demonstra a necessidade permanente de reflexão, em um movimento de repensar constantemente a própria profissão. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 55, grifo do autor) afirma que

não se deve pretender que a formação inicial ofereça '*produtos acabados*', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Por isso, a pesquisa e a reflexão sobre a prática docente e seus respectivos resultados são importantes para o aprimoramento profissional. De acordo com Gauthier et al. (1998, p. 17),

o ensino é um ofício universal. E esse ofício não somente possui uma longa história, pois suas origens remontam à Grécia Antiga, mas tem um papel fundamental em nossas sociedades contemporâneas.

Os registros históricos mencionam pessoas com habilidades e conhecimento para ensinar, porém eram poucos, e o conhecimento que abrangia tratados filosóficos, geográficos, retóricos e outros era compartilhado somente com as camadas mais nobres da sociedade e, em especial, com o gênero masculino.

Conforme Veiga e Cunha (1999), o ofício de ensinar, como o conhecemos hoje, teve origem no trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, que objetivava a aprendizagem da leitura e da escrita para divulgar os seus textos religiosos, e as aulas eram ministradas pelo clero. Mas, no início do capitalismo, em virtude do avanço da urbanização, houve a necessidade de uma entidade especializada em educar e em ampliar a

oferta profissional. Assim, “decorreu um processo de flexibilização e abertura, com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar” (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 83).

Nas palavras de Arroyo (2000), a profissão de professor é fundamental para a sociedade, e sua importância não se prende somente às ideias de propagar conhecimentos e saberes teóricos de disciplinas e áreas determinadas. Nessa perspectiva, diz Arroyo (2000), o professor não pode ser apenas um simples “transmissor” de conhecimentos. Ele deve ser o meio, o intermediador entre o saber e aquele que busca por ele, pois os alunos falam, perguntam, têm necessidades, dúvidas e buscam mais do que um transmissor de conteúdo. Em muitos casos, esses estudantes exigem além do que o professor possa ter imaginado e/ou vivenciado em sua formação.

Conforme Nornberg (2008) e Sousa (2015), o futuro professor recebe instruções pelas experiências de seus mestres, mas depende somente dele a atitude frente ao aluno real, porque é na experiência prática que ele vai constituindo uma sensibilidade para desenvolver seu trabalho. E Nornberg (2008, p. 126) complementa:

as experiências vivenciadas pela professora em sua escola básica configuram-se como seu nicho de formação, de onde tudo parte e de onde tudo retorna, num eterno ir e vir, mediado por espaços/tempos diferenciados, bem como por intensas re-significações [...].

Assim, quando um professor assume a função sem ter formação nos cursos de Pedagogia ou Normal, muitas vezes se destaca por aprender com a própria prática cotidiana na escola – condição que pode gerar disparidade se comparado ao professor que tem a formação acadêmica.

Muitos conhecimentos da base do professor não foram suficientemente

construídos em sua formação acadêmica, ocasionando dificuldades na atuação docente. Nesse sentido, Tardif (2011, p.41) argumenta que

os saberes relativos à formação profissional dos professores (ciências da educação e ideologias pedagógicas) dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução [...] os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais).

Assim, diz Tardif (2011), os professores não têm opção de escolha ou decisão sobre o que será aprendido na formação. Entendendo as universidades e escolas normais como núcleos constantes de pesquisa, pode-se entender que estão em constante atualização quanto às novas teorias e práticas inovadoras para a produção pedagógica. Por outro lado, também se identifica uma formação de professores limitada aos conhecimentos priorizados pelas instituições, com professores universitários que, provavelmente, não atuam mais em sala de aula de escolas, e fazem suas programações levando em conta o pequeno laboratório de seus próprios espaços educativos e o relacionam a um aluno que não corresponde à realidade da escola. No entendimento de Tardif (2011, p. 44),

‘cientificação’ e ‘tecnologização’ da pedagogia são os dois polos da divisão do trabalho intelectual e profissional estabelecidos entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades.

O autor ainda declara que esses núcleos educativos monopolizam a “produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos”, e considera conhecimento válido somente o proveniente de tais instituições, ignorando

o ponto de vista do professor, que vivencia as dificuldades da profissão.

Frente a essa visão, também citamos os estudos de Morés (2007, p. 98), em que a autora aponta a crítica ao modelo da racionalidade científica, que defendeu a aplicação da técnica, do controle científico:

A crítica a esse modelo serviu de referência para a educação [...] gerando estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática em sala de aula.

Com isso, observam-se avanços no movimento de formação e profissionalização docente, enfatizando a construção do conhecimento e o fortalecimento de um repertório de saberes que legitima a profissão e acolhe, nos percursos de investigação e de formação, a relação com a prática docente. Na comunidade escolar nota-se a exigência e a cobrança por um professor que tenha todas as respostas, que detenha todo o conhecimento. Mas esse profissional se revela humano, carente de saberes e disposto a, em conjunto com seus alunos, buscar respostas, principalmente em um mundo permeado de tecnologias e múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

Conforme Nóvoa (1995, p. 26),

a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

O professor - agente a quem atribuímos a responsabilidade da educação e evolução da sociedade - também depende dessa evolução para se aprimorar e superar obstáculos impostos pela seletividade de conhecimentos e saberes explorados no princípio de sua formação. O professor precisa ir ao encontro de competências que vão

qualificar seu fazer pedagógico. Arroyo (2000, p. 45) afirma que,

entre as metodologias de requalificação de professores se espalha a reflexão sobre a prática, a tematização da prática ou a partir do que os professores fazem levantar temas, refletir sobre esses temas, para estudar e teorizar, para redefinir práticas, para reaprender a fazer. Esses métodos poderiam ir além de tematizar práticas, conteúdos e métodos. Poderiam enfrentar os docentes com sua condição de educadores, de condutores da infância.

É importante que o professor também se integre ao grupo escolar, com seus colegas e equipes pedagógicas, para dar continuidade à formação, pois, dizem Kramer et al. (1999, p. 86), formação é

[...] uma construção contínua e integrada, que acontece em diversos momentos como reuniões de planejamento, encontros mensais para discussão de temas específicos, reuniões de equipe, papos informais sobre a vida, participações em eventos, cursos, encontros, seminários, atuação no movimento popular organizado, em intercâmbios, por intermédio da TV, do cinema e em outras instâncias da vida social.

A socialização de ideias entre profissionais proporciona inúmeras formas de construção de novos conhecimentos. O encontro entre o experiente e o iniciante propicia a ambos colocarem em pauta suas dúvidas, ansiedades e expectativas, pluralizando ideias e singularizando o profissional professor.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo envolveu ideias dos teóricos Yin (2005), Mazzotti (2006), Prodanov e Freitas (2013), Pimentel (2001) entre outros autores que são referência na área e que auxiliaram a organização da

estrutura do texto, a análise documental, a construção dos sujeitos, a apresentação da escola em estudo e a compreensão das características do contexto investigado. O método utilizado foi uma pesquisa documental embasada em um estudo de caso, conforme detalhamento a seguir.

Neste estudo, procuramos contemplar de que forma os docentes contextualizam os saberes das crianças na prática pedagógica, fazendo um cruzamento com o plano de aula e com a Proposta Pedagógica. Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo, que foi organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. Essa observação contemplou os momentos da roda de conversa e o brincar livre, e também os registros sobre as entrevistas realizadas com as professoras, buscando compreender as múltiplas linguagens que abrangem olhares, expressões, gestos, silêncios e falas que apareceram no espaço em estudo.

O método utilizado incluiu pesquisa documental, embasada em Pimentel (2001), e um estudo de caso (YIN, 2005), envolvendo entrevista com professoras do Jardim A da escola municipal de Educação Infantil, investigando-se os aspectos da formação e da prática docente. Optamos por entrevistar apenas professoras, porque elas exercem papel fundamental no processo de articulação da aprendizagem das crianças e das práticas pedagógicas usadas. Também realizamos uma pesquisa documental e um estudo de caso. Neste estudo, também investigamos a história da infância e sua relação com a prática docente, especialmente, o modo com que as professoras contextualizam os saberes dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram as três professoras que atuavam nas turmas de Jardim A, cada professora na sua turma: A1, A2 e A3. Elas participaram de

uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio. Posteriormente, realizamos a observação do exercício docente em cada turma, com o objetivo de identificar a maneira de interagir de cada professora com seus alunos nas rodas de conversa e nos momentos do brincar livre, a fim de analisar, no planejamento, a forma com que contemplam e contextualizam, na prática pedagógica, esses saberes.

Para preservar a identidade das três professoras do Jardim A, utilizamos códigos com a letra A de Jardim A, seguida do nome de uma flor: A1 – Rosa, A2 – Margarida e A3 – Gérbera. Elas responderam às perguntas livremente, com abertura para falar além das questões propostas. Durante as entrevistas, as professoras falaram sobre o seu comprometimento com o trabalho, relataram a trajetória profissional, os motivos que as levaram à Educação Infantil, barreiras e dificuldades para contemplar os saberes das crianças na prática pedagógica.

A escola eleita para este estudo é composta por recepção, secretaria e direção, ambulatório, cozinha, lactário, banheiros, banheiros infantis, um banheiro adaptado, sala de recursos, sala de recreação, refeitório e sete salas de aula organizadas em Berçário I (dormitório, recreação e higienização), Berçário II, Maternal I e II, Jardim A e B. Conforme consta nos documentos escolares, a escola está devidamente estruturada em relação às normas de acessibilidade determinadas pela legislação nacional em vigor.

No presente estudo de caso, buscamos analisar os depoimentos registrados nas entrevistas, considerando questões profissionais, o meio educacional e de que forma as docentes entrevistadas contextualizam os saberes das crianças em seu planejamento.

Os procedimentos metodológicos envolveram a elaboração de um diário de campo, organizado a partir da observação em sala de aula e demais ambientes. A empiria foi produzida a partir do resultado de entrevistas com professoras e observações registradas no diário de campo, por meio do acompanhamento de aulas ministradas pelas professoras entrevistadas.

Para a análise documental da empiria computada optamos pela perspectiva cultural, e o viés crítico social de Vygotsky também foi importante para compreender o desenvolvimento da linguagem e o brincar nessa faixa etária das crianças. No tratamento da análise, identificamos uma evolução no município de Bento Gonçalves, a partir da década de 1980, acompanhando as legislações e orientações nacionais que reorganizaram a forma de atendimento à criança. Na contemporaneidade, a partir das Diretrizes para a Educação Infantil, esse sentido foi ampliado e percebem-se as potencialidades do trabalho docente e da sua relevância para a continuidade dos estudos sobre as crianças, sendo considerada uma etapa da escolarização fundamental para o pleno desenvolvimento.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a extensão territorial de Bento Gonçalves é de 274,07km<sup>2</sup>, distando 124 quilômetros da cidade de Porto Alegre, RS. Faz parte das dez maiores economias do Estado e é referência no plantio de uva e produção de vinho (IBGE, 2016).

No que se refere à história da Educação Infantil em Bento Gonçalves, De Paris (2006) relata que somente em 1959, diante das mudanças econômicas e devido às necessidades das famílias, nasceram as instituições de assistência às famílias dos imigrantes, por orientação do Clero, que percebeu que as famílias precisavam trabalhar, mas não tinham

com quem deixar seus filhos. Então, surgiu “o cuidar”, o “assistencialismo”, e eram as irmãs pastorinhas que exerciam essa missão.

A organização das creches e pré-escolas, em Bento Gonçalves, aconteceu mais ou menos no período da ampliação da Educação Infantil no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, por meio das políticas de educação compensatória implantadas pelo Estado.

Nessa nova organização, a função do professor passou a ser fundamental para o desenvolvimento integral das crianças inseridas na escola infantil. Portanto, no subcapítulo seguinte tratamos da atuação docente nessa fase de ensino, a partir da apresentação dos sujeitos deste estudo, articulada com os pressupostos que norteiam a prática pedagógica das profissionais entrevistadas.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

O professor de Educação Infantil é o primeiro professor na vida de muitas crianças e será o responsável pelas primeiras impressões que o sujeito terá da escola. Além de possibilitar o conhecimento cognitivo, o trabalho desse professor engloba o desenvolvimento afetivo e social da criança. Nesse contexto, algumas características são fundamentais para o docente, dentre as quais a de gostar do convívio com crianças, ser acolhedor e criativo, tendo conhecimentos didático-pedagógicos que contribuam para a aprendizagem. Também é importante que seja um pesquisador, um investigador, um questionador do ambiente educativo.

Durante a entrevista, A1 - Rosa, formada em Pedagogia séries iniciais e com pós-graduação em Educação Física, Lazer e Recreação, relatou que sempre foi professora de anos iniciais. Professora nessa etapa há 19 anos e há sete anos atuando na Educação Infantil,

desenvolveu grande paixão por essa área. Todo o estímulo para trabalhar na educação foi obtido no Magistério, e ela destaca que as aulas compostas de ensinamentos teóricos, ligados a práticas aplicadas em sala de aula, em turno contrário, despertaram-lhe o olhar reflexivo sobre a importância da Educação Infantil como um período de intensas vivências.

Ainda em seus relatos, A1,- Rosa expôs a seguinte questão: *“Cheguei a me perguntar por que não fiz isso antes, pois me realizei na Educação Infantil”*. Essa narrativa mostra a importância de gostar da profissão, principalmente por ser um trabalho que envolve seres humanos.

A segunda entrevistada foi A2 - Margarida. Ela começou a sua trajetória profissional como auxiliar de Educação Infantil, aos 15 anos, no berçário de uma escola infantil, na qual não havia turmas definidas, pois, à época, as turmas eram mistas. Continuou trabalhando como auxiliar de Educação Infantil até iniciar a Faculdade, graduando-se em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. Após, começou a exercer a profissão em uma turma de autistas e, no contraturno, em uma turma de Educação Infantil. Também trabalhou em escola privada. Fez pós-graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e em Educação Musical.

A terceira entrevistada, A3 - Gérbera, relatou que não queria ser professora, apesar de a sua mãe e suas irmãs seguirem essa profissão. Inicialmente, estudou Contabilidade, Administração e Comércio, mas não era do que mais gostava. Comentou que cresceu praticamente em uma escola, porque sua mãe era diretora, o que exigia a presença constante dela no local.

Com isso, acabou seguindo o exemplo da família, fazendo Habilitação em Magistério de Férias, em Passo Fundo, nas disciplinas específicas do

curso – didáticas e estágio de seis meses. Essa qualificação permitiu-lhe fazer o concurso e, posteriormente, especializou-se em Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25, grifo do autor),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*.

Partindo dessa visão de constante aperfeiçoamento, A2 - Margarida afirma que a formação continuada deve ser permanente, pois

*“o fato é que com o que aprendi no Magistério não daria mais aula, pois a evolução é grande, constante e rápida. Por isso busco cursos de aperfeiçoamento, pois precisamos modificar sempre [...]. Deveríamos ter mais oportunidades de formação por todas essas mudanças que nos envolvem.”*

Ela diz que procura respostas no Plano de Trabalho, na Proposta Pedagógica da escola, porém não manuseia com frequência a Legislação pertinente. Os planos de estudo são específicos de cada idade, e por esse motivo ela pesquisa e lê sobre a faixa etária com a qual está trabalhando.

A entrevistada A1 - Rosa relatou que a qualificação é importante para todo profissional da educação e que deveria ocorrer para

*“todos os professores e também as auxiliares que trabalham na escola para que possuam o conhecimento teórico, visto que a experiência prática carrega consigo. [...], o conhecimento das leis e teorias que englobam a infância vai ampliar os horizontes e dar sustentação ao trabalho de todos.”*

As diversas situações do cotidiano escolar na EI, quando priorizam a observação, o planejamento, o acompanhamento, o registro, a documentação e a avaliação das atividades educativas com as crianças, revigoram e incrementam a ação do docente, sistematizando e favorecendo ações para reestruturar as práticas pedagógicas. Segundo Barbosa (2006), é importante que o planejamento do professor não determine atividades no longo prazo. No início do ano, o profissional, a partir da Proposta Pedagógica da Escola e da investigação dos conhecimentos prévios realizados com a sua turma, pode estabelecer metas a serem cumpridas ao longo do ano, contudo serão as vivências escolares cotidianas com as crianças que o ajudarão a encontrar elementos para organizar o planejamento.

Em relação ao planejamento, A2 - Margarida relatou que procura contemplar as questões a partir do Plano de Trabalho, “porém as outras professoras conseguem, às vezes, fazer uma atividade que ela não consegue”. Nesse momento, compartilhar experiências entre as professoras é importante, mas sempre considerando que cada turma tem suas particularidades a serem consideradas e respeitadas.

Finco, Barbosa e Goulart (2015, p. 195) citam Malaguzzi (2001), o qual afirma que os professores precisam observar e ouvir as crianças e não somente seguir os planos.

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo.

O professor, atento aos saberes e conhecimentos da criança, realiza a difícil tarefa educativa de permitir encontros, de beneficiar interações lúdicas e organizar espaços para a experiência infantil.

E A1 - Rosa destaca:

*“ser professora nos dias de hoje é despreocupar-se com o papel e focar o trabalho docente nas brincadeiras, vivências e no lúdico. O papel pode ser ocupado para registros de atividades realizadas sim, ele é importante, mas nunca devemos esquecer que a criança tem toda a vida para desenvolver certas habilidades, cada uma no seu tempo próprio. Ser professora é ter uma mente aberta, explorar o movimento, gostar de cantar, dançar, entrar no mundo de faz de conta da criança”*

Nesse relato, A1 - Rosa ressalta a importância de resgatar as brincadeiras, as vivências trazidas pelas crianças, desconstruindo a grande preocupação dos professores em preencher atividades e pintar desenhos para mostrar o aprendizado dos seus alunos. Por meio do lúdico, das representações, do faz de conta, das histórias e músicas, podemos propiciar o desenvolvimento de inúmeras habilidades e de uma aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Dessa maneira, pensar traz a ideia de um professor comprometido com a aprendizagem dos seus alunos, e acompanhar esse processo, valorizando-o, é o principal objetivo do planejamento. A entrevistada A2 - Margarida concorda com A1 - Rosa quando esta diz que o registro de atividades em papel é o que menos se deve usar:

*“Fazemos algum registro, mas não que tenha essa necessidade. Não é significativo nessa fase. Elas têm necessidade de interagir, de fazer aprendizagens com o corpo”.*

A professora ainda relata que procura proporcionar atividades novas para envolver crianças, pois elas têm contato com o mundo por meio das mídias, as quais proporcionam vivências visuais que, às vezes, tornam a escola menos interessante. Oliveira et al. (2012, p. 57) enfatizam o papel das interações para o desenvolvimento das crianças e

que, mais do que preencher linhas em cadernos ou realizar atividades impressas, o professor tem o compromisso de envolver, em seu planejamento, as interações e as brincadeiras, pois as DCN (BRASIL, 2009) destacam esses dois eixos como fundamentais para a EI.

O papel do professor, afirma A2 - Margarida, é mediar, pois na EI

*“as crianças estão descobrindo tudo, coisas boas e não tão boas e as fases vão acontecendo e eles vão adquirindo seus saberes, independente do professor ensinar ou não”.*

Segundo ela, o diferencial é que o professor pode mediar o conflito de emoções, esse turbilhão de novos sentimentos e descobertas que emergem do convívio social, pois, até então, estavam no convívio familiar e nunca tinham vivenciado certas situações, além da cognição que o professor poderá auxiliar a desenvolver.

A faixa etária investigada, dos quatro aos cinco anos, envolve a fantasia, aproximando o real do imaginário e, entre contos e histórias, temos a imitação dos personagens que fazem parte do mundo infantil: uma fada, um príncipe, um vilão, etc. Cada um deles traz um conhecimento novo, agregando, ao emocional e psicológico da criança, novas formas de ver o mundo. No âmbito da linguagem, a criança já consegue se manifestar e expressar seus desejos, alinhando o pensamento e mantendo comunicação com as pessoas e o meio que a circunda. Além da fala, surge a importância da imitação, através da qual a criança incorpora o mundo que a cerca.

Nesse contexto, a pedagogia da escuta, de Malaguzzi (1999), apresenta a ideia de ir além do simples ato de ouvir; ela constrói perguntas, acentua a dúvida, gera incertezas, provoca a curiosidade, a formulação de hipóteses, o diálogo e a

confrontação entre pontos de vista. A criança é considerada competente, ativa e crítica. Atuar com a pedagogia da escuta é valorizar as suas produções em suas múltiplas linguagens, levando em conta o tempo necessário para experienciar as suas vivências, em seus diferentes contextos, reconhecendo a importância do imprevisto e da flexibilidade do planejamento.

Essas práticas pedagógicas vêm repletas de diálogo, de saber ouvir, envolvimento, contextualização e criatividade, despertando o desejo de aprender do educando. E foi nesse contexto que a pesquisa se desenvolveu, analisando-se como o docente contextualiza esses saberes discentes na sua prática pedagógica. E em relação a essas práticas pedagógicas, A1- Rosa procura realizá-las por meio da escuta ativa, pois,

*“se aparecerem conhecimentos na hora da rodinha, [...] momento de contar as novidades, o professor deve aproveitar [...] para fazer uma ponte, ligando os saberes das crianças com novos saberes que serão construídos”.*

Saber ouvir é, também, saber interpretar gestos, olhares e palavras, pois nem tudo é dito. É necessário aguçar todos os sentidos para ampliar o processo educacional. Segundo Junqueira Filho (2014), através do diálogo com os alunos o professor tem a possibilidade de contextualizar os saberes das crianças e também o mundo que o rodeia. Nesse sentido, também é possível despertar a curiosidade que nasce com o indivíduo e que, quando estimulada, proporciona a descoberta e a aprendizagem. Quando alunos e professores estiverem conectados em uma mesma rede de trocas experienciais, em que o aluno se sente valorizado por sua participação e o professor é capaz de captar essa contribuição, transformando as experiências vivenciadas por ambos em

novos conhecimentos, teremos a contextualização dos saberes e uma educação voltada para os saberes do aluno.

A intencionalidade demanda do professor ação e reflexão contínua sobre o seu conhecimento teórico e sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, A3 - Gérbera comenta que gostaria de fazer um trabalho “diferenciado” na sala de aula, pois, segundo ela, a teoria pedagógica não corresponde à ação. Semelhante à A1 - Rosa e A2 - Margarida, ela também procura utilizar menos o recurso papel e promover mais brincadeiras, ocupando espaços físicos e explorando o psicomotor, mas não está satisfeita e diz:

*“Não tem receita para Educação Infantil. Temos orientação da Supervisão e Orientação, mas na prática os resultados nem sempre são como esperamos”.*

Por isso, a Educação Infantil é ainda uma etapa que precisa ser observada sob um olhar que respeite suas peculiaridades.

E A3 - Gérbera também destaca que a organização do planejamento dos jardins A é feita

*“em conjunto com as professoras, mesmo conteúdo, mas adaptando a cada turma. A gente [...] busca de novas alternativas, tenta trabalhar menos o papel, mais atividades livres e lúdicas”.*

Segundo essa entrevistada, a Proposta Pedagógica da escola, que foi reformulada no ano anterior e passou a vigorar a partir de 2017, considera a importância de valorizar os saberes das crianças, porque “[...] o adulto tem o dever de acompanhar, observar, interagir e mediar a construção dos saberes que acontecem naturalmente [...]” (BENTO GONÇALVES, 2016, p. 13). A professora ainda enfatiza: “quando a criança traz o saber para ser explorado no planejamento, ainda tenho insegurança

em lidar com essa mudança, apesar da minha experiência”.

As experiências vivenciadas pela criança em casa e no convívio com amigos, os programas de televisão aos quais assiste, as músicas que ouve e canta, as histórias que escuta e repete, as observações de cada fato que vivencia, o sabor e a cor que conhece, o que sente e não sente, o que a faz rir e chorar, o que conhece e desconhece, o que é motivo de alegria ou tristeza, o que desperta sua participação ou o seu silêncio são vivências que o professor poderá utilizar para construir o conhecimento com os seus alunos.

Mesmo com anos de experiência na condição de professora de EI, A3 - Gérbera, relata o seguinte:

*“chegamos com um planejamento que é flexível, que se origina sim das necessidades que observamos, mas chegamos com um planejamento pronto. Ainda não conseguimos mudar todo um planejamento em função de um fato novo, apenas adaptamos e nos orientamos para outros planejamentos.”*

Para a elaboração de novos planejamentos destaca-se a observação durante as aulas, pois ela possibilita conhecer os saberes que deverão ser explorados no planejamento, além de um parecer da adaptação da criança ao ambiente escolar e sua receptividade às atividades propostas. As efetivações dos registros complementarão o processo para tornar eficazes as práticas educativas.

Diante disso, entende-se que o planejamento docente representa relação estreita com a prática pedagógica. Importa que o professor tenha conhecimento sobre os direitos das crianças, legislação e clareza acerca do conceito de infância e de Educação Infantil, pois, segundo Oliveira et al. (2012, p. 44), isso

é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor, tarefa que traz grandes desafios.

O planejamento envolve repensar as atividades de rotina nas práticas pedagógicas docentes e, conforme Barbosa (2006), é um elemento de sentido abrangente, podendo contemplar atividades de expressão, atividades dirigidas, entre outras. Essas atividades estão interligadas com os cuidados e as atividades pedagógicas, sendo que em todas elas estão presentes momentos de higiene, de entrada, saída, recreio, lanche, almoço, jogo livre e dirigido, isto é, a seleção, articulação e delimitação da rotina diária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui um espaço de promoção de aprendizagens que possibilita o encontro de ideias, percepções e a socialização de vivências, estabelecendo identidades de um grupo que se transforma e influencia os demais grupos aos quais pertence.

Nesse contexto, a atuação docente é imprescindível para que a construção de saberes se concretize no espaço escolar. A formação de professores tem o papel de instrumentalizar os profissionais, auxiliando na compreensão dos processos de aprendizagem, além de atualizar as práticas pedagógicas que, às vezes, são transmitidas entre as gerações de professores.

Em relação às mudanças educacionais, foi possível perceber que as docentes ressaltam a falta de cursos de atualização e aperfeiçoamento, tanto para professores quanto para atendentes, ou seja, a formação de professores não é um aspecto valorizado no contexto deste estudo.

O trabalho com os projetos e a contextualização dos saberes ainda é novidade, o que exige mudanças no modo

de olhar dos professores, principalmente porque, na prática, precisam desenvolver a sua escuta para que, aos poucos, identifiquem, nas diferentes linguagens das crianças, saberes e conhecimentos. Embora exista certo receio das professoras em “escutar” as crianças para organizar o planejamento, observamos que elas estão dispostas a mudar concepções tradicionais e buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças em formação.

Um dos pontos positivos evidenciado nas entrevistas foi que as docentes já possuem o entendimento de que a quantidade de atividades realizadas em folha de papel, às vezes pode ser substituída por brincadeiras e outras atividades lúdicas, que também ampliam a aprendizagem.

Acreditamos que a possibilidade de vislumbrar o avanço nas práticas pedagógicas é algo viável, dentro da percepção de que muito já se despertou para o novo contexto escolar e para o perfil do aluno deste momento.

Nas ações pedagógicas promovidas pelas professoras participantes da pesquisa, observamos a tentativa de inserção de atividades lúdicas em que a criança era a protagonista (roda de conversa, brincadeiras). Contudo, a ocasional ausência de repertório prático da construção de saberes, por parte das profissionais, dificultou o emprego do conhecimento teórico em determinados momentos.

A Educação Infantil ainda está construindo a própria identidade. A escola, importante eixo da sociedade para a formação de seus cidadãos, não deve ignorar o alicerce de sua constituição. Para tanto, importa investir na formação dos professores, a qual abrange curso superior, qualificação e aperfeiçoamento constante.

Assim, também se considera a necessidade de as escolas estarem

preparadas para a inovação, desde sua área física até o provimento de materiais para que os professores tenham à disposição os equipamentos necessários para o bom desenvolvimento da sua função. Além disso, é fundamental que a criança ingressante na Educação Infantil seja reconhecida como um sujeito capaz e que o cotidiano escolar lhe propicie o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

O papel da ação docente foi sendo construído conforme o contexto social de cada momento da história da sociedade. Assim, a docência na Educação Infantil passou por momentos de transformação que refletiram mudanças na forma de organizar o planejamento. Por conseguinte, é fundamental atualizar as práticas pedagógicas em consonância com esse planejamento, não cabendo mais ao professor ser transmissor de informações, mas ser mediador das aprendizagens, pesquisador, estando atento e aberto aos saberes e questionamentos trazidos pelas crianças no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENTO GONÇALVES. **Projeto Político Pedagógico: “Escola dos Saberes”** (nome fantasia). Bento Gonçalves, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Art. 4. Resolução N° 5 de 17 de dezembro de 2009 – CNE/CEB. Ministério da Educação. Brasília, DF, 17 dez. 2009. [VISUALIZAR ITEM](#)
- DE PARIS, A. **Memórias: Bento Gonçalves - RS - Fundamentação Histórica**. Prefeitura Municipal de Bento
- Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 2006.
- FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; GOU-LART, A.L. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998, (Coleção Fronteiras da Educação).
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População. Bento Gonçalves, 2017**. [VISUALIZAR ITEM](#)
- JUNQUEIRA FILHO, G.A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- KRAMER, S. *et. al.* (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MAZZOTTI, A.J.A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129. set./dez. 2006.
- MORÉS, A. Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica. *In: AZAMBUJA, G. (org.). Atualidades e diversidade na formação de professores*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- NORNBERG, N. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re) conhecendo trajetórias de docentes do ensino rural**. 2008. 194 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a**

**sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z.R. *et al.* (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. [e-book]

SOUSA, J.E. **As escolas isoladas:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Recebido em: 16/11/2021**

**Aceito em: 01/12/2021**

## CAMPOS DE SENTIDO E CAMPOS DE OBJETO: fusão entre realidade escolar e doméstica segundo a perspectiva de Zubiri

### FIELDS OF MEANING AND FIELDS OF OBJECT: the fusion between school and domestic reality according to Zubiri's perspective

Giovani Meinhardt<sup>1</sup>

**Resumo:** Os campos de realidade vinculam-se à especificidade de objetos no lar e na instituição educativa de cada aluno. Alunos e famílias atribuem sentidos aos objetos e formalizam 'realidade' nos campos que ocupam em seus espaços físicos. As famílias imersas em seu campo de realidade estendem suas compreensões dinâmicas ao campo de realidade escolar. As atribuições de sentidos *dialogam* ou *colidem* com o campo de realidade da escola. Este artigo oferece uma reflexão sobre os campos de realidade dos professores, estudantes, famílias e suas conexões.

**Palavras-chave:** Campo de realidade. Convivência. Escola. Família. Professores.

**Abstract:** The fields of reality are linked to the specificity of objects in each student's home and educational institution. Students and families attribute meanings to objects and formalize 'reality' in the fields they occupy in their physical spaces. Families immersed in their field of reality extend their dynamic understandings to the field of school reality. The attributions of meanings dialogue or collide with the school's field of reality. This article offers a reflection on the fields of the reality of teachers, students, families, and their connections.

**Keywords:** Reality field. Coexistence. School. Family. Teachers.

## 1 A POLIFONIA DO CONCEITO DE CAMPO

Diversas teorias educacionais, psicológicas, sociológicas e filosóficas aderiram e desenvolveram o conceito de *campo*. De acordo com Corominas e Vicens (2006, p. 699) a noção de campo é “[...] uma noção nômade que cruza diferentes ciências e que se origina na física [...]”.<sup>2</sup> Nesta seção, discorremos

sobre o termo ‘campo’ de acordo com quatro áreas distintas, começando com a psicologia.

Na perspectiva da Psicologia da *Gestalt*, a teoria de campo perpetrada pelo psicólogo alemão Kurt Lewin considerou, segundo Schultz e Schultz (1994, p. 318, grifo do autor)

[...], que as atividades psicológicas da pessoa ocorrem numa espécie de campo psicológico que ele denominou **espaço vital**. [...] Assim,

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia pela Unisinos. Psicólogo educacional e professor do Instituto Ivoti. E-mail: [giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br](mailto:giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br) - <http://orcid.org/0000-0002-8768-5721>

<sup>2</sup> “La noción de campo, una noción nómada que cruza diferentes ciencias y que se origina en la física [...]”.

o espaço vital consiste na interação das necessidades do indivíduo com o ambiente psicológico.

A abordagem de Lewin, embora sublinhe a palavra ‘espaço’, confere à esfera psicológica atenção e preponderância muito maior em detrimento do lugar concreto ou espacial que elas ocupam.

Igualmente, a sociologia através do eminente cientista social francês Pierre Bordieu (apud FERNÁNDEZ; PUENTES, 2009, p. 35) definiu campo como

[...] uma rede ou configuração de relações objetivas entre as posições. Essas posições são objetivamente definidas nas determinações que impõem aos seus ocupantes [...].<sup>3</sup>

Em geral, tais posições ocupadas por indivíduos envolvem algum tipo de poder, hierarquia e funcionalidade, como a de um gerente e um cliente, por exemplo, cujas determinações sociais configuram relações e categorias sociais.

Por sua vez, na área da educação, Piaget também utilizou o termo para explicar alguns processos de sua teoria eminentemente cognitiva, denominando campo de equilíbrio as ações infantis (manipulação de objetos) sobre o conjunto de objetos dos ambientes (sala de aula, por exemplo) e suas propriedades e o quanto elas psiquicamente se equilibram entre si.<sup>4</sup> O campo de equilíbrio é “[...] o mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente”. (WADSWORTH, 1996, p. 22). A equilibração é uma via que perpassa dois mundos: o interno e o externo. “A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas). Quando ocorre o

desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio – para depois assimilar ou acomodar”. (WADSWORTH, 1996, p. 22).

A decisão dessa ‘disputa’ entre a criança e os objetos no campo de equilíbrio teoricamente encerra-se em uma dimensão cognitiva, ou seja, “Quando a criança está agindo no meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando com os olhos e ouvidos, ou pensando, ela está obtendo dados brutos para serem assimilados e acomodados”. (WADSWORTH, 1996, p. 26). A ação infantil nos métodos piagetianos está focada no espaço e na criança em base quase que unicamente cognitiva.

No domínio filosófico, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty faz alusão ao campo fenomenal. Merleau-Ponty (2006, p. 95) fala de um campo onde a reflexão e seu significado “[...] nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro e [...] que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada”. Isto é, a visão de cada indivíduo é incompleta e condicionada por sua singular percepção. “Nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 103). O problema seminal está na percepção de objetos. Nessa visão filosófica, também as pessoas seriam percebidas entre outros objetos. Para Merleau-Ponty (2006, p. 103), poderíamos introduzir o indivíduo no arsenal de objetos do mundo, ou seja,

[...] inserir o organismo no universo dos objetos e encerrar este universo através dele [...] e descobrir, sob o

<sup>3</sup> “[...] una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes [...]”.

<sup>4</sup> “Chamaremos campo de equilíbrio o conjunto de objetos ou de propriedades de objetos sobre os quais incidem as ações de uma certa categoria susceptíveis de se equilibrarem entre si”. (PIAGET apud BATTRO, 1978, p. 87).

comportamento, a dependência linear entre o estímulo e o receptor [...]”.

Digno de destaque é que essa perspectiva demonstra mais uma mecânica do corpo do que o discurso sobre uma pessoa nele. Isso porque o ser humano não vive apenas por estimulidade, mas se movimenta por realidades e na realidade. O ser humano “[...] não apenas sente as coisas apenas como estímulos, mas também como realidades”.<sup>5</sup> (ZUBIRI, 1963, p. 413-414). Logo, em vez de meras percepções e interação entre estímulos, o ser humano se confronta com realidades, ou seja, “A realidade não é simplesmente uma apreensão intelectual, é algo sentido perfeito e formalmente”.<sup>6</sup> (ZUBIRI, 2010a, p. 15).

## 2 CAMPO DE REALIDADE

Em nosso cotidiano percebemos as coisas e estamos cercados por inúmeros objetos no lar ou no ambiente de trabalho. Contudo, a dinâmica de nossa vida utiliza objetos ao mesmo tempo que não se define exclusivamente por eles. Dessa forma, introduzimos a definição do que é o campo de realidade: o ser humano

[...] está no campo da realidade, que é diferente do campo das coisas ou do campo da percepção. São dimensões diferentes, embora não sejam separadas nem separáveis.<sup>7</sup> (GRACIA, 2017, p. 292).

Além dos objetos e da percepção, as pessoas sentem a realidade dos ambientes e esse sentir supera a percepção concreta do que vemos. O sentir ‘sente’ intelectivamente a realidade

de forma compacta, ou seja, “A realidade é um campo que em certa medida excede as próprias coisas”.<sup>8</sup> (GRACIA, 2017, p. 292). Nessa argumentação, não se trata de perceber as coisas ou na forma fracionada e gradativa de percebê-las.

A inteligência tem uma estrutura. [...] nunca apreende uma coisa sozinho e por si mesmo, mas entende o campo da realidade e as coisas do campo. As coisas estão no campo, embora o campo não esteja fora das coisas, senão que é a esfera dentro da qual a inteligência se move.<sup>9</sup> (GRACIA, 2017, p. 293).

A percepção de uma sucessão de coisas não denota a interação que um aluno, por exemplo, tem da realidade. Ao entrar em uma sala de aula, a criança apreende a escola e não apenas uma tarefa, uma mesa ou um colega, ou seja, “[...] a criança apreende o professor antes da intencionalidade pedagógica dele”. (MEINHARDT, 2021, p. 112). O que isso exatamente significa? Nesse trecho, a realidade global do professor é sentida pelos alunos de forma primordial, o que vai muito além de fatores emocionais ou psicológicos.

Crianças precisam ver seus cuidadores como seres humanos completos, e elas não têm como fazer isso se não os verem se relacionando com outros adultos [...]. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 313).

O que talvez não seja tão óbvio está nas relações incluídas na realidade docente sentida pelas crianças, o que acrescenta a qualificação do contato da professora com os responsáveis dos respectivos alunos e alunas.

<sup>5</sup> “[...] no solo siente las cosas como estímulos, sino también como realidades”.

<sup>6</sup> “La realidad no es simplemente una aprehensión intelectual, es algo perfecta y formalmente sentido”.

<sup>7</sup> “[...] está en el campo de la realidad, que es distinto del campo de las cosas o del campo perceptivo. Son dimensiones distintas, aunque no separadas ni separables”.

<sup>8</sup> “La realidad es un campo que excede en alguna medida de las cosas mismas”.

<sup>9</sup> “El entender tiene una estructura. [...] no aprehende jamás una cosa sola y por sí misma, sino que entiende el campo de la realidad y las cosas del campo. Las cosas están en el campo, aunque el campo no está fuera de las cosas, sino que es el ámbito dentro del que se mueve la inteligencia”.

O campo da realidade, ilustrado aqui como 'escola', projeta o aluno na instituição educativa como algo real e o "[...] conteúdo e formalidade se apreendem de modo compacto". (TEJADA; CHERUBIN, 2016, p. 246). Isto é, o aluno é lançado para outro campo que não o da sua casa, recaindo na intensidade de outro campo de realidade. Esse deslocamento de um campo de realidade para outro tem implicações para a inteligência.

A inteligência se move no elemento da realidade, no campo da realidade. A realidade a empurra [...] no sentido de que o campo da realidade leva à apreensão das coisas.<sup>10</sup> (GRACIA, 2017, p. 292).

Essas coisas que o aluno apreende no campo de realidade escolar são específicas e diferentes das apreensões do lar. O campo de realidade escolar afeta o aluno e assim entramos na dimensão da afetividade. O espaço físico escolar contrasta com a casa de cada um de acordo com a relevância pessoal e o quanto o estudante é afetado por essa realidade. Quer dizer,

[...] a afetividade é a capacidade de ser afetado pelo real. E o que se produz [...] é a estimativa de 'relevância pessoal' daquilo que se faz presente, isto é, do grau daquilo que se faz presente é ou não adequada para a pessoa e para a sua plenitude. (DOMÍNGUEZ PRIETO, 2016, p. 235).

Aqui começamos a abordagem de nosso problema, a saber, o quanto o campo de realidade do lar se impõe, dialoga ou rivaliza com o campo escolar, permitindo ou cerceando a capacidade de cada estudante ser afetado pela escola e

de suas oportunidades de apreensão. Cabe sublinhar que o aluno afetado pelo campo de realidade escolar gera sentimentos estando nessa realidade. O aluno e a aluna

[...] 'se' sente afetado na sua realidade e no modo de estar na realidade. Isso não é mais sentir tônico. É outra coisa: é *sentimiento*. Todo sentimento tem um momento intrínseco e formal da realidade. Portanto, sentimento e afeto não são a mesma coisa. Só há sentimento quando o afeto envolve um momento de realidade, quando é, vale a pena redundância, um sentimento de realidade.<sup>11</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 16, grifo do autor).

Ora, embora o aluno possa negar sua realidade no campo escolar, ele está fisicamente e emocionalmente instalado nela. "Estamos instalados definitivamente na realidade; uma realidade que se expande no campo [...]". (TEJADA, 2011, p. XV). Entre os diversos campos que existem, sublinhamos o campo escolar e o doméstico. Tanto a escola como o lar referem-se a um campo de realidade. Quando uma criança adentra o campo escolar, ela traz o seu costumeiro campo do lar dentro dela. Logo, no momento escolar, na perspectiva infantil "[...] as coisas são inteligidas em relação às demais já inteligidas". (TEJADA, 2011, p. XV-XVI). Cabe destacar aqui toda a gravidade da questão: a distinção ou confusão que responsáveis ou crianças podem inteligir dos campos doméstico e escolar.

O conceito de campo se reveste de praticidade, integrando todos aqueles que animam os espaços, a saber, as pessoas. Essa consideração remete a uma pergunta: o que são os espaços? Em

<sup>10</sup> "La inteligencia se mueve en el elemento de la realidad, en el campo de la realidad. La realidad la empuja [...] en el sentido de que el campo de la realidad lleva a la aprehensión de las cosas".

<sup>11</sup> "[...] 'se' siente afectado en su realidad y en el modo de estar en la realidad. Esto no es ya sentir tónico. Es otra cosa: es *sentimiento*. Todo sentimiento tiene un intrínseco y formal momento de realidad. No es, pues, lo mismo sentimiento y afecto. Sólo hay sentimiento cuando el afecto envuelve un momento de realidad, cuando es, valga na redundancia, *sentimiento de realidad*".

definição, os espaços “[...] são apenas momentos da realidade, momentos do campo de realidade”. (ZUBIRI, 2011c, p. 198). Ora, um espaço vazio em si mesmo e ausente de pessoas não comportaria realidade. Traduzindo melhor, uma sala de aula sem alunos e professores não configuraria uma escola.

Essa distinção entre campo e espaço atinge profundidade na precisão que Zubiri (2011c, p. 198) faz da questão: “[...] se deve entender o espaço desde o campo de realidade, e não o campo de realidade desde o espaço”. Três coisas valem ser consideradas nesse trecho: (i.) Através da escola, entende-se o espaço desde o campo de realidade escolar e não a escola por meio do espaço. O campo de realidade (escolar, industrial, hospitalar) qualifica o espaço e dá sentido a ele. A estrutura física escolar, vazia ou abandonada não é escola. (ii.) As portas abertas de um espaço físico não garantem a abertura de qualquer instituição, a não ser em aparência. O que garante abertura para a realidade são as pessoas. (iii.) A primazia do campo de realidade dá vida ao espaço e não o reverso. Embora o espaço seja importante, o campo de realidade escolar, por exemplo, designa o próprio espaço, contrastando-o com outros campos como o lar ou estabelecimentos comerciais.

Cabe, ainda, demonstrar a especificidade do campo, isto é, o que faz esse conceito de forma comum transitar em diferentes espaços. Aqui, Zubiri (2011c, p. 202) se mostra pontual: “[...] o campo não é senão o mundo sentido”. O campo escolar só o é porque todos que ali estão o sentem. A diferença entre os campos está na funcionalidade do que apreendemos e sentimos. Distintos campos se interligam, mas cada um mantém sua função, ou seja, o “[...] campo é em si mesmo campo de funcionalidade”. (ZUBIRI, 2011a, p. 24). Contextualizando,

a funcionalidade do campo escolar está nos sentidos humanos que, ao inteligir a instituição educativa, a sente antes da missão dela: os sentidos dos alunos e alunas apreendem os colegas, a professora, a sala, os espaços, isto é, “As coisas reais são primariamente sentidas como reais”.<sup>12</sup> (ZUBIRI, 1963, p. 462). Por sua vez, as coisas reais sentidas designam o poder do real naquele campo, seja ele a escola ou qualquer outro campo.

Se o campo designasse apenas o espaço, o campo seria simplesmente uma coisa, mas “[...] o campo não é uma ‘coisa’”. (ZUBIRI, 2011a, p. 52). Em uma escola, o campo é apreendido também espacialmente, mas com certeza não só dessa forma. A escola, por constituir um campo de realidade, integra o espaço e vai além dele. O campo de realidade apresenta uma dinâmica: “Não como coisa ou objeto, e sim como algo cuja função não é ser visto em si mesmo, mas fazer ver em si mesmo as coisas [...]”. (ZUBIRI, 2011a, p. 52). Quando Zubiri justifica a função do campo enquanto algo que faz ver em si as coisas, integra aqui também toda a vida das pessoas, constituidoras do campo de realidade. Como Piaget e Inhelder (1993, p. 469) abenam, o

[...] espaço não é mais uma leitura das propriedades dos objetos, mas, antes, desde o início, uma ação exercida sobre eles; e é porque essa ação enriquece a realidade física, ao invés de extrair dela, sem mais, estruturas completamente formadas [...].

É no que concerne a essa completude conceitual do campo, unificando também coisas e objetos que vamos nos deter nos objetos cujo tema será explorado na próxima seção.

<sup>12</sup> “Las cosas reales son primariamente sentidas como reales”.

### 3 CAMPOS DE OBJETOS: DOMÉSTICOS E ESCOLARES

No famoso artigo “Falando de objetos”, o filósofo Willard Quine (1969, p. 1) afirma: “Estamos propensos a conversar e pensar em objetos”<sup>13</sup>. O costume de constantemente usarmos objetos como recursos de compreensão da realidade suplanta a nossa *consciência* da dependência do campo de objetos dos quais pertencemos. O que isso quer dizer? O universo de objetos em que estamos imersos parece não estar significativamente presente em nossa consciência, embora nós estejamos orientados por eles. Agimos dentro de nossos lares de acordo com a disposição das coisas e principalmente na forma como lidamos com elas, mas o automatismo de tal relação impede que tenhamos plena consciência disso.

Trata-se quase sempre de elementos tão próximos, tão cotidianos que quase sempre os passamos por alto, inclusive os depreciamos, quando na realidade são eles que fazem possível nosso saber.<sup>14</sup> (PINTORRAMOS, 1994, p. 235).

Entre os muitos objetos que inundam a dinâmica de nossas vidas, alguns objetos abrigam outros objetos e são entendíveis como macro objetos. Entre os macro objetos estão as edificações como igrejas, empresas, lares, instituições escolares, bibliotecas, auditórios, praças e parques. Os micro objetos referem-se a uma série de coisas costumeiras: cadeiras, brinquedos, pratos, roupas, livros e assim por diante. Dentro disso, ainda há a posição desses objetos e o movimento deles em um macro objeto (computadores, livros e brinquedos

dispostos ou circulando em uma sala de aula, por exemplo).

Casas e escolas definitivamente são objetos diferentes e essencialmente obedecem às dinâmicas distintas. As estruturas concretas que modelam os lares pertencem a uma ordem que acolhe em algum grau as necessidades das famílias que ali residem. Por sua vez, a escola ergue-se com outras modulações que hospedam uma série de necessidades específicas. Falamos aqui de dois campos de realidade: as residências de nossos alunos e o lugar de nosso trabalho enquanto professores e professoras, isto é, a escola.

As salas de aula e as salas de estar das casas de nossos estudantes não pertencem ao mesmo campo de realidade. Aqui importa definir o que é um campo de objetos com o auxílio de outro autor. De acordo com o filósofo alemão Markus Gabriel (2016, p. 29, grifo do autor) um “CAMPO DE OBJETOS é um âmbito que contém um tipo específico de objetos, e existem regras que vinculam esses objetos uns aos outros”. O campo de objetos da educação inclui os alunos, pais de alunos, corpo docente e de forma mais abstrata a filosofia institucional que rege tudo isso. Tanto os alunos quanto os professores demonstram um comportamento vinculado ao campo de realidade em que se encontram.

Ainda, os alunos passam mais tempo na instituição escolar do que os pais e isso, como veremos mais adiante, faz toda a diferença na dinâmica e resolução de problemas de convívio envolvendo os campos de objetos.

<sup>13</sup> “We are prone to talk and think of objects. Physical objects are the obvious illustration when the illustrative mood is on us, but there are also all the abstract objects, or so they purport to be: the states and qualities, numbers, attributes, classes”.

<sup>14</sup> “Se trata casi siempre de elementos tan próximos, tan cotidianos que casi siempre los pasamos por alto, incluso los depreciamos, cuando en realidad son ellos quienes hacen posible todo nuestro saber”.

### 3.1 REGRAS DOS CAMPOS DE OBJETOS

Nem tudo que os alunos fazem em casa é permitido fazer na escola. Através dessa sentença entramos na esfera das regras do campo de objetos. “Regras ou leis determinam o que faz parte de um campo de objetos. Algumas dessas regras são locais e espaciais”. (GABRIEL, 2016, p. 29). Aqui as compreensões entre pais e professores podem colidir. Simplesmente, as regras da realidade da casa e da escola não são as mesmas: algumas vezes alguns preceitos das duas instituições coalescem e outras vezes definitivamente não.

Para compreendermos as regras dos campos de objeto, vamos focar agora o campo de objeto ‘sala de estar’ de uma residência. Primeiramente, “Salas são campos de objetos; esperamos que determinados objetos ocorram nele: TV, poltrona, lâmpada de leitura, mesa de centro ou manchas de café”. (GABRIEL, 2016, p. 29). As características da sala de estar de uma moradia qualquer já inferem diferenças notáveis em relação ao campo de realidade ‘sala de aula’. Todavia, será que a diferença da casa e da escola está clara para pais e responsáveis? A contiguidade do comportamento dos filhos casa-escola, por vezes patrocinada pelos pais, não reconhece diferença alguma. É nesse sentido que muitas vezes o padrão comportamental privado das crianças com todas suas idiosincrasias se repete no grande espaço compartilhado chamado escola. Há algum problema nisso? Gabriel (2016, p. 30) pondera que “Existem, portanto, muitos campos de objetos, e sob condições normais somos perfeitamente capazes de distingui-los”. É nesse ponto que peremptoriamente discordamos do autor e especificamente do trecho acima. As tensões família-escola nos tocam dia a dia. Nós, professores e profissionais da educação, não podemos pressupor todos

os eventos que podem acontecer no ambiente escolar e não sabemos tudo o que nos espera na dinâmica do contato entre nós e as famílias de nossos alunos. O contato com as famílias oferece novas surpresas a cada dia e não raro alunos ou responsáveis não distinguem os padrões e regras da escola daqueles de seus lares. Trata-se de um evento habitual observar alunos replicando comportamentos domésticos na escola, alguns deles não concernentes ao campo de realidade educacional, mas nem por isso, fora do campo de realidade.

O contexto privado do lar e a estrutura escolar parecem claros e notáveis. Contudo, muitas vezes as diferenças entre a realidade educativa da escola e a realidade doméstica se misturam e a concepção do campo de realidade escolar de muitos pais e responsáveis é difusa e um tanto distante do que uma escola é.

Gabriel (2016, p. 38) alerta que “[...] existem além das coisas em si também fatos que correspondem à relação das coisas entre si”. A afirmação parece um tanto abstrata, mas vamos destrinchá-la. Escolas e lares são coisas em si, cada uma com as suas propriedades, isto é, caracterizadas por suas dinâmicas distintas. Porém o mundo privado onde nossos alunos dormem e convivem com suas famílias estabelece conexão com outra instituição, a saber, a escola. A correspondência entre escola e vida familiar torna-se um fato, aliás, um fato novo. “Um fato é algo que é verdadeiro em relação a algo. [...] os fatos são pelo menos tão importantes para o mundo quanto as coisas ou os objetos”. (GABRIEL, 2016, p. 38-39). Destarte, algumas famílias não reconhecem a escola como outra dimensão de fatos. A criança que em seu livre-arbítrio se alimenta a hora que quer, talvez na escola tenha que compartilhar o momento do ‘lanche’ em horários definidos com outras

crianças, modificando o fato doméstico do 'comer' em detrimento da 'convivência escolar' cuja regulamentação para se alimentar concerne a outro campo de realidade.

Qual o conflito que estamos observando ainda de longe? O emaranhamento de campos de realidade, onde a criança ou a família não distingue escola e lar, impondo assim seu próprio campo de realidade e tentando persuadir a escola para que funcione de acordo com a dinâmica do campo doméstico. A confusão de comportamentos e regras de alunos que trazem atributos estritamente familiares ao convívio escolar integra qualificações diversas. Gabriel (2016, p. 43) salienta que

[...] existem vários campos de objetos. Querer reduzir todos a um único é simplesmente um empreendimento ambicioso demais, que de forma alguma faz jus à complexidade da realidade ou à complexidade das formas de conhecimento humano.

O reconhecimento de normas distintas do lar e da escola representa o primeiro passo para a distinção entre regras de um campo de realidade e outro. O que percebemos a partir disso aborda a significação do papel do professor e da família e do quanto cada uma dessas instâncias afetivas e organizacionais ocupa uma posição. Ao mesmo tempo em que as funções docente e paterna/materna se conectam, elas não se sobrepõem nas regras dos campos de objetos. Os autoatributos da psicologia do professor e da psicologia da família manifestam afinidades, mas não são iguais. Em termos organizacionais, a disposição das coisas no lar e na escola são diferentes, gerando de forma propositiva uma funcionalidade específica para cada campo de realidade.

### 3.2 O DOMÍNIO DAS PESSOAS ATRAVÉS DO CAMPO DE REALIDADE

Além das regras, o que torna os conflitos entre os campos domésticos e educativos agudos baseia-se no domínio que as famílias fazem do seu campo de realidade e como, através dos sentidos, validam seus campos de realidade. O fundamento inicial do domínio dos objetos está nas regras. O domínio abarca uma série de regras e convenções. Ainda, o domínio pode estar restrito a apenas um objeto com uma regra. Exemplo: no campo de realidade escolar os brinquedos, após utilizados, devem ser conservados dentro de uma caixa específica em um espaço destinado para alocar a referida caixa. "Tudo o que encontramos no mundo e a que podemos nos referir por um termo singular, i.e., tudo aquilo a que atribuímos existência, é parte de um certo domínio". (GABRIEL, 2012, p. 31). Isto é, os objetos familiares da casa pertencem à dinâmica de cada família e ao domínio que ela exerce nos objetos domésticos. A conservação e utilização de brinquedos no campo doméstico difere, portanto, do campo escolar. Na escola os brinquedos são 'mais' compartilhados, ou seja, voltados ao intercâmbio.

### 3.3 OBJETOS E DISCURSOS DE ESQUIVA

Dentre as tensões vividas pelas professoras e professores, outro exemplo são os "[...] objetos que desaparecem quando os observamos". (GABRIEL, 2016, p. 52). Uma ilustração corriqueira disso são os silêncios dos pais quando interrogados pelos professores a respeito de dinâmicas familiares particulares, ou seja, quando indagamos sobre a presença de alguns comportamentos de nossos alunos e alunas nos seus lares. Os pais algumas vezes são péssimos informantes de seus filhos de forma propositiva.

Mediante o labor escolar percebemos que a instituição educativa trabalha com inúmeras ferramentas, algumas delas abstratas como a linguagem. Logo, “Muitos campos de objetos são também campos de fala. Alguns campos de objetos são apenas campos de fala”. (GABRIEL, 2016, p. 53).

O que os pais e responsáveis falam sobre a escola oferece um mapa para os professores compreenderem o que realmente significa a escola para eles. Igualmente, o grau de fidedignidade da fala dos pais em relação aos seus próprios filhos torna-se uma rica cartografia. A escuta atenta da representação de escola dos responsáveis de nossos alunos pode, sem dúvida, fascinar ou assombrar os professores. Algumas vezes, as falas dos responsáveis literalmente desaparecem de acordo com a pergunta proferida pela professora, isto é, tornam-se objetos de esquivo: os relatos sobre os filhos ‘somem’. O retraimento dos responsáveis reside nos diversos temas nos quais não há disponibilidade para dialogar, envolvendo principalmente filhos e filhas ou a própria família.

#### 4 CAMPOS DE SENTIDO

Até aqui nossa atenção esteve focada nos objetos do campo de realidade enquanto parte do campo. Para lembrarmos, campo de objeto é um “[...] campo que contém determinado tipo de objetos, existindo regras que conectam esses objetos uns aos outros”. (GABRIEL, 2016, p. 195). As regras do sistema organizacional da casa conectam as pessoas que vivem lá. Essa família vive a casa de acordo com o nível, tipo e qualificação de regras por ela organizado. Por sua vez, a escola abrange os alunos: um espaço familiar de muitas famílias que se encontram. Os campos de objetos da casa e da escola se interligam. Sem as distinções das regras de cada campo de

objetos, as conexões entre família e professores não aconteceriam ou se estabeleceriam de uma forma problemática. De forma complementar ao trabalho do professor, outro importante campo toma lugar: os campos de sentido.

Campos de sentido definem-se como “Lugares em que algo se manifesta”. (GABRIEL, 2016, p. 195). A sala de estar ou a sala de aula com sua mobília e disposição espacial cobram importantes significados, mas em si mesmas não teriam sentido. “O campo é algo determinado por cada coisa real”. (ZUBIRI, 2011a, p. 9). Contudo, o que há de mais real está nas pessoas que animam os objetos. É nesse ponto da argumentação que, incisivamente, a análise se volta para as pessoas. O campo se define em seu *sentido* e *sentir* porque é o “[...] campo que aloja todas as coisas reais sentidas”. (ZUBIRI, 2011a, p. 9).

O sentido particular de uma família em sua casa difere dos lares adjacentes, ou seja, cada família compreende a escola de algum modo, conferindo pluralidade de realidades. O que isso significa? “Dois campos de sentido podem se referir aos mesmos objetos, que apenas se manifestam de modos diferentes nos dois campos de sentido”. (GABRIEL, 2016, p. 70). O nó de relações dos campos de sentido família e escola são habitados de forma circular pelos estudantes que em casa ocupam o papel de filhos. O aluno traz para a escola informações sobre sua vida familiar através de seu comportamento. As manifestações dos alunos na escola edificam campos de realidade. Esse campo de realidade pode ter transcendido o campo doméstico e chegado ao campo escolar. Dessa forma, a “Existência sempre contém uma informação sobre a localização”. (GABRIEL, 2016, p. 74). Qual localização? Os campos de realidade identificam o trânsito do estudante,

retratando não apenas a localização espacial ou mental, mas a realidade familiar que o aluno e aluna traz de casa para a escola.

Dentro da casa existe uma amálgama de campos de sentido. O pai, a mãe, os avós e a forma de se comportar na cozinha ou no banheiro são todos campos de sentidos que interatuam, ultrapassando o campo de sentido privado do lar. “Existe um número infinito de campos de sentido interligados de modos infinitos uns com os outros”. (GABRIEL, 2016, p. 77). A constelação de campos de sentido do lar de cada aluno transborda e toca a escola. O campo doméstico é transportado, aplicado e testado na escola.

A estrutura concreta de uma casa e o que se faz com ela são indissociáveis. “Os campos de sentido e seus objetos são inseparáveis. Os objetos estão intimamente vinculados ao sentido dos campos de sentido”. (GABRIEL, 2016, p. 86). Um bom exemplo seria imaginarmos um brinquedo que está na garagem ou em qualquer outra parte da casa. Dependendo da dinâmica familiar, a criança pode brincar a hora que bem entender e depositar o brinquedo em muitos lugares da casa. Na escola a estrutura organizacional não é igual. Além disso, na instituição escolar muitos brinquedos e brincadeiras são partilhados, com horários para ‘acontecerem’ de acordo com um planejamento orientado segundo a psicologia do desenvolvimento que os alunos se encontram.

De forma notável, as metodologias dinâmicas do lar e da escola se revestem de propósitos díspares. O reconhecimento docente e familiar a respeito da pluralidade e distinção de campos de sentido harmonizam o trabalho educativo. “Para que possam existir vários campos de sentido, eles precisam ser distintos uns dos outros”. (GABRIEL, 2016, p. 87). Porém para algumas famílias as

distinções não existem. Contudo, as professoras e professores em seu exercício profissional devem conceber todas as possíveis diferenças e incongruências do sentido que as famílias dão à escola. “Alguns pais chegam às reuniões ainda carregando velhos sentimentos relacionados às fichas de avaliações de comportamento da época escolar deles”. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 305).

Não podemos integralmente contar com a experiência que os pais e responsáveis outrora tiveram enquanto crianças e alunos de uma escola. A experiência dos pais pertence a um outro tempo cujo papel podemos considerar e dialogar no presente. Nesse interim, importa também considerar que alguns responsáveis já esqueceram que foram alunos um dia. Ainda, alguns adultos avaliam a infância como algo sem muita importância. O que isso quer dizer? Na concepção do que uma escola é, de uma forma ou outra, o campo de realidade de pais e responsáveis muda com o tempo. Cabe ao professor compreender a mudança de campos de realidade dos responsáveis. Gabriel (2016, p. 93) magistralmente nos oferece uma boa ideia disso ao realizar algumas indagações para nós adultos:

Você se lembra de como o mundo lhe parecia aos 8 anos de idade? Você se lembra de seus desejos, medos, esperanças, de como imaginava que sua vida seria em dez ou mais anos? Lembre-se de seus velhos amigos, das festas de família, das férias, do primeiro dia de verão, de alguma descoberta importante na escola! Agora, pense o quanto sua percepção mudou ao longo dos anos. O que você observa é uma mudança de campo de sentido, uma transição de um campo de sentido para outro.

A questão não está na recordação de campos de realidade ou na percepção deles. O professor, entre as múltiplas funções que ocupa, auxiliará a família na

compreensão de seus próprios filhos no campo de realidade da escola. Abaixo deter-nos-emos de forma pormenorizada em algumas tarefas docentes

## 5 CAMPO DE REALIDADE E FUNÇÃO DA PROFESSORA

Logo depois de assegurar que existem conflitos entre os campos de realidade e os sentidos dados por cada instância envolvida com a criança, o ato promotor de 'dar-se conta' da especificidade de cada campo de realidade toma protagonismo na figura do professor. Qual o motivo de centralizar o professor como agente que notabiliza as profundezas de cada campo? A resposta está em distinguir os campos e suas atribuições, porque, segundo Zubiri (2008, p. 245, grifo do autor)

[...] não há nenhuma realidade, absolutamente nenhuma, que não tenha alguma referência real ao espaço. Existem, de fato, diferentes maneiras de estar no espaço. Uma, certamente, é ocupá-lo. Mas não é a única: existem outros. Não é a mesma coisa estar no espaço *ocupando-o* [...] ou estar meramente *condicionado* por ele ou simplesmente estar *presente* no espaço.<sup>15</sup>

O estudante que interage no espaço escolar difere daquele que apenas o ocupa. A partir do argumentado até aqui, vale ressaltar a qualificação da interação do aluno: um intercâmbio com as coisas e as pessoas (colegas e professores) de forma unitária. Entende-se, com isso, que a criança ou o adolescente referido ao campo escolar caracteriza a

aprendizagem com repercussões que extrapolam a dimensão individual.

### 5.1 GESTÃO DA CONVIVÊNCIA

Diante do campo de realidade escolar, a assistência e disponibilidade de uns para outros marca um nome, a saber, a educação. Zubiri (1986, p. 566) justifica tal intento porque "Todo aprendizado envolve a cooperação de outros: é a educação".<sup>16</sup>

A partir do nascimento, morosamente e a cada dia "[...] a criança descobre o que chamamos de 'os outros'".<sup>17</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 45). Geralmente, os contatos primordiais da criança estão relegados aos responsáveis (pai, mãe ou responsáveis), irmãs, irmãos e avós. A família representa o primeiro mundo humano da criança. Veja-se, a esse respeito, a qualidade que a família do bebê adquire: seus componentes são para ela os primeiros 'outros'. "São 'os outros' que sorriem para a criança, respondem a ela e ela a eles, que satisfazem suas próprias necessidades, a criam certas situações, etc".<sup>18</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 45-46). Contudo, há uma referida especificidade do que estes outros significam para a criança. Segundo Zubiri (2006, p. 46, grifo do autor), na perspectiva da criança a

"[...] forma primária como as demais pessoas existem [...] é uma forma segundo a qual não são precisamente 'outros', isto é, estranhas a mim, mas pelo contrário são '*minhas*'; eles são *minha* mãe, *meu* pai, *meu* irmão, etc. Eles são algo que é '*meu*'".<sup>19</sup>

<sup>15</sup> "[...] no hay ninguna realidad, absolutamente ninguna, que no tenga alguna referencia real al espacio. Hay, en efecto, distintas maneras de estar en el espacio. Una, ciertamente, es ocuparlo. Pero no es la única: hay otras. No es lo mismo estar en el espacio ocupándolo [...] o estar meramente condicionado por él o estar simplemente presente en el espacio".

<sup>16</sup> "Todo aprendizaje implica la cooperación de los demás: es la educación".

<sup>17</sup> "[...] el niño va descubriendo lo que llamamos 'los otros'".

<sup>18</sup> "Son 'los otros' que sonríen al niño, le responden y éste a ellos, que le satisfacen necesidades propias, le crean situaciones determinadas, etc".

<sup>19</sup> "[...] forma primaria como las demás personas existen [...] es una forma según la cual precisamente no son

A família, na ótica infantil, representa a posse da criança, quando não a extensão de seu próprio corpo. O pronome 'meu' pai ou 'minha' mãe, em toda sua figuração infantil, relaciona-se à família, advindo de uma criança que ainda não fala ou tem a marca da razão. Zubiri (2012, p. 48) confirma que

[...] a criança mais modesta de algumas semanas certamente não tem o uso da razão, mas tem o uso da inteligência; [...] e é sem dúvida realista: dentro da sua esfera modestíssima sente realidades estimulantes [...].<sup>20</sup>

O pertencimento infantil direciona psíquica e corporalmente a existência familiar a ela. Nesse primeiro momento, as distinções entre a criança e sua família ainda são pequenas, mas possíveis devido a sua inteligência. Essas primeiras diferenciações tornam cada indivíduo familiar um modelo e base social ulterior.

A criança e seus progenitores, por exemplo, repetem gestos que são seguidos de respostas. É assim que se formam as unidades humanas [...]. Mas essas unidades não são os 'outros', mas algo que humanamente pertence à criança, são algo 'meu', diríamos falando em seu lugar. Certamente são algo diferente de mim, caso contrário não seriam meus; mas seu jeito de ser diferente é tal que os descubro como meus.<sup>21</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 46).

Reserva-se ao mundo imediatamente familiar pequenas distinções. Em tese, as vivências

interativas da criança continuam a ser 'dela' em uma conotação de forte pertencimento e posse das pessoas à sua volta. A distinção entre um domínio de pessoas e objetos imediatos do campo doméstico e o domínio de outro campo como o escolar é adotada gradativa e pausadamente.

Só numa experiência mais lenta, menos suave, talvez até dolorosa, a criança descobre que os outros não são outros como eu, mas outros além de mim, diferentes de mim. E então, [...] é quando a criança se encontra rodeada de 'outros' com quem convive estrita e formalmente.<sup>22</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 46).

A dimensão social da criança, em que os outros concretamente não respondem mais como entidades 'dela' é uma das maiores aprendizagens que a escola pode dar: a convivência. Vertida para as demais, a criança gradativamente e de forma dolorosa descobre que os outros não pertencem a ela. O pronome 'meu' ou 'minha' perde seu poder. Colegas e a própria professora revelam-se como outros distintos do Eu infantil. O papel da escola aborda que o discernimento das distinções sociais não está reservado apenas ao poder do influxo interpessoal sobre a criança, ou seja,

O que vem de fora para a criança é mais do que a influência de outra pessoa, é a conformação de sua humanidade. [...] Está adquirindo

*'otros', esto es, ajenos a mí, sino que por el contrario son 'míos' son mi madre, mi padre, mi hermano, etc. Son algo que es 'mío'.*

<sup>20</sup> *"[...] el más modesto niño de pocas semanas ciertamente no tiene uso de razón, pero tiene uso de inteligencia; [...] y es indudablemente realista: dentro de su modestísima esfera siente realidades estimulantes [...]."*

<sup>21</sup> *"El niño y sus progenitores, por ejemplo, repiten gestos a los que siguen respuestas. Así es como se van formando unidades humanas [...]. Pero esas unidades no son los 'otros', sino algo que humanamente pertenece al niño, son algo 'mío' diríamos hablando en su lugar. Ciertamente son algo distintos de mí, si no, no sería míos; pero su manera de ser distintos es tal que los descubro como míos."*

<sup>22</sup> *"Solamente en una experiencia más lenta, menos suave, incluso tal vez dolorosa, el niño descubre que los otros no son otros como yo, sino otros que yo, distintos que yo. Y entonces, [...] es cuando el niño se encuentra rodeado de 'otros' con los que estricta y formalmente convive."*

justamente um mundo e um caráter humano.<sup>23</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 44).

A escola, nesse sentido, brinda uma diversidade de colegas, mas “[...] não se trata apenas de uma pluralidade de indivíduos, mas de uma comunidade, na qual existem estruturas mais ou menos comuns”.<sup>24</sup> (ZUBIRI, 2006, p. 47). O que estas estruturas comuns reportam para a vida das crianças? A convivência adornada com estruturas comuns oferece novas regras comuns no campo de realidade escolar. Nesta convivência, Zubiri (1986, p. 237) reconhece a forte influência dos agora denominados ‘outros’:

[...] não só os outros não são análogos a mim, mas a realidade é o contrário: os outros estão imprimindo em mim a marca do que são, estão me tornando semelhante a eles. Não sou eu quem projeta sua peculiaridade nos outros, mas são os outros quem estão me fazendo como eles.<sup>25</sup>

Dissuadir a fatuidade deste ponto revela a importância da convivência escolar e o quanto nela existem traços do campo doméstico. Na escola “[...] cada um dos seus membros está vertido desde si mesmo para os outros [...] convive com eles: é o momento da ‘convivência’”.<sup>26</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 196). O caráter da convivência infantil e adolescente está em sua mobilidade, isto é, participar de muitos campos de realidade: a própria casa, perímetros adjacentes representados por vizinhos, a rua, as praças e outros lares

tais como os de colegas, amigos, tios e avós. Esses campos de realidade correspondem a uma diversidade de eventos. O convívio peregrino comprova que a “[...] a realidade humana não é puramente minha própria realidade, é uma realidade que transborda a minha realidade”.<sup>27</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 238).

Enfatizamos as diversas convivências porque no campo de realidade escolar existem mediações autorizadas e outras não, impactando, de acordo com Zubiri (1986, p. 217)

[...], as condições e limites da convivência, porque envolve um momento inexorável: o momento do ‘pluralismo’. A convivência é, com efeito, plural enquanto convivência.<sup>28</sup>

A convivência escolar adorna-se de especiais propósitos em que o aprender envolve a criança por inteiro. Em uma palavra, a infância invariavelmente trará para a escola a sua convivência da casa e vice-versa, ou seja, a escola está na realidade e não a realidade na escola. No sentido do que é defendido neste artigo, não há convivência pura, dividindo estritamente o que é doméstico daquilo que é escolar. Conseguem-se explicitar melhor os meandros da convivência com o seguinte exemplo dado por Zubiri (1986, p. 139):

[...] uma criança só consegue perceber o outro, o vizinho, porque essas outras realidades estão envoltas no que é anterior a todas

<sup>23</sup> “Lo que viene desde fuera al niño es más que la influencia de otra persona, es la conformación de su humanidad. [...] Va adquiriendo precisamente un mundo y un carácter humano”.

<sup>24</sup> “[...] no solamente se trata de una pluralidad de individuos sino de una colectividad, en la cual hay unas estructuras más o menos comunes”.

<sup>25</sup> “[...] no sólo los otros no son análogos a mí, sino que la realidad es la inversa: los demás van imprimiendo en mí la impronta de lo que ellos son, me van haciendo semejante a ellos. No soy yo quien proyecta su peculiaridad sobre los demás, sino que son los demás quienes me van haciendo como ellos”.

<sup>26</sup> “[...] cada uno de sus miembros está vertido desde sí mismo a los demás [...] convive con ellos: es el momento de ‘convivencia’”.

<sup>27</sup> “[...] realidad humana no es puramente mi propia realidad, es una realidad que desborda la realidad mía”.

<sup>28</sup> “[...] las condiciones y los límites de la convivencia, porque envuelve un momento inexorable: el momento de ‘pluralismo’. La convivencia es, en efecto, plural en cuanto convivencia”.

elas, o mundo humano em que essa criança foi ensinada a viver.<sup>29</sup>

Partindo-se da realidade, em que vários campos existem e interagem, a convivência escolar significa uma pedra angular da aprendizagem e um dínamo da inteligência, distinguindo campos de realidade.

No acurado campo de realidade escolar “[...] toda convivência estabelece um nexos entre os que convivem. Toda convivência é constitutivamente conectiva”.<sup>30</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 247). O nexos da convivência do campo de realidade escolar é a educação. “Não há nexos sem uma linha previamente determinada, a da homogeneidade com as coisas que estão conectadas”.<sup>31</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 250). Esta citada homogeneidade reside nas regras e no bem comum desenvolvidos em convivência. Nessa consideração da especialidade do campo de realidade escolar, justifica-se que “[...] o pensar não é atividade espontânea. O pensar é certamente atividade, mas *atividade ativada* pelas coisas reais. São estas o que dá que pensar”. (ZUBIRI, 2011b, p. 62, grifo do autor). A escola e seu campo de realidade ativam os alunos e alunas, dando o que sentir e pensar.

O campo escolar demanda realidade em todos aqueles que estão no seu âmbito. “E este ‘dar’ é a força coercitiva com que o real se impõe a nós intelectivamente em profundidade”. (ZUBIRI, 2011b, p. 82). O que se sustenta aqui está na força do campo de realidade escolar e suas nuances diferenciais da

casa de cada um. No campo escolar a realidade dos estudantes se atualiza. Pergunta-se, agora: o que é esta atualização? Gracia (2021) responde:

[...] algo diferente de mim e que de alguma forma se impõe a mim como tendo, diz Zubiri, uma condição própria, diferente de mim, de tal forma que tem um poder sobre mim. E isso é o que vai chamar o poder do real.<sup>32</sup>

Na perspectiva do aluno frente à escola “A realidade se impõe [...] com a força de ter de dotá-la de um conteúdo”. (ZUBIRI, 2011b, p. 82). Esse conteúdo não é apenas concipiente, ou seja, de conceitos, mas de vida. O valor objetivo de tal assertiva corresponde à apreensão de métodos de convívio escolar que impactam na inteligência senciente. De acordo com a inteligência senciente

Os atos racionais não partem dos dados da sensibilidade, nem surgem do sentir [...]. Também não se trata [...] de alguma forma subordinado à sensibilidade. O que se revela pela análise da intelecção é, de certa forma, muito mais grave e é que a razão nunca abandona o momento do sentir.<sup>33</sup> (COROMINAS, 2000, p. 295).

A intelecção das coisas, conceitos e disciplinas tanto escolares quanto profissionais, carrega o momento do sentir sem abandoná-lo e por isso a razão não é pura jamais, mas impura. Seguindo esse intuito, a escola corresponde um método e esse “Método é um abrir caminho no mundo [...]”. (ZUBIRI, 2011b, p. 161). O ‘abrir caminho no mundo’ não se restringe à cognição, mas à inteligência senciente,

<sup>29</sup> “[...] un niño sólo puede percibir al otro, al prójimo, porque esas otras realidades están envueltas dentro de lo que es previo a todas ellas, el mundo humano en el que a este niño se le ha enseñado a vivir”.

<sup>30</sup> “[...] toda convivencia establece un nexos entre los que conviven. Toda convivencia es constitutivamente conectiva”.

<sup>31</sup> “No hay nexos sin una línea previamente determinada, que de homogeneidad a las cosas que se conectan”.

<sup>32</sup> “[...] algo distinto de mi y que de algun modo se me impone como teniendo, dice Zubiri, una condición propia, distinta de mi, de tal manera que tiene un poder sobre mi. Y eso es lo que va llamar el poder de lo real”.

<sup>33</sup> “Los actos racionales no parte de los datos de la sensibilidad, ni se levantan sobre el sentir [...]. Tampoco se trata de [...] algún modo subordinado a la sensibilidad. Lo que se revela el análisis de la intelecção es, en cierto modo, mucho más grave y es que la razón jamás abandona el momento del sentir”.

ou seja, à vida e à escola enquanto uma experiência formativa de vida, desenvolvendo os alicerces do uso da razão.

A criança vai adquirindo por muito tempo, por uma educação em grande parte devida aos outros, e também pelos fracassos ou acertos de sua própria experiência pessoal, vai adquirindo lentamente o uso da razão e elevando-se ao nível moral.<sup>34</sup> (ZUBIRI, 2015, p. 128)

Outrossim, a convivência na pluralidade qualifica a inteligência, insere as crianças no uso da razão, comprovando que o indivíduo não se fundamenta em si mesmo, isto é,

[...] os outros não só constituem a raiz de que existe expressão, mas são eles que me ensinam a me expressar, me ensinam certos movimentos com os quais expreso minha realidade aos outros porque antes eles expressaram sua realidade sobre mim e a incorporaram em minha vida.<sup>35</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 279).

## 5.2 A VOZ DAS COISAS

O campo de realidade é muito poderoso e dele não podemos esquecer sua dimensão física que nos faz falar. “Ao falarmos, dizemos as coisas”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86). Essas coisas que falamos estão diretamente referidas ao campo escolar e doméstico que vivemos. Também o ser humano “[...] diz o que diz pela *força das coisas*”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86, grifo do autor). Isso não significa que as coisas falam, mas dialogamos com elas. Nesse sentido, o campo de realidade que ocupamos nos condiciona para podermos falar. Aqui chegamos na voz

das coisas. A voz das coisas “[...] é algo que faz parte do sentir mesmo, do sentir ‘íntimo’. Mas, por sua vez, essa voz é a ‘voz das coisas’, delas ela nos dita seu ser e no-lo faz dizer”. (ZUBIRI, 2010b, p. 86). Então, é pela consciência clara do problema que a intimidade do lar transborda na escola e o professor percebe tal movimento de vida de um lado para outro. Um dos papéis da professora é ensinar os alunos e alunas a escutar o que o campo de realidade escolar fala, ressaltando contrastes e similaridades com o campo doméstico. Conforme Zubiri (2010b, p. 86) “Meu sentir íntimo sente essa voz das coisas, esse sentir é, em primeiro lugar, um ‘escutar’ para ‘seguir’ o que nela se diz e entregar-nos assim às coisas”. Como a criança está habituada com sua casa e o poder dos sentidos dela, importa apreender outro campo que não o doméstico, se entregando a ele. Isto é, “[...] quem atende à voz das coisas está *desperto* para elas, vigilante”. (ZUBIRI, 2010b, p. 87). Além do despertar, quem atende à voz das coisas está aberto para o campo de realidade escolar e todo seu convívio. Na realidade escolar, “[...] cada coisa vai anexa a sua voz, e essa voz, por sua vez, reúne todas as coisas numa voz unitária. Por isso, todos [...] despertados têm um mesmo mundo [...]”. (ZUBIRI, 2010b, p. 87). Esse mesmo mundo é o diálogo incontornável entre campo de realidade doméstica e campo de realidade escolar.

No incontornável embate entre campos de realidade, a escola e o professor constituem-se como agentes de discernimento de alunos e suas famílias. “A criança, por enquanto, se abre para o mundo de seus pais e terá que passar por uma série de vicissitudes para se abrir

<sup>34</sup> “El niño va adquiriendo largamente, por una educación en gran parte debida a los demás, y además por los fracasos o los éxitos de su propia experiencia personal, va adquiriendo lentamente el uso da razón, y elevándose a un nivel moral”.

<sup>35</sup> “[...] los demás no sólo constituyen la raíz de que haya expresión, sino que son quienes me enseñan a expresarme, me enseñan determinados movimientos con los que yo expreso a los demás mi realidad porque previamente ellos han expresado su realidad sobre mí y la han incrustado en mi vida”.

para um mundo que seja realmente o seu mundo”.<sup>36</sup> (ZUBIRI, 1986, p. 555). A escola é uma das primeiras, senão a primeiríssima oportunidade infantil de um mundo ‘seu’ em partilha. Isto é, a criança convive no mundo escolar, entra em conflito com ele e se distancia para melhor apreendê-lo, retornando a seu ponto de partida já reelaborado. Com a assistência da professora

[...] no primeiro tempo há um distanciamento do ponto de partida e no segundo momento se reverte para aquele ponto de partida com as conquistas alcançadas no distanciamento.<sup>37</sup> (PINTOR-RAMOS, 1994, p. 128).

Tomar distância da realidade para apreendê-la importa em meio à miscelânea de eventos do campo de realidade, ou seja, “A impressão da realidade tem que ser distendida agora por meio desse excesso de realidade e determinar o que cada coisa é por meio de um processo de retração”.<sup>38</sup> (PINTOR-RAMOS, 1983, p. 134). Esse processo de distanciamento e retração frente à realidade é um grande papel docente.

Aprender o campo de realidade de nossos próprios alunos, do lugar que ocupam e da instituição que frequentam significa muito mais que informações. O papel do professor é ser *peregrino* dos campos de realidade, conectando escola e lar. A docência requer empatia e compreensão dos campos que ocupa e daqueles que não ocupa. O professor enquanto peregrino do campo de realidade do aluno descobre mais do que a realidade imediata comunica. O desafio do conhecimento empático do professor torna compreensível à escola *nas* famílias.

Esse desafio é o de se colocar no campo de realidade da família e comunicar o campo de realidade escolar. Sabemos que na

[...] área da assistência infantil, devido ao modo como é configurada, fica realmente muito difícil achar tempo para que os adultos de fato se relacionem uns com outros de forma a construir relações. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 313).

Não obstante, o diálogo envolvendo o que cada instância pensa sobre o ‘viver’ a escola e o como a concebem é essencial.

Sublinhamos que o professor não está inventando realidades. Como Gabriel (2016, p. 101) afirma “Não podemos nem mesmo inventar o mundo”. O que podemos de forma singela é convidar a família para viver a escola. Uma criança já é mais que um filho e provavelmente mais que um aluno. A vivência educativa dos pais e responsáveis se reveste de ineditismo. O tempo dos filhos difere do tempo dos pais em muitos sentidos.

A criança que adentra a escola confere um desdobramento de sua identidade, ou seja, torna-se também um aluno ou aluna e nessa dinâmica “[...] o campo de realidade se dilatou para alojar uma nova coisa”. (ZUBIRI, 2011a, p. 16). Essa nova coisa atesta outra identidade e apreensões de realidades aquém das vividas no lar de cada criança. Todo aluno e aluna entra na escola e sai dela diferente. É justamente no contraste e diferenciação de campos domésticos e escolares que a criança se desenvolve, ou seja,

[...] toda nova coisa que se introduz no campo, ou sai dele, ou se move dentro dele, determina uma variação

<sup>36</sup> “El niño, por lo pronto, se abre al mundo de sus padres y tendrá que pasar por una serie de vicisitudes para abrirse a un mundo que sea realmente un mundo suyo”.

<sup>37</sup> “[...] en el primer tiempo se opera un distanciamiento respecto al punto de partida y en el segundo momento se revierte hacia ese punto de partida con las conquistas logradas en el distanciamiento”.

<sup>38</sup> “La impresión de realidad tiene que distenderse ahora a través de ese exceso de realidad y determinar lo que es cada cosa a través de un proceso de retracción”.

no primeiro plano, no fundo e na periferia: é uma *reorganização* mais profunda do campo. (ZUBIRI, 2011a, p. 13, grifo do autor).

Entende-se, com isso, que o estudante reorganiza interesses, 'importâncias' e sua própria vida, surpreendendo os seus responsáveis de acordo com as novas apreensões.

É a partir desse embate, entre a apreensão da casa para a escola e da escola para a casa, que temos no mínimo duas vias. Como Zubiri (2011a, p. 45, grifo do autor) formula, "Toda e qualquer apreensão das coisas num campo leva no próprio inteligido a marca da orientação em que foram primordialmente inteligidas". Exemplificando, a criança que não colabora nas tarefas da casa potencialmente carrega tal atribuição para a escola. De modo diverso, a aluna que apreende a convivência regrada na escola, potencialmente submerge novas atitudes em casa. Utilizamos aqui a palavra 'potencialmente' porque a força de imposição da realidade de cada campo promove ou inibe os comportamentos. O que isso precisamente significa?

O campo não é um conceito nem uma relação. É um *momento físico* do real em sua atualidade. Por isso dizemos que 'estamos' no campo de realidade. (ZUBIRI, 2011a, p. 51, grifo do autor).

O intento do aluno realizar ou desfazer o que aprendeu na escola está na atualização e oportunidade que pode encontrar em casa. Relacionar os campos de realidade da família e da escola em diálogo consiste em tarefa de primeira ordem para a resolução de conflitos. Certamente, como acercam-se Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 306)

[...] pais e educadores têm necessidades e opiniões divergentes que os colocarão em conflito uns com os outros. Apenas ouvir não é o bastante; é necessária uma abordagem de resolução de problemas ou de resolução de

conflitos. Quando isso acontecer, é importante que ambos se escutem e expressem seus próprios sentimentos e posicionamentos.

A escola imaginada nem sempre corresponde à escola que existe. Algumas famílias projetam concepções do que poderia ser uma escola. A imaginação da instituição *escola* pode colidir com a pluralidade do que a escola vive. Conhecer as famílias e dialogar com elas representa o primeiro passo para viverem a experiência escolar.

Sempre existe mais do que imaginamos, os campos [...] se estendem em cada direção imaginável de forma infinitamente sobreposta, complexa e emaranhada, sem que pudéssemos identificar de antemão as regras pelas quais essa extensão ocorre. (GABRIEL, 2016, p. 135).

A resistência de alguns pais e responsáveis não compartilham suas vidas e não participam da escola de seus filhos repousa em muitos campos de sentido. Algumas famílias entendem que a imaginação que elas têm da escola basta, descartando a interação com a ela. De modo contrário e salutar, Gabriel (2016, p. 138) nos responde que "Quando alguém se vê como parte de um todo que ele consegue entender de alguma forma, ele se sente mais seguro". Causa surpresa acreditar que algumas famílias buscam entender a escola justamente ao não participar dela. Entretanto, algumas vezes é isso que acontece. Por exemplo, uma família que pouco se comunica entre si e com os outros reverbera um tipo de comportamento em seus filhos. "Nossas autorrelações são, porém, sempre também parte de nossas relações a outros". (GABRIEL, 2016, p. 155).

As pessoas se entendem de formas particulares e estendem suas autocompreensões em outras instituições de forma voluntária ou involuntária. "Em todo ato de autodescrição, nós

documentamos também uma autocompreensão normativa, um modo de como queremos ser”. (GABRIEL, 2016, p. 38-159). O problema não reside na autonomia da vontade familiar aplicada em si mesma. Os conflitos emergem quando as famílias tentam impor suas autocompreensões normativas nas instituições, ou seja, o modo como tentam delegar atribuições à escola em seu ser e agir. O que podemos dizer de uma atitude sem diálogo como essa? Há uma compreensão familiar prévia não compartilhada com os professores sobre o que deveria ser a escola. Essa preconcepção também provém de um campo de realidade. “Preconceitos, porém, nada mais são do que campos de sentido enrijecidos”. (GABRIEL, 2016, p. 174). Uma das tarefas do professor encontra-se no diálogo, envolvendo preconceitos sobre o campo de sentido escolar e a exposição da vida da escola enquanto campo de realidade.

O professor configura-se como protagonista ao harmonizar os possíveis conflitos entre os campos de realidade do quais os alunos e alunas transitam: o espaço *lar escola*. Os pais e responsáveis atribuem, algumas vezes, campos de sentido que simplesmente não existem na escola.

Precisamos ressaltar aqui mais uma vez que nem todas as perspectivas são verdadeiras. Nós nos equivocamos, por exemplo, quando atribuímos objetos a campos de sentido inadequados. O equívoco também é um campo de sentido, o que não significa que ele não existe. (GABRIEL, 2016, p. 180).

Os campos de sentido, mesmo inexistentes na escola, porém vivamente atribuídos ou projetados por pais e responsáveis, retratam objetos de trabalho do professor. Os responsáveis e pais também são educadores, mas de outra forma, sem a técnica dos professores. Por isso, muitas vezes

erguem-se muitas polêmicas entre os professores e os responsáveis.

Os conflitos frequentes entre a escola e a família revelam a ambiguidade da educação, uma instituição em que o biológico e o cultural, o imediato e o mediato se encontram ainda numa indissociação complicada [...] pois o progenitor também é, e deve ser, educador. (VETÔ, 2019, p. 192).

As colisões de campos de sentido são realísticas, ou seja, acontecem praticamente todos os dias. A professora enquanto representante institucional também é uma gestora dos campos de realidade domésticos que chegam a ela todos os dias. Na escola,

[...] existe um número infinito de campos de sentido, nos quais nos encontramos e entre os quais nós criamos transições. Nós produzimos novos campos de sentido a partir daqueles que encontramos. Essa produção não é uma criação a partir do nada, mas apenas mais uma mudança de campos de sentido. (GABRIEL, 2016, p. 180).

Avaliar campos domésticos, compará-los e oferecer *feedback* são competências do professor. O professor liga campos de realidade que são inicialmente incompreensíveis para os pais. Da mesma forma, os desafios docentes situam-se nas incompreensões que temos das atitudes de alunos e famílias. “Os campos de sentido não estão todos conectados entre si”. (GABRIEL, 2016, p. 192). A prática e o estudo docente vivem profissionalmente exclusividades diárias envolvendo os alunos. A sala de aula apresenta a manifestação de inúmeros campos de sentido não conectados ou em vias de conexão.

O procedimento docente está em submeter o confronto de campos de sentido à análise. Não basta apenas que o acordo seja alcançado entre as partes em discussão, é necessário que o diálogo volte-se do discurso compartilhado com os

pais à realidade, revelando o estatuto do campo da escola.

## 6 A MODO DE CONCLUSÃO

Os campos de sentido e de objetos dinamicamente ‘acontecem’ de forma unitária e foram separados apenas didaticamente no presente artigo. Os campos de objetos e campos de sentido não se cristalizam definitivamente, modificando e emaranhando-se continuamente nos discursos de pais, responsáveis, professores e alunos.

A realidade não é apenas o que atualmente é; de uma forma ou de outra, também envolve o que podemos chamar mais ou menos vagamente de devir. As coisas se tornam, a realidade se torna.<sup>39</sup> (GRACIA, 2003, p.1).

As dinâmicas familiares, através de seu campo de realidade, transitam através dos seus filhos, harmonizando ou criando conflitos no *status quo* da escola. A expressão institucional da escola, ao tocar os pais e responsáveis, comunica a originalidade de seu campo de realidade. A fusão de campos de realidade gera o reconhecimento da diferença e necessidade cooperativa de instâncias institucionais fortemente ligadas por uma criança enquanto *nó* de relações. O contato com a família, quando conflitivo, eclode aprendizados para ambos os lados. Através do diálogo dos campos de sentido é impossível não aprender sentidos novos, ou seja, o campo de realidade familiar entra em crise. Contudo, se cada um pode dizer e escutar algo a respeito do próprio campo, a união e o diálogo harmonizarão os diferentes campos de realidade.

<sup>39</sup> “Reality is not only what it actually is; in some way or other it also involves what we can more or less vaguely call becoming. Things become, reality becomes”.

## REFERÊNCIAS

- BATTRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- COROMINAS, Jordi. **Ética primera: aportación de X. Zubiri al debate ético contemporáneo**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- \_\_\_\_\_.; VICENS, Joan Albert. **Xavier Zubiri: la soledad sonora**. Madrid: Taurus, 2006.
- DOMÍNGUEZ PRIETO, Xosé Manuel. A noologia de Xavier Zubiri: uma revolução na teoria do conhecimento. *In*: TEJADA, José Fernández; CHERUBIN, Felipe (org.). **O que é inteligência?** Filosofia da realidade em Xavier Zubiri. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 225-238.
- FERNÁNDEZ, José Manuel Fernández; PUENTES, Aníbal Ferreras. La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas** (REIS). n. 127, 2009, p. 33-53.
- GABRIEL, Markus. O ser mitológico da reflexão: um ensaio sobre Hegel, Schelling e a contingência da necessidade. *In*: GABRIEL, Markus; ZIZEK, Slavoj. **Mitologia, loucura e riso: a subjetividade no idealismo alemão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 29-165.
- \_\_\_\_\_. **Por que o mundo não existe**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GRACIA, Diego. Forwerd. *In*: ZUBIRI, Xavier (org.). **Dynamic structure of reality**. Illinois: University of Illinois Press, 2003. p. 1- 3.

\_\_\_\_\_. El acto de aprehensión. *In*: GRACIA, Diego (org.). **El poder de lo real: leyendo a Zubiri**. Madrid: Triacastela; Fundación Xavier Zubiri, 2017. p. 289-304.

\_\_\_\_\_. Razón impura. *In*: COLÓQUIO FILOSÓFICO-TEOLÓGICO: XAVIER ZUBIRI – INTERFACES, 1., 2021. [S. l.: s. n.], transmitido ao vivo em 06 outubro 2021. 1 vídeo (1h28min01s). Publicado pelo canal TV PUC. [VISUALIZAR ITEM](#)

MEINHARDT, Giovani. Inteligência senci-ente, escola e saúde docente. **Revista Acadêmica Licencia & Acturas**, Ivoti, v. 9. n.1, p. 104-115, 2021. [VISUALIZAR ITEM](#)

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINTOR-RAMOS, Antonio. **Génesis y formación de la filosofía de Zubiri**. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca, 1983.

\_\_\_\_\_. **Realidad y verdad: las bases de la filosofía de Zubiri**. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

QUINE, Willard Van Orman. **Ontological relativity and other essays**. New York: Columbia University Press, 1969.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ; Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Cutrix, 1994.

TEJADA, José Fernández. Prefácio à presente edição. *In*: INTELIGÊNCIA e

Logos. São Paulo: É Realizações, 2011. p. IX-XIX.

\_\_\_\_\_.; CHERUBIN, Felipe. **O que é inteligência?** Filosofia da realidade em Xavier Zubiri. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VETÖ, Miklos. **A expansão da metafísica**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2019.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZUBIRI, Xavier. **Sobre la esencia**. 2. ed. Madrid: Sociedad de estudios y publicaciones, 1963.

\_\_\_\_\_. **Sobre el hombre**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 1986.

\_\_\_\_\_. **Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2006.

\_\_\_\_\_. **Espacio, tiempo, materia**. Nueva edición. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2008.

\_\_\_\_\_. **Acerca del mundo**. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Natureza, história, Deus**. São Paulo: É Realizações, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Logos**. São Paulo: É Realizações, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Razão**. São Paulo: É Realizações, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Inteligência e Realidade**. São Paulo: É Realizações, 2011c.

\_\_\_\_\_. **El hombre y Dios**. Nueva Edición. Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre el sentimiento y la volición.** Madrid: Alianza Editorial; Fundación Xavier Zubiri, 2015.

**Recebido em: 10/11/2021**

**Aceito em: 01/12/2021**

## **FIOS AO VENTO: a Cruz Vermelha como mediadora na localização de familiares no pós-II Guerra Mundial<sup>1</sup>**

### **STRINGS IN THE WIND: The Red Cross as a mediator in the search for relatives in the post-World War II**

João Vitor Sand Theisen<sup>2</sup>  
Vanessa Taís Fritzen<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente estudo trata de laços familiares perdidos ou rompidos no decorrer da II Guerra Mundial e a tentativa de reconstrução desses fios familiares, acionando a Cruz Vermelha, por meio de cartas, como instituição mediadora, no pós-guerra. Parte-se do pressuposto de que no contexto pós-guerra, a Cruz Vermelha, como entidade internacional, foi uma das instituições que canalizou as demandas de famílias, especialmente do Leste Europeu, que perderam o contato com familiares, que supostamente emigraram para a América, muitos deles para o Sul do Brasil. Nesse artigo, no primeiro momento, delimita-se o tema e a fonte de estudo, em seguida, busca-se mapear os sujeitos e as suas demandas, expressas nas cartas endereçadas à Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no Rio Grande do Sul e, por fim, apresentam-se três estudos de caso. Portanto, essa escrita é uma primeira aproximação do tema e da fonte, suscita mais perguntas do que respostas.

**Palavras-chave:** Imigração. Cruz Vermelha Brasileira. Cartas.

**Abstract:** This study addresses the lost or broken family ties during World War II and the attempt to rebuild them, turning to the Red Cross, via letters, as a mediator institution, during the post-war period. Based on the assumption that in the post-war scenario, the Red Cross, as an international entity, was one of the institutions that concentrated families' demands, especially from the Eastern European ones, that lost contact with relatives, who supposedly emigrated to America, lots of them to the South of Brazil. In this article, at first, the subject and the source are set, then, the aim is to map the subjects and their demands, expressed in their letters addressed to the Brazilian Red Cross, Porto Alegre's branch, in Rio Grande do Sul, and, at last, three case studies are presented. Therefore, this paper is a first approach to the subject and the source, raising more questions than answers.

**Keywords:** Immigration; Brazilian Red Cross; Letters.

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa *Cartas de imigrantes à Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no pós-II Guerra Mundial* é coordenado pelas professoras Dra. Rosane Marcia Neumann (PPGH/UPF) e Dra. Marlise Regina Meyrer (PPGH/PUCRS).

<sup>2</sup> Graduado em História (UPF). Mestrando do Programa de Pós-graduação em História (PUCRS). Membro associado da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras. E-mail: [joaovsand@gmail.com](mailto:joaovsand@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-2703-3609>

<sup>3</sup> Graduanda em História - UPF. E-mail: [vanessafritzen@live.com](mailto:vanessafritzen@live.com)

## 1 INTRODUÇÃO

A historiografia brasileira que aborda os deslocamentos migratórios da Europa para a América, em boa parte, concentra-se nos fluxos migratórios do século XIX, dentro da política do Império de imigração subvencionada e dirigida (cf. FAUSTO, 2000; ROCHE, 1969). Outra parcela de estudos debruça-se sobre as migrações nas primeiras décadas do século XX, encontrando novos fluxos migratórios, locais de origem e de destino, com o enfoque voltado à imigração espontânea (NEUMANN, 2016). Entretanto, os estudos sobre a imigração no Brasil no pós-II Guerra Mundial, incluindo os tratados internacionais de acolhimento de refugiados, são pouco expressivos<sup>4</sup>.

Nesse contexto, a partir do acervo documental de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, buscam-se vestígios dos emigrantes do Leste europeu que supostamente emigraram para o Rio Grande do Sul, durante e no pós-II Guerra Mundial, e perderam o contato com a família. Entende-se que a Cruz Vermelha, como entidade internacional, foi uma das instituições que canalizou as demandas desses elos perdidos, empenhando-se na localização dessas pessoas, dentro de uma rede complexa de buscas, interconectada em nível regional, nacional e internacional.

Na escrita do presente estudo, em um primeiro momento, discute-se o suporte carta como fonte e objeto de pesquisa; em seguida, busca-se mapear uma amostra dos sujeitos e as suas demandas, expressas nas cartas

endereçadas à Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

## 2 CARTAS: UMA ESCRITA DE SI

Os motivos que levam um sujeito a um movimento migratório são diversos: guerras civis, conflito entre países, pobreza, perseguições, desastres ambientais, etc. Abdelmalek Sayad (1998) considera a imigração um fato social completo, tendo em vista que o emigrante e o imigrante são a mesma pessoa, causando impacto tanto no local de partida quanto no local de chegada. Ao emigrar para outro país, o sujeito acaba por romper com os seus laços sociais e familiares. Carrega consigo a saudade, transmutada na nostalgia. Em um contexto de guerra, esses laços tornam-se mais fluídos e, muitas vezes, perdem-se.

Conforme Peter Alheit (2019), as migrações transnacionais levam o imigrante a escrever, primeiro, por necessidades burocráticas – solicitar documentos, registros de entrada, saída, dossiês de documentos –, segundo, por uma necessidade ou opção pessoal – enviar notícias aos familiares, registrar suas memórias, escrever um diário, um relato de viagem, uma nota para imprensa, produzindo vestígios de sua passagem.

Note-se que o ponto em comum é a “escrita de si” em contexto migratório – uma escrita muito pessoal e privada, autobiográfica –, mas o suporte e formato são distintos. No cenário da/e pós-II Guerra Mundial, encontra-se um fluxo transnacional de cartas, remetidas de diferentes lugares do continente europeu,

<sup>4</sup> A respeito do tema (ver PAIVA; SAKURAI, 2004; SALLES et al. 2013). Em linhas gerais, houve um aumento significativo de pesquisas que abordam as migrações atuais, como os senegaleses (ver TEDESCO; MELLO, 2015). O contexto excepcional da pandemia de Sars-Covid-19 deu origem a inúmeras publicações e debates tendo como temática o imigrante no contexto da pandemia, com enfoque nas questões jurídicas, sanitárias, deslocamento, dentre outros (ver TEDESCO, 2020).

para distintos receptores na América. Esses sujeitos lançaram mão de tinta e papel para registrar seu apelo em busca de familiares, desconectados pelo cenário de guerra.

Para o historiador, as cartas são uma fonte de pesquisa riquíssima, sendo cada vez mais acessadas (ver ALVES, 2003; BLAS, 2004; MATOS; TRUZZI, 2015). Sua leitura e interpretação permitem diferentes análises. O historiador, ao deparar-se com um acervo de cartas, tem diante de si uma fonte de pesquisa que, ao mesmo tempo, pode ser seu objeto de estudo. Como escreve Teresa Malatian (2009, p. 200),

ao ter acesso a esses fragmentos, o historiador espia por uma fresta a vida privada palpitante, dispersa em migalhas de conversas a serem decodificadas em sua dimensão histórica, nas condições socioeconômicas e na cultura de uma época, na qual público e privado se entrelaçam, constituindo a singularidade do indivíduo numa dimensão coletiva. Processo identitário que se define constantemente e elimina qualquer suposição de coerência e continuidade de atitudes, sentimentos ou opiniões

As cartas, nesse contexto, reúnem em sua narrativa fatos e experiências heterogêneas. O sujeito, ao escrever uma carta, constrói uma representação de si mesmo e do seu espaço. Essa representação não é estática, mas relacional, adaptando-se às diferentes situações. No entanto, a narrativa esboçada na carta precisa ser plausível aos olhos de seu leitor, para ter credibilidade (MALATIAN, 2009).

O suporte escolhido – a carta – constitui uma tentativa de religar os vínculos perdidos. A carta traz em seu conteúdo os sentimentos de seu autor, como produto do deslocamento e afastamento. Em contextos migratórios, esses “fios de papel” assumem um lugar

central.

Os emigrantes, muitas vezes, passariam a vida inteira na tentativa de juntar as pontas daqueles fios, aquelas ligações familiares, identitárias e comunitárias que se haviam rompido no cais na hora da partida. As cartas são justamente o testemunho deste esforço, desta tarefa impossível: a busca constante para reconstruir, ou manter inalterado, através da escrita, aquilo que a emigração havia irremediavelmente interrompido ou modificado (CROCI, 2008, p.17).

A carta, como fruto deste esforço de superar as distâncias, possibilita compreender o cotidiano do imigrante, as transformações sociais, culturais e identitárias; nelas são registrados seus projetos, sucessos financeiros, suas dificuldades e seus sentimentos no novo lar ou pátria. Os deslocamentos incentivaram a escrita e a leitura dos imigrantes, sendo o único meio de manter contato com sua terra natal. De certa forma, a distância “democratizou” a escrita e a leitura. Todavia, nem todos os imigrantes escrevem, por razões diversas, seja pelo analfabetismo, pela falta de recursos, pela distância de centros urbanos; seja pelo rompimento dos laços entre o sujeito e seus familiares – recomeçar do zero em outro local –, ou ainda, em situações de migrações não documentadas.

As cartas são produtos do íntimo, do doméstico, do privado, uma troca de informações entre indivíduos, mas também são públicas e coletivas, visto que muitas vezes são lidas ou escritas por terceiros, são transcritas ou datilografadas, traduzidas, manipuladas ou censuradas. Além disso, muitos imigrantes devido à falta de recursos buscavam entidades públicas ou privadas para encaminhar suas cartas, ou para reencontrar seu familiar para restabelecer o contato, tema aqui tratado.

Nesse rol de cartas, as cartas de

imigrantes, embora pouco numerosas, justamente em razão de sua circulação no âmbito do privado, permitem-nos ver e conhecer o espaço percorrido e os sujeitos envolvidos sob outro ângulo, aproximando-nos de uma imagem do cotidiano do imigrante, o que escreve e o que deixa de escrever, o registro de suas experiências, o que permite compreender e situar os laços familiares e as redes sociais, bem como sua trajetória. No ato da escrita, a carta tem como objetivo encontrar seu destinatário, o qual vai ser seu guardião – no nosso caso, a Cruz Vermelha e, por meio dessa instituição, é possível traçar a trajetória percorrida por essas cartas, e a possibilidade de ter chegado ao seu destino, nesse caso, a resolução da demanda.

Como recorte de estudo, foi selecionado um conjunto de cartas que compilam as demandas de imigrantes junto à filial da Cruz Vermelha Brasileira, em Porto Alegre. A Cruz Vermelha, como uma sociedade voluntária, encaixa-se na realidade pública e coletiva das missivas. Ela se torna um ponto de convergência dos indivíduos que buscam restabelecer contato com seus familiares e, nesse sentido, torna-se a instituição que tenta religar os laços e manter vivas as redes.

### 3 CRUZ VERMELHA BRASILEIRA

O Comitê Internacional da Cruz Vermelha, fundada durante a Conferência Internacional que reuniu instituições filantrópicas, realizada em Genebra, Suíça, de 26 a 29 de outubro de 1863, formalizou ideias propostas por Henry

Dunant (1828-1910)<sup>5</sup> a respeito da criação de uma sociedade de socorro que busca atender as vítimas de conflitos armados e auxiliar na comunicação de refugiados e imigrantes, sendo esse o início dos trabalhos humanitários da Cruz Vermelha. O Comitê trabalhava em conjunto com as demais sedes da Cruz Vermelha espalhadas pelo mundo e procurava estabelecer relações com o máximo de lugares e pessoas voluntárias possíveis visando responder aos inúmeros pedidos de ajuda.

No Brasil, iniciou os seus trabalhos em 1908, tendo como primeiro presidente o sanitarista Oswaldo Cruz. A Cruz Vermelha Brasileira é uma sociedade de socorro voluntário, autônoma, recebendo recursos do poder público, instituições e indivíduos. O registro e o reconhecimento da entidade no âmbito nacional e internacional se deram nos anos de 1910 e 1912, sendo que a I Grande Guerra (1914/1918) constituiu-se, desde seus primórdios, no fator decisivo para o grande impulso que teria a nova Sociedade<sup>6</sup>. Atua principalmente no socorro aos feridos em campos de batalha ou na liberação de prisioneiros de guerra e auxílio nas vítimas de desastres naturais. Hoje, possui 18 filiais no país. Já a filial no Rio Grande do Sul foi fundada em 1940, com ramificações em sete filiais municipais, a saber: São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Caxias do Sul, Tramandaí, Bento Gonçalves, Montenegro e Santa Maria<sup>7</sup>.

No pós-II Guerra Mundial, a Cruz Vermelha Brasileira, para além da busca de desaparecidos de guerra, também atuou na localização do paradeiro de civis

<sup>5</sup> Conhecido como “pai-fundador” da Cruz Vermelha, após presenciar a Batalha de Solferino em 1859, organizou um serviço de primeiros socorros, publicando em 1862 Um Souvenir de Solferino onde sugeria a criação de uma entidade nacional de apoio a soldados e as vítimas de guerras. Em 1863, juntamente com Gustave Moynier, Guillaume-Henri Dufour, Louis Appia e Théodore Maunoir - o chamado O Comitê dos Cinco - criam o Comitê internacional de socorro aos feridos, que em 1863 durante a Convenção de Genebra viria a ser o Comitê Internacional da Cruz Vermelha.

<sup>6</sup> Cruz Vermelha Brasileira. Disponível em: <http://www.cruzvermelha.org.br/pb/institucional/historia-da-cvb/> Acesso em 2 out. 2020.

<sup>7</sup> Ibid.

que, em sucessivas migrações no cenário de guerra, perderam o contato com seus familiares. Tratando-se de uma rede internacional, supranacional, possuía meios para fazer frente a essa demanda.

#### 4 ANÁLISE DO ACERVO DE CARTAS

O acervo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial de Porto Alegre, tem como elo comum o destinatário inicial – Cruz Vermelha –, porém são muito distintos quanto à origem, demanda e destino final. Percebe-se que, esgotadas todas as possibilidades de localizar um familiar, a família, desprovida de recursos, apelava à instituição internacional filantrópica, como uma última tentativa de solucionar uma demanda privada.

A análise de uma primeira amostragem de cartas, em número de 80, dá uma prévia da complexidade dos casos que chegavam até a instituição, bem como a rede local e internacional envolvida na tentativa de resolver a questão.

O fluxo de entrada dessa correspondência se dava no Brasil via Central da Cruz Vermelha do Rio de Janeiro, então capital, a qual providenciava a redistribuição para as filiais espalhadas pelo país e no exterior. Por essa razão, o maior fluxo de troca de informações do acervo consultado se estabeleceu entre a filial da Cruz Vermelha de Porto Alegre e a Central da Cruz Vermelha do Rio de Janeiro.

Do mesmo modo, as solicitações de origem sul-rio-grandense que se direcionaram para o exterior, passam primeiramente pela Central da Cruz Vermelha do Rio de Janeiro e depois para seu destino final. Entretanto, o caminho inverso também acontecia, com solicitações vindas do exterior para o Rio de Janeiro referentes a sujeitos supostamente estabelecidos no Rio Grande do Sul, sendo assim repassadas para a filial de Porto Alegre, formando uma

rede de troca de informações e ajuda.

O rol de cartas analisadas, no total de 80, transcritas pela Cruz Vermelha e traduzidas para o português, nem sempre trazem dados específicos quanto a origem do destinatário e o destino, conforme consta no Quadro 1. Sobressai um fluxo maior de correspondências nos anos de 1955 e 1956, especialmente tratando de familiares oriundos do Leste Europeu, como a Hungria.

Quadro 1 - Fluxo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no período 1947-1956

Ano	Número de cartas
1947	3
1948	1
1949	2
1950	3
1952	5
1953	1
1954	5
1955	26
1956	20
Sem data	14
<b>Total de envios</b>	<b>80</b>

Fonte: Dados compilados pelos autores, a partir da análise do acervo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre.

Quanto ao fluxo da correspondência, conforme Quadro 2, prevalece a troca de informações entre o Rio de Janeiro e Porto Alegre e, em menor escala, com filiais do exterior.

Quadro 2 - Locais de origem do fluxo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no período 1947-1956

Lugar de origem	Número de correspondências
Alemanha	1
Bulgária	1
Comitê internacional	2
Estados unidos	1
Genebra, suíça	3
Itália	1
Madrid	1
Porto alegre	28
Rio de janeiro	23
Rio grande do sul (sem especificação da cidade).	10
São paulo	2
Sem local específico	7

Fonte: Dados compilados pelos autores, a partir da análise do acervo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre.

Ao debruçar-se sobre o local de destino, o leque de opções reduz sensivelmente, conforme Quadro 3. Prevalece, em larga medida, a troca de informações entre a central e a filial.

Quadro 3 - Locais de destino fluxo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no período 1947-1956

Lugar de destino	Número de correspondências
Argentina	1
Bessarábia	1
Canadá	4
Paraná	1
Porto alegre	26
Rio de janeiro	38
Sem local específico	9

Fonte: Dados compilados pelos autores, a partir da análise do acervo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre.

Por conta das diversas nacionalidades de origem e destino das cartas, também se nota a presença de diversos idiomas que, mesmo em número reduzido, mostram a diversidade étnica do

país, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Idiomas presentes no fluxo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no período 1947-1956.

Idiomas	Número de correspondências
Italiano	1
Espanhol	2
Alemão	1
Francês	5
Inglês	2
Português	69

Fonte: Dados compilados pelos autores, a partir da análise do acervo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre.

Traçado, em linhas gerais, o perfil das correspondências, convém lançar um olhar mais detalhado às demandas desses sujeitos, que recorrem à Cruz Vermelha, em busca de auxílio.

## 5 ESTUDO DE CASO

Como já mencionado, as correspondências estudadas diferem quanto à origem, destino e conteúdo. Os assuntos tratados nas missivas se mesclam entre pedidos para encontrar familiares, amigos ou conhecidos dos quais se perdeu contato, além de convites para eventos e agradecimentos. Cabe ressaltar que há cartas incompletas, outras, se resumem a uma descrição sintética do assunto, sem contextualizar toda a trama envolvida.

No Quadro 5 estão sistematizados os dados quanto às temáticas ou demandas presentes nas cartas. Logo, trata-se do número de casos abordados, visto que alguns se alongam em mais de uma carta. Fica evidente que a maior parcela da correspondência tratou da busca de familiares “extraviados” no contexto da guerra, cuja troca de informações se prolongava para além de duas cartas, na maioria das vezes.

Quadro 5 - Temáticas presentes no fluxo de cartas da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre, no período 1947-1956

Assuntos presentes nas correspondências	Número de casos
Ficha de documentos	3
Busca de familiares	21
Pedido de ajuda de imigração	2
Convites	1
Despachos	1
<b>Total</b>	<b>28</b>

Fonte: Dados compilados pelos autores, a partir da análise do acervo da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre.

As cartas constituem fragmentos das narrativas de imigrantes, que circularam por várias instâncias, mas nem sempre temos o quadro geral do caso, nem o desfecho.

Dentro da multiplicidade de demandas, há o caso do imigrante romeno Christoph Fandrich, que chegou ao Rio Grande do Sul em 1926, onde se casou e teve dois filhos. Em agosto de 1955, entrou em contato com a Cruz Vermelha de Porto Alegre, solicitando ajuda para obter uma carta de chamada para ele e sua família que emigrou aos Estados Unidos. O pedido foi recebido pelo então diretor da secretaria, José Barros, que o encaminhou para a Central da Cruz Vermelha, no Rio de Janeiro. Um mês depois, recebe como resposta que nada poderia ser feito a partir do Brasil para ajudar esse imigrante. Em anexo a carta, constava a resposta do Ministério das Relações Exteriores, que afirmava que apenas autoridades estadunidenses poderiam conseguir uma carta-chamada<sup>8</sup>.

Ao todo este caso possui três correspondências e várias perguntas: será que Christoph conseguiu emigrar? Se

conseguiu, como foi esse processo? Como e onde esse enredo terminou? São perguntas que não precisam ser respondidas para entender a importância das correspondências trocadas, o fato é de que a Cruz Vermelha possui influências por todo país e atendia pedidos diversos.

Relação distinta do que acontece nas correspondências sobre Nikolai Zalec. Esse sujeito de origem iugoslava se torna central em sete cartas trocadas entre março de 1953 e maio de 1956. Durante esses três anos a Cruz Vermelha, por solicitação da sua filha Katarina Zalec, que reside há quatro anos no Rio Grande do Sul, tenta encontrar o sujeito, do qual não se tem notícias desde 1920, quando enviou a última carta para sua filha, quando ela ainda residia na Europa, informando que estava no Paraná. A filha Katarina sinaliza para possíveis vestígios de seu pai, ao sugerir fazer contato com a Cruz Vermelha estadunidense, visto que Nikolai emigrou para os Estados Unidos por volta de 1914. No primeiro momento, as informações foram insuficientes e, mesmo com o contato com o exterior, o sujeito não foi encontrado. Na última correspondência trocada entre a Cruz Vermelha de Porto Alegre e a Central do Rio de Janeiro, Katarina solicitava novamente a intervenção junto à Cruz Vermelha norte-americana no sentido de encontrar informações sobre Nikolai. Informava que o imigrante iugoslavo chegaria a Illinois, EUA, antes da Grande Guerra de 1914. Nesta localidade, ao enviar fotografias, Nikolai aparecia com uniforme azul de auxiliar de cozeiro<sup>9</sup>.

Novamente várias perguntas surgem: onde está Nikolai? Ele está vivo ou morto? Por que ele emigrou? Por quais lugares ele passou? Foi encontrado ou será que a filha nunca mais viu o pai? As

<sup>8</sup> Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 29/08/1955. Zuleika Lintz a General Dr. Benjamin Gonsalves, Rio de Janeiro, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

<sup>9</sup> Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 08/05/1956. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

cartas não respondem a nenhuma delas, porém trazem o exemplo de como os processos imigratórios do início do século XX foram intensos, de como os sujeitos deixavam a família provavelmente procurando melhores condições de vida e, por vezes, se “perdiam” no mundo. Esse processo é repetido por gerações, visto que assim como o pai, Katarina também deixou a Iugoslávia e emigrou para o Rio Grande do Sul e, entre esses caminhos, procura a sorte de cruzar com seu pai e restabelecer os laços que há tanto tempo foram cortados. Aqui, como em outros casos, surgem as múltiplas migrações, ou seja, um emigrante que pode estar nos Estados Unidos ou no Brasil, indica para a circularidade desses sujeitos, que escapam ao registro oficial dos países e das listas migratórias, permanecendo invisíveis nos dados oficiais, perdendo-se da família.

As solicitações também surgiam por conta de conflitos externos, como é o caso da guerra civil da Hungria que aconteceu entre 23 de outubro e 10 de novembro de 1956, como uma revolta popular contra as políticas impostas pelo governo da República Popular da Hungria e pela União Soviética. Esse conflito causou preocupação aos imigrantes húngaros que formavam uma colônia no Rio Grande do Sul e buscaram a Cruz Vermelha para encontrar notícias sobre familiares e amigos que residiam em sua terra natal ou que poderiam ter se refugiado na Áustria<sup>10</sup>. Esses pedidos que chegavam à sede de Porto Alegre eram repassados à Central do Rio de Janeiro que por meio do Comitê Internacional buscava responder às solicitações. Nomes de vinte famílias diferentes são listados ao longo das oito cartas trocadas,

reforçando o anseio urgente por uma resposta. Essas solicitações foram por meio da Cruz Vermelha também enviadas a João Goulart do Senado Federal do Rio de Janeiro, solicitando que este interfira na doação pública para que possa chegar até a Áustria ajuda aos refugiados.

Quantos desses familiares foram encontrados? Quantos sobreviveram? Quanta ajuda foi necessária? Mais uma vez, conhecer as respostas não é a intenção, mas sim compreender como por meio da globalização um conflito europeu desencadeou consequências no Rio Grande do Sul e do papel da Cruz Vermelha em busca conectar os fios que ficaram ao vento por conta dos processos migratórios.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, as correspondências estudadas diferem quanto à origem, destino e conteúdo. Os assuntos tratados nas missivas se mesclam entre pedidos para encontrar familiares, amigos ou conhecidos dos quais se perdeu contato, além de convites para eventos e agradecimentos. Cabe ressaltar que há cartas incompletas, outras, se resumem a uma descrição sintética do assunto, sem contextualizar toda a trama envolvida.

As cartas vão permitir que os fios que foram deixados ao vento devido ao deslocamento sejam ou não religados, carreguem consigo sentimentos, projetos, sucessos financeiros, dificuldades. As instituições públicas ou privadas vão ter o papel de auxiliar os imigrantes no envio de suas cartas ou na busca do seu familiar para restabelecer o contato, como é o caso da Cruz Vermelha

<sup>10</sup> Para além das correspondências, tal questão manifestou mobilizações significativas por meio da Cruz Vermelha, desencadeando em notícias em jornais como é o caso do Jornal do Dia, e sendo documentadas por fotografias das ajudas que chegaram à Hungria. Diariamente a sede de Porto Alegre dava informações aos requerentes sobre as ações da Cruz Vermelha no auxílio das vítimas da guerra civil e informações dos parentes dos imigrantes húngaros.

Brasileira. Na filial de Porto Alegre, conforme vimos, são atendidos os mais diversos pedidos, sejam eles na busca de informações de familiares ou no auxílio de conseguir uma carta de chamada para outro país. Nem sempre há um retorno das solicitações, mas não desmerece o fato de os imigrantes buscarem a Cruz Vermelha na tentativa de reconstrução dos laços, principalmente daqueles que foram rompidos devido a guerras.

## REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter. Migração e biografia: aspectos históricos de um relacionamento emocionante. **Revista História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 165-178, 2019.
- ALVES, Débora Bendocchi. Cartas de imigrantes como fonte para o historiador: Rio de Janeiro – Turíngia (1852-1853). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 155-184, 2003.
- BLAS, Verónica Sierra. “Puentes de papel”: apuntes sobre las escrituras de la emigración. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 121-147, jul./dez. 2004.
- CROCI, Federico. O chamado das cartas: migrações, cultura e identidade nas cartas de chamada dos italianos no Brasil. **Locus, Revista de História**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p.13-39, jul./dez. 2008.
- FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 195-222.
- MATOS, Maria Izilda S.; TRUZZI, Oswaldo M. S. Presença na ausência: cartas na imigração e cartas de chamada. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 338-47, set./dez. 2015.
- NEUMANN, Rosane Marcia. **Uma Alemanha em miniatura: o projeto de imigração e colonização étnico particular da colonizadora Meyer no Noroeste do Rio Grande do Sul (1897-1932)**. São Leopoldo: Oikos, Ed. Unisinos, 2016.
- PAIVA, Odair da Cruz; SAKURAI, Célia. Migrações Internacionais, Geopolítica e Desenvolvimento Econômico (1947-1980). In: ANPOCS, 28., 2004, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2004, p.1-21.
- ROCHE, Jean. **A colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969. 2 v.
- SALLES, Maria do Rosário Rolfsen *et al.* (org.). **Imigrantes internacionais no Pós-Segunda Guerra Mundial**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2013.
- SAYAD, Abdelmalek. **A imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.
- TEDESCO, João Carlos. **Desejados e excluídos: trabalhadores imigrantes na/como pandemia**. Passo Fundo: Acervus, 2020. v. 1.
- \_\_\_\_\_.; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. **Senegaleses no Centro-Norte do Rio Grande do Sul: imigração laboral e dinâmica social**. Porto Alegre: Letra & Vida, 2015.

## FONTES

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, Sem data. Cruz Vermelha do Rio Grande do Sul a João Goulart, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 10/11/1953. José Barros a presidente da Cruz Vermelha do Paraná, Porto Alegre,

Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 08/03/1955. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 25/03/1955. General Dr. Benjamin Gonsalves a José Barros, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 26/04/1955. Caile Galub a presidente da Cruz Vermelha do Brasil, Estados Unidos, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 19/05/1955. General Dr. Benjamin Gonsalves a José Barros, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 29/07/1955. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 08/08/1955. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 29/08/1955. Zuleika Lintz a General Dr. Benjamin Gonsalves, Rio de Janeiro, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 01/09/1955. General Dr. Benjamin Gonsalves a José Barros, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre,

08/05/1956. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 06/11/1956. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 12/11/1956. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 16/11/1956. General Dr. Benjamin Gonsalves a José Barros, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 17/11/1956. José Barros a General Dr. Benjamin Gonsalves, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

Carta Cruz Vermelha Filial Porto Alegre, 21/11/1956. General Dr. Benjamin Gonsalves a José Barros, Porto Alegre, Acervo Documental da Cruz Vermelha Brasileira, filial Porto Alegre – RS.

**Recebido em: 19/10/2021**

**Aceito em: 31/10/2021**

**NÚCLEO DE CASAS ENXAIMEL DE IVOTI: perspectiva da comunidade local em relação ao espaço**

**ENXAIMEL HOUSES IN IVOTI: perspective of the local community in relation to space**

Thainá Tuanne Borges da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo geral fazer uma pesquisa sobre dois aspectos: o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel e a perspectiva da comunidade sobre o espaço, situado no município de Ivoti, Rio Grande do Sul. O processo de revitalização iniciou-se em consequência do tombamento da Ponte do Imperador em 13 de junho de 1988. A partir deste tombamento, em 1989, as equipes técnicas do IPHAN realizaram um levantamento do entorno desse patrimônio e constataram que o referido Núcleo era o mais original e intacto assentamento de origem da imigração alemã no Estado. Com esta pesquisa, procuro averiguar como ocorreu a revitalização do espaço, tornando-o um dos pontos turísticos mais visitados da região, e por qual motivo os Ivotienses frequentam esse Núcleo de Casas. Para este intento, analiso os documentos referentes ao levantamento efetuado na época, além de revisar a bibliografia sobre o antigo distrito Bom Jardim, atual Ivoti, buscando perceber quais as características que nortearam o IPHAN durante o processo de revitalização desse patrimônio. Concluo que os moradores de Ivoti visitam esse patrimônio histórico por sua paisagem cultural, ou seja, ao frequentarem o espaço sentem-se invadidos pela beleza, natureza e tranquilidade que ele propicia.

**Palavras-chave:** Ivoti. Patrimônio Histórico. Comunidade. Imigração alemã. Revitalização.

**Abstract:** This work has the general objective of doing research on two aspects: the revitalization process of the Núcleo de Casas Enxaimel and the perspective of the community on the space, located in Ivoti, Rio Grande do Sul. The revitalization process began as a result of the Emperor's Bridge becoming a heritage site on June 13, 1988. From that moment on, in 1989, IPHAN's technical teams carried out a survey of the surroundings of this heritage and verified that the referred Site was the most original and intact settlement of origin of German immigration in the State. With this research, I try to find out how the revitalization of the space took place, making it one of the most visited tourist spots in the region, and why the Ivotienses frequent this Site of Houses. For this purpose, I analyze the documents referring to the survey carried out at the time, in addition to reviewing the bibliography on the IPHAN during the process of revitalization of this heritage. I conclude that the residents of

<sup>1</sup> Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Geografia pela UNIP (2021), Teologia; História e Cultura Afro-Brasileira Pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI (2022) e graduação em licenciatura plena em História pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (2020).  
E-mail: [thaina-tuanne@hotmail.com](mailto:thaina-tuanne@hotmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-2721-8013>

former Bom Jardim district, current Ivoti, seeking to understand which characteristics guided Ivoti visit this historical heritage for its cultural landscape, that is, when visiting the space they feel invaded by the beauty, nature, and tranquility that it provides

**Keywords:** Ivoti. Historical Heritage. Community. German immigration. Revitalization.

## 1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti é um assentamento tombado em nível Federal que representa o início da colonização alemã no Rio Grande do Sul. Nesse espaço encontra-se um conjunto de casas em estilo enxaimel que foram construídas pelos primeiros imigrantes da região. Junto desse complexo, está localizada a Ponte do Imperador que, em 1988, foi tombada em nível Federal. Constatou-se, com o levantamento elaborado na época pelo IPHAN, que o Núcleo era a instalação mais original e autêntica colonizada pela cultura dos imigrantes alemães no Estado. Com essa verificação, houve o medo de ocorrer a deterioração e descaracterização do espaço. Assim, promoveu-se a sua revitalização entre 1990 e 2006, ao mesmo tempo em que ocorriam diversas tentativas de modificar o olhar da comunidade com esse patrimônio.

O Núcleo está localizado no bairro Feitoria Nova, cerca de 1,5 km distante do centro da cidade, cujo principal acesso à localidade se dá pela rua Tuiuti. Já em sua entrada, pode-se avistar a estrada pavimentada com piso pé de moleque ou calçamento poliédrico, fazendo jus ao conceito histórico do espaço. O Núcleo apresenta algumas curiosidades em seu entorno. Pela sua aparência de fortificação, conta com três tipos de características arquitetônicas: enxaimel, eclética e em madeira. Nessa relação, utilizo como exemplo a Casa Amarela, que é uma construção com arquitetura eclética, e em contrapartida a Casa do Artesão, que tem características no sistema enxaimel. Além disso, na época

do levantamento havia 24 edificações, entre elas 13 em enxaimel, 5 em madeira, 6 em alvenaria de pedra ou tijolo, sendo que 8 dessas casas eram residência, 9 galpões ou estábulos, e 8 estavam sem uso definido. Sua importância simbólica extrapolou os limites municipais, sendo então o referido Núcleo junto da Ponte do Imperador considerado um patrimônio não somente do Estado, mas também do Brasil a partir do ato de seu tombamento, em 13 de junho de 1988.

O objetivo deste trabalho foi realizar uma primeira pesquisa sobre como ocorreu o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel, procurando entender quais foram os critérios alegados pelo IPHAN na época para justificar a importância de restaurar esse assentamento, tornando-o atualmente um bem patrimonial inestimável e carregado de valor cultural. Núcleo de Casas Enxaimel Ivoti é visto pela comunidade como Patrimônio Histórico ou Ponto Turístico?

Busco, desse modo, através do ponto de vista da comunidade analisar como esse espaço é percebido pelos moradores e turistas que o frequentam, com o intuito de descobrir por qual motivo esse espaço é visitado, a fim de compreender a perspectiva atual da comunidade com esse local, para justificar seu tombamento em nível nacional, procurando ainda perceber quais as características que chamam a atenção dos moradores da cidade quando frequentam o espaço. É muito comum o Núcleo ser lembrado como Buraco do Diabo ou Núcleo da Feitoria Nova, tanto pela comunidade como pelos técnicos e funcionários do Município de Ivoti.

Entretanto, ambas as nomenclaturas se referenciam à mesma localidade e ao mesmo conjunto de casas utilizadas pelos primeiros imigrantes alemães que vieram para o distrito de Bom Jardim, atual Ivoti, em 1824.

Foram utilizados como fonte de pesquisa o Projeto de Revitalização: Núcleo da Feitoria Nova Ivoti, que traz informações minuciosas sobre o levantamento das edificações, assim como o estado do entorno desse patrimônio, o qual se encontra guardado no Arquivo da Superintendência do IPHAN no Rio Grande do Sul. Busquei apoio também na bibliografia sobre os primeiros artigos, dissertações de mestrado/doutorado e livros que abordam diretamente intervenções ocorridas no Núcleo e outros espaços de memória, principalmente nas pesquisas dos historiadores: Adriana Konrad, Cintia Elisa Dhein, Roque Amadeu Kreutz e Françoise Choy, com o intuito de entender os processos patrimoniais da época.

Depois de investigar o processo de revitalização, procurei situar o contexto do abandono do Núcleo e o desprezo da comunidade com o local, assim como as outras obras que foram construídas após o início desse levantamento, e os ricos detalhes adquiridos através da história oral, para compreender a visão da população ao longo do processo. Para esta revisão histórica, utilizei principalmente as entrevistas realizadas para as finalidades do presente trabalho e a historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2018), assim como os artigos reunidos na obra *História Oral: desafios para o século XXI*, livro compilado pela mesma historiadora e publicado no mesmo ano.

O presente estudo possui sua importância centrada no fato de que o Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti é o maior assentamento de procedência alemã na América Latina, que teve sua origem em 1826. Portanto, por ser um

patrimônio cultural edificado e tangível, faz-se necessário conceituar o lugar de memória através da coletividade, observando-se que a memória de um determinado bem só tem sentido por intermédio de muitas pessoas que compreendem a sua formação como a mais pura consciência de transformação de uma sociedade.

Foi de extrema importância a aplicação de entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas durante o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel. Além disso, apliquei um questionário online que foi executado pela comunidade local, para reunir fontes e provas históricas, orais e bibliográficas. A pesquisa foi elaborada de maneira contínua, atrelada a como o patrimônio está sendo abordado nessa região e de que forma pode-se utilizar esse espaço para desenvolver a conscientização de memória e zelo com o lugar.

## 2 METODOLOGIA

A cidade de Ivoti é de colonização predominantemente alemã, formada por mais ou menos 23.000 habitantes, e está localizada no Vale dos Sinos no estado do Rio Grande do Sul. O início do processo de tombamento do Núcleo Feitoria ocorreu em 1988, após o tombamento da Ponte do Imperador. Com esse pontapé inicial, houve a necessidade de revitalizar o espaço em torno da ponte, para que não ocorresse uma poluição visual, ou seja, para evitar a construção de outros espaços e o desmanche das casas enxaimel que foram construídas entre os anos de 1826 e 1950.

O processo de revitalização do Núcleo Feitoria Nova foi elaborado pelas equipes técnicas da 10ª Diretoria Regional da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), do Pró-Memória e da Prefeitura Municipal de Ivoti, que desde 1983 buscam fazer um resgate

dos núcleos de imigração Alemã e Italiana no Rio Grande do Sul. Foram feitos levantamentos em vários municípios para encontrar locais íntegros e legítimos de memória para a comunidade. Custodio (1989) afirma que

A estrutura, testemunho de uma civilização, onde se sucederam várias manifestações históricas, integrando-se ao ambiente natural e de modo a formar uma unidade representativa.

Nesse sentido, nos municípios que foram analisados, o núcleo de Ivoti teve destaque, por ser basicamente rural, sem características monumentais, constituindo-se dessa forma um dos assentamentos mais autênticos e íntegros da cultura de imigração alemã no Estado.

A ponte foi construída entre 1857 e 1864, a fim de cortar caminho para apressar o desenvolvimento da região, e posteriormente tombada pelo IPHAN em 1986, quando se tornou patrimônio histórico nacional. Choay (2001, p. 99) relativiza o conceito de patrimônio:

O conceito de patrimônio induz então a uma homogeneização do sentido dos valores, fato que se reproduziu, de forma diferente, quando, depois da Segunda Guerra Mundial, as arquiteturas dos séculos XIX e XX foram progressivamente integradas à categoria de monumentos históricos.

Antes da construção, as locomoções eram feitas por um caminho alternativo que liga à Av. Presidente Lucena. Assim, após a concretização da ponte, grande parte do caminho percorrido foi adiantado por ela. A ponte recebeu esse nome em homenagem a D. Pedro II, que doou alguns contos de réis, mas o dinheiro recebido só deu para fazer as colunas com pedra grés embaixo d'água. E os moradores da região tiveram que desembolsar dinheiro para sua total concretização. Ela é classificada em estilo romano, contendo 148 metros de comprimento e 14,02 metros de largura.

Figura 1 - Ponte do Imperador antes do tombamento e processo de restauração. No lado direito, observa-se uma construção anexa à Casa Amarela



Fonte: Biblioteca do IPHAN.

Figura 2 - Ponte do Imperador em 1887



Fonte: Biblioteca do IPHAN.

O assentamento original do núcleo, que foi o primeiro do município de Ivoti, originou-se em 1826, dois anos após a vinda dos primeiros imigrantes alemães ao local. Até metade do século XX, o núcleo conservou-se como influente polo regional, tendo se tornado ponto de encontro entre comércio e serviços. Segundo Barretto (2000), a manutenção do patrimônio histórico, em sentido amplo, faz parte de um processo muito maior, que conserva e recupera a memória, graças aos povos que mantêm sua identidade. Foi nesse entorno que surgiram pequenas fábricas artesanais de cervejas, gasosas, ferrarias, marcenarias, fábricas de carroças, pequenos curtumes, matadouros e

queijarias. A importância fundamental disso tudo foram as chamadas vendas (centro de trocas e encontros), as escolas e a bailanta, além de dois bancos que vigoraram no seu auge.

Figura 3 - Assentamento original antes do restauro



Fonte: Biblioteca do IPHAN.

Nessas casas, instalaram-se os primeiros imigrantes alemães da cidade. Dhein (2012, p. 93), estudiosa do tema, ressalta que “Construíram inicialmente choupanas de palha, que mais tarde foram substituídas pelas construções usando a técnica do Enxaimel.”. Algumas dessas casas foram restauradas nos anos 1990, outras apenas em 2008, e nessa última restauração foram abertas à visitação. É uma região de tombamento histórico, iniciando-se na Ponte do Imperador que dá acesso ao núcleo e que é tombada pelo IPHAN, sobre o Arroio Feitoria.

As casas localizam-se no bairro Feitoria Nova, e são tipicamente alemãs, caracterizadas por uma estrutura de madeira e vedadas com barro amassado, que geralmente era atirado a mão, ou de alvenaria. Atualmente o núcleo de casas enxaimel abriga o Museu Municipal Cláudio Oscar Becker, a Casa do Artesão, a Casa Amarela e o Departamento de Cultura e Turismo, sediados nas próprias casas. No núcleo existiram três vendas; a que se localiza próxima da Ponte do Imperador onde primeiramente foi sede do Banco Ludwig, fora a mais importante. A primeira

venda do núcleo não existe mais, foi destruída. A antiga sede do Banco Schneider está atualmente semiarruinada. A única venda que ainda está de pé é conhecida atualmente como Casa Amarela, onde funciona um restaurante e um café colonial.

O projeto de restauro do Núcleo Feitoria Nova teve duas etapas: a primeira era a caracterização do local, sua história, valor e intervenção, e a segunda sua preservação regional e a revitalização total do núcleo. O objetivo geral desse projeto de revitalização foi o de promover a preservação e a valorização dos acervos ambiental e arquitetônico do local. E, para que esse objetivo fosse atingido, foram elaboradas algumas medidas geográficas: 1) Preservação Ambiental e Paisagística das áreas adjacentes à antiga Estrada Presidente Lucena (Roteiro das Picadas). 2) Preservação Ambiental do vale do rio Feitoria. 3) Revitalização do Núcleo da Feitoria Nova e do seu entorno. Um dos fatores que justificou o projeto foi o potencial turístico da região, que está situado próximo das cidades turísticas Gramado e Canela. Desta forma, o núcleo seria uma nova opção de turismo cultural na região. Conforme Custódio (1989):

A região, estruturada a partir da implantação das colônias de imigrantes alemães, conserva a identidade cultural legada por seus antepassados. É importante que estas referências culturais sejam preservadas, a fim de garantir a continuidade deste processo histórico, atualmente ameaçado pela falta de valorização, que implica nas [sic] demolições e descaracterizações desnecessárias do patrimônio edificado, na produção inconseqüente de “neo-enxaimel” e na transformação dos minifúndios produtivos.

Para compreender o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti, foi necessário realizar um levantamento das edificações

existentes no local. Constatou-se que existiam 24 edificações, das quais 13 eram em enxaimel originais, 5 em madeira e 6 em alvenaria de pedra ou tijolo.

No total das casas, 8 eram residências, 9 galpões e 8 abandonadas. Eduardo Hahn auxiliou nesse processo e menciona que por trás de todo o trabalho de restauro houve diversas tentativas de sensibilizar os proprietários das casas e do valor delas, mas fora uma tarefa muito difícil, visto que a população local utilizava como principal argumento o alagamento do rio feitoria. De acordo com Le Goff (2003, p. 476)

a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre da angústia.

O início da revitalização das casas ocorreu em etapas com pequenos seminários de restauração, com a colaboração da Prefeitura Municipal de Ivoti, o IPHAN, a Universidade FEEVALE, a equipe da Escola de Artífices da FEEVALE e a Escola Alemã (da cidade de Fulda, na Alemanha). Também se teve contribuições monetárias em diversas ocasiões, e uma delas foi intermediada pelo Dr. Markus Wilimzig, um restaurador científico, morador de Novo Hamburgo, que redigiu o pedido de restauração da Casa Amarela. Esse pedido foi encaminhado em 2006, pela então prefeita Maria de Lourdes Bauermann ao Consulado Alemão em Porto Alegre.

O processo de início de conscientização do Núcleo Feitoria Nova de Ivoti ocorreu nos anos 1990 e contou com três seminários para restauração, iniciaram em 1995 e finalizaram em 1996. As pessoas que participaram da atividade tiveram que custear sua atuação nos cursos ministrados pela Escola de Artífices da FEEVALE. Esses valores não foram revertidos para o restauro, visto que

todos os custos foram bancados pela Prefeitura Municipal de Ivoti. Ao longo do processo, que já estava iniciado e em pleno vapor, foram destinados recursos e verbas federais para a continuação do processo.

Conforme o projeto foi se estendendo, em 1990 a Prefeitura Municipal de Ivoti começou a adquirir as edificações do núcleo e a se preocupar com a preservação da sua história e cultura, com o objetivo de atrair turistas para o local e fomentar a economia. Desta forma, a Prefeitura instalou no núcleo em uma das edificações enxaimel ao lado da Casa Amarela os Departamentos Municipais de Turismo e Cultura e, a partir dessas investidas, os moradores começaram a investir em suas casas e aos poucos o núcleo passou a ser o ponto de encontro da população e local de eventos da Prefeitura.

De acordo com Dhein (2012), após os anos 90 a administração do município começou a se preocupar com a preservação da sua história e cultura e, através dela, a atrair turistas. O prefeito, na época, Arnaldo Kney, foi quem começou a comprar e restaurar as casas que hoje formam o Núcleo de Casas Enxaimel. Pode-se dizer que, a partir dessa iniciativa, vários avanços começaram a acontecer para que a cidade se tornasse atraente aos turistas. Desta maneira, em 2007 surgiu a Associação para o Desenvolvimento Turístico de Ivoti, que contou com o auxílio de artesãos do município e empreendedores coloniais, para o desenvolvimento no local. Anteriormente, em 2004, fora aprovada uma lei municipal que protege os Patrimônios Históricos da cidade. O estudioso reforça que:

Determinar o que é digno de preservação é uma decisão político ideológica, que reflete valores e opiniões sobre quais são os símbolos que devem permanecer para retratar determinada sociedade ou

determinado momento, donde os grandes questionamentos sobre quem tem ou deveria ter autoridade para decidir. (BARRETO, 2000, p. 13).

O processo de revitalização que ocorreu no Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti foi muito lento, por contar com o apoio da comunidade local, e essa precisava sentir-se familiarizada com esse espaço. Com a manutenção da memória da imigração alemã no espaço, pode-se perceber o ressurgimento da autoestima da população descontente, dos moradores locais e também da população em nível geral. Conforme Camargo (2002, p.15),

o patrimônio cultural enquanto herança e identidade cultural não se quer perder. Ou, mesmo enquanto identidade nacional quer se afirmar ou reafirmar, ainda que se desloque e se descentre em nossos dias.

Atualmente, a Prefeitura Municipal de Ivoti promove, para desenvolver a economia e o turismo do local, algumas feiras que ocorrem durante o ano. Uma delas é a Feira do Mel, Rosca e Nata, que ocorre todo ano no mês de maio. Também ocorre no espaço a Feira das Flores, além de que todo final de semana se encontra no Núcleo de Casas Enxaimel uma pequena feira de agricultores, que vendem seus produtos coloniais. Durante a Páscoa ocorre a Feira Especial de Páscoa e as Pegadas do Coelho, um evento ministrado pela Prefeitura que faz do Núcleo a morada do Sr. Coelho. E, durante o Natal, o espaço conta com o Natal em Família, quando o entorno do Núcleo é enfeitado para a chegada do Bom Velhinho. Também conta com uma programação cultural bem intensa. É desta maneira que o município desenvolve o turismo e a economia do local, atraindo muitos visitantes que em sua maioria vêm de cidades vizinhas, além de ser muito convidativo à população local. De acordo com Dhein (2012, p. 617),

### o Núcleo de Casas Enxaimel:

Tem atraído diferentes grupos de pessoas, com diferentes interesses, e vem desenvolvendo o turismo local em diferentes segmentos. Hoje pode ser destacado o turismo pedagógico pelo grande número de escolas que visitam o espaço como forma de incremento dos estudos desenvolvidos sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul.

As propriedades que compõem o Núcleo de Casas Enxaimel são enumeradas em seis edificações: Secretaria de Cultura e Secretaria de Turismo; Casa do Artesão; Casa Amarela; Museu Cláudio Oscar Becker; Casa Particular (não enxaimel); Casa Particular. A estudiosa afirma que

A arquitetura enxaimel está presente tanto na zona urbana quanto na zona rural formando um conjunto de mais de 200 casas datadas de antes de 1900. O principal atrativo turístico do município é o chamado Núcleo de Casas Enxaimel. (DHEIN, 2012, p. 95).

No entorno desses imóveis, encontra-se a Lancheria do Paulinho, um banheiro público, um galpão de CTG, um contêiner da Siscobrás, uma estrutura coberta destinada para eventos da Prefeitura de Ivoti, um galpão antigo que abriga máquinas agrícolas. Há uma casa no entorno principal do Núcleo que não é enxaimel, e seu proprietário é Carlos Lima. Ela foi construída entre 2001 e 2002, com material de demolição vindo de outras casas em estilo enxaimel. Desta forma, ela não é original e é denominada como Casa Copiada. Espinosa (2019, p. 55) ressalta que,

Em meados de junho de 1995, intensifica-se um processo que vinha ocorrendo de restauração e recuperação do Núcleo Histórico de Ivoti (que compreende a Ponte do Imperador e o Núcleo de Casas Enxaimel), pois o local encontrava-se em abandono e a maioria das casas em ruínas. A administração do

município começou a adquirir as casas enxaimel, pois ainda pertenciam a proprietários particulares, com a intenção de restaurá-las por intermédio do projeto de revitalização, que vinha ocorrendo desde 1989, em parceria com o SPHAN (atual IPHAN), a Fundação Nacional Pró-Memória e a Prefeitura.

O Museu Municipal Cláudio Oscar Becker foi destinado para a preservação de objetos dos antigos moradores do espaço. Desta forma, ele abriga todo um acervo histórico doado pelas famílias, composto por imagens, móveis e documentos que evidenciam o estilo de vida dos primeiros imigrantes alemães e seus descendentes na época. Antes de fixar-se no Núcleo, o museu foi inaugurado com o intuito de contar a história dos imigrantes da cidade. De acordo com Espinosa (2019, p. 54), “O prédio onde foi instalado o Museu, encontra-se no centro da cidade, datado de 1928, de estilo germânico, e foi sede da Prefeitura nos anos 1960.”. Atualmente nesse mesmo prédio funciona o CRAS do município.

Figura 4 - Museu Cláudio Oscar Becker antes do restauro



Fonte: Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti

Figura 5 - Museu Cláudio Oscar Becker



Fonte: <https://destinosdosul.com/2017/06/26/um-museu-em-casa-de-estilo-enxaimel/>

Figura 6 - Antiga sede do museu em 1995



Fonte: Jornal O Diário, 1996.

A Casa do Artesão está localizada ao lado do museu e é comandada por duas artesãs que confeccionam utensílios de decoração. Todas as peças são feitas manualmente e disponibilizadas para venda no espaço, “Na Casa do Artesão podem encontrar-se à venda objetos decorados com a pintura Bauernmalerei, os Wandschoner, crochês e bordados.” (DHEIN, 2012, p. 96). Ao lado funcionam os Departamentos de Cultura e de Turismo, casa adquirida pela própria Prefeitura durante o processo de revitalização.

Figura 7 - Casa do Artesão antes do restauro



Fonte: Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti.

Figura 8 - Detalhes da Casa do Artesão



Fonte: Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti.

Figura 9 - Atual Casa do Artesão



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 - Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti antes da revitalização do Núcleo



Fonte: Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti

Figura 11 - Atual Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti



Fonte: Arquivo pessoal.

A Casa Amarela encontra-se no início do Núcleo. A respeito dela, Konrad, Maroneze e Oliveira (2017, p. 199) destacam que

Foi utilizada originalmente como a segunda casa comercial 'venda' e o primeiro banco do núcleo. Na década de 80, tal edificação era utilizada como residência, e seu estado de conservação era bom.

Foi construída em 1907 por Georg Heinrich Ludwing. Naquela época o espaço funcionava como um pequeno comércio de troca, onde os moradores do entorno adquiriam alimentos, tecidos, remédios e trocavam por ovos, queijos e milho. A moeda de troca na época era através do meio de consumo que produziam em casa. Posteriormente, em 1938, os filhos de Ludwing venderam a

casa para a empresa Schneider Irmãos, que manteve o mesmo tipo de comércio.

A partir dos anos 1960, perdeu o interesse de compra e foi abandonada. Sobre isso, Dhein (2012, p. 93) afirma que

Conforme a localidade prosperava o Arroio Feitoria se tornava um problema. As chuvas de inverno causavam alagamentos que arrastavam a produção. A solução foi migrar para as partes altas da cidade, dando origem ao atual centro do município.

Mais tarde, em 2005, sofreu um incêndio, quando outra família morava no local, e ficou em sua grande parte arruinada. Com o incentivo dos restauros das casas do entorno e do empenho da Prefeitura de Ivoti, a casa foi restaurada com recursos provindos de entidades locais e do governo alemão, por possuir o maior conjunto de casas no estilo enxaimel na América Latina. Atualmente, é um café colonial que serve a culinária típica alemã, como bolos, cucas, linguiça, morcela, rosca, nata, mel, etc.

Figura 12 - Casa Amarela antes do restauro. Observa-se uma construção anexa a casa



Fonte: Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti.

Figura 13 - Casa Amarela atualmente



Fonte: Arquivo Pessoal.

Na porta de entrada do Núcleo, está situada a famosa Ponte do Imperador, que foi tombada pelo IPHAN em 1988. O nome é em homenagem a D. Pedro II, que na época havia destinado para a construção da ponte cerca de 30 contos de reis. A obra foi executada sob o comando do Capitão Jacob Blauth, de São Leopoldo. Construída em 1855, sua base no rio Feitoria foi feita com pedra grês, e está estruturada sobre três arcos plenos, em estilo romano. Possui três arcos, percorridos pelo Arroio Feitoria, e tem 88 metros de comprimento e 14 metros de altura com 14 metros de largura. O valor total da obra foi de 14 contos e 317 réis. Dizem que a sobra do valor enviado pelo Imperador foi devolvida ao presidente da província, porém, segundo nossas fontes, a quantia não foi suficiente para o início da construção dos pilares de pedra grês dentro do arroio. A necessidade da ponte veio com a intensa movimentação no local, lembrando que, no início, a região era composta por uma pequena colônia de minifúndio que vivia da agricultura e da pecuária.

Conforme a comunidade foi se desenvolvendo, surgiram Picadas com estradas e entroncamentos, que eram acessados pela rua lateral em péssimas condições. E, para a capital da Província de São Pedro conseguir acesso ao Núcleo, assim com à edificação da obra, o caminho era então facilitado, justificativa utilizada para a construção de uma ponte

na localidade.

Averigui então, através dessas imagens, a conjuntura do Núcleo em meados dos anos 1980 a 1996, e como esse mesmo espaço se encontra restaurado atualmente, salientando diversas modificações entre a calçada e a estrada principal, assim como o restauro das casas e do assentamento como um todo. Outro ponto a ser destacado são as iniciativas que foram tomadas pela Prefeitura Municipal de Ivoti em fazer desse Núcleo um autêntico lugar de memória, trazendo também desse modo diversos tipos de visitantes que, além de valorizarem a história e a natureza do ambiente, estimam os comerciantes locais.

Ao analisar os passos que se seguiram após o tombamento da Ponte do Imperador em 1988, observei que para ser fiel a minha pesquisa precisaria ir mais a fundo e tricotar o caminho do conhecimento. Para isso ser possível, foi essencial conhecer a versão de quem participou ativamente do processo de revitalização do Núcleo da Fitoria Nova, por meio da história oral, que consiste em uma metodologia de pesquisa utilizada desde 1950 e tem como objetivo principal a realização de entrevistas gravadas com pessoas que testemunharam acontecimentos, modos de vida, situações cotidianas, como enfatiza Joutard (2000, p. 33-34):

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

Para esse estudo, a metodologia da história oral

[...] se torna importante, pois se faz necessário compreender a relação estabelecida entre a comunidade e os

valores patrimoniais de imigração alemã definidos como recurso ou atrativo turístico no município em que vivem. (DHEIN, 2012, p. 24).

Nesse sentido, entrevistei o Presidente do Conselho de Patrimônio de Ivoti, Cristiano de Brum, a primeira diretora do Departamento de Cultura e Turismo de Ivoti, Andréa Schneck e o ex-prefeito da cidade, Arnaldo Kney, que iniciou junto ao Iphan os primeiros levantamentos na área e posteriormente o processo de restauro das casas do atual Núcleo de Casas Enxaimel, como também do seu entorno.

Após o pontapé inicial dado pelo IPHAN, os técnicos na época elaboraram um levantamento do assentamento que hoje conhecemos como Núcleo de Casas Enxaimel. Esse levantamento caracteriza minuciosamente as edificações, utilizando um mapa para determinar a situação de conservação delas. Verifiquei que o IPHAN teve a preocupação de designar o antigo uso das casas e como estavam sendo usadas no período em que esse levantamento foi elaborado.

É importante ressaltar que

O objetivo geral da 10ª Diretoria Regional da SPHAN, Pró-Memória, em parceria com a Prefeitura Municipal de Ivoti era promover a preservação e a valorização dos acervos ambiental e arquitetônico do Núcleo Fitoria Nova (Buraco do Diabo) (KONRAD; MARONEZE; OLIVEIRA, 2017, p. 202).

Assim, o levantamento apresenta 22 edificações, sendo que do total seis tinham o uso residencial, outras quatro para serviço, oito foram abandonadas e cinco tiveram demolição. Esse conjunto de edificações já tinha uma longa história antes de ser catalogado. No entorno da Ponte do Imperador funcionava um minicentro comercial, sendo destacados: (01) estábulo e chiqueiro, (01) casa comercial, (01) fábrica de gasosa, (01) funilaria, (01) cozinha, (01) cervejaria e

fábrica de carroças, (07) residência, (01) galpão e estábulo, (1) salão de baile, (01) escola, (01) abatedouro e açougue, e (01) banco.

Posteriormente em 2003 “*também acontece um projeto envolvendo um empresário particular que tinha como objetivo restaurar uma casa para ser um restaurante e um minimundo alemão*” (SCHNECK, 2020). Ele adquiriu uma casa enxaimel que era propriedade do antigo curtume Muller. Essa edificação estava situada na Rua São Leopoldo, foi desmontada e remontada no Núcleo. Portanto, essa casa não pertencia ao conjunto original de casas do núcleo, o que, segundo o IPHAN, não era o problema. O IPHAN alegou que essa edificação havia sido desmontada e remontada completamente diferente de sua forma original, ou seja, a casa, após ser remontada e restaurada no espaço, não pôde funcionar conforme o planejado pelo empresário Carlos Lima. Ela era uma casa muito semelhante às que têm no Núcleo, mas durante a remontagem não respeitaram os encaixes originais das madeiras, foram modificadas janelas, portas, telhado, criando uma visão europeizada em comparação com a obra original. Conforme a Decisão Normativa nº 83 de 26 de setembro de 2008,

Não se poderá, na vizinhança da coisa tombada, fazer construção que lhe impeça ou reduza a visibilidade, nem nela colocar anúncios ou cartazes, sob pena de ser mandada destruir a obra ou retirar o objeto, impondo-se neste caso a multa de cinquenta por cento do valor do mesmo objeto. (BRASIL, 2008).

A discussão, como pode ser percebida, gira em torno dessa construção que atualmente ainda se encontra no Núcleo de Casas Enxaimel e é, de acordo com uma busca realizada no TripAdvisor, uma das casas em estilo enxaimel mais fotografada do Rio Grande do Sul. A partir deste conceito, Dhein (2012, p. 34)

ressalta que,

o turismo tem sido uma alternativa de preservação do patrimônio e da cultura, já que a desvalorização do passado e das referências de memória, pela qual passou o homem moderno, resultou para a sociedade num desconhecimento da sua história. E esse desconhecimento ou a má utilização dos bens pode resultar no desinteresse do turista por esse lugar. Faz-se necessária, então, a construção de um processo de reapropriação pela população dos seus bens culturais [...].

Constato que muitos turistas não têm o conhecimento de que essa casa não faz parte do conjunto original, embora o IPHAN tenha barrado a abertura da obra esclarecendo que, por ser uma área de tombamento de bens históricos, a edificação ameaçava a integridade do Núcleo, gerando uma falsa imagem de uma casa histórica, sendo que não foi entregue a sua originalidade. Desta forma, não deixando claro para quem visita o espaço e deparando-se depara com uma edificação mais europeia, que ela não pertence àquele contexto histórico.

Figura 14 - Casa enxaimel que pertencia antigamente ao curtume Muller



Fonte: Schneck et al. (2020).

Figura 15 - Edificação remontada e edificada no Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti



Fonte: Schneck et al. (2020).

A construção de Carlos Lima (veja-se figura 15, acima), segundo o IPHAN, ameaçava a originalidade do núcleo, justamente por ser uma casa que não pertencia ao conjunto original, ou seja, ela poderia confundir o turista, fazendo-o acreditar que a edificação pertencia ao espaço como as demais. Entretanto, a Lancheria do Paulinho, que se encontra ao lado da casa do Carlos Lima, tinha o mesmo objetivo em relação a ser um restaurante, teve licenciamento para funcionar, embora a estrutura seja moderna. Esta não tem o risco de confundir os visitantes do Núcleo, porque foge do contexto histórico, assim sendo, é notório que ela não pertencia ao assentamento original de casas.

A partir disso então percebo que, embora o Iphan tenha proibido o funcionamento da casa de Carlos Lima, com as justificativas mencionadas acima, os turistas se confundem com a construção, acreditando que ela é original como as demais. Afinal, conforme abordam Paiva e Souza (2018, p. 62), “É a área localizada ao redor/na vizinhança dos imóveis tombados. O Artigo 18 da “Lei do Tombamento” determina que

não se poderá, na vizinhança da coisa tombada, fazer construção que lhe impeça ou reduza a visibilidade, nem nela colocar cartazes, sob pena de

ser mandada destruir a obra ou retirar o objeto. (BRASIL, 2008).

É notório então que a edificação da Lancheria do Paulinho é posterior ao tombamento do Núcleo, e para sua construção ser efetivada, o proprietário teria que ter aprovação tanto no órgão federal, IPHAN, como no órgão municipal, em relação à construção no espaço tombado. Justamente por ser uma área turística, existia o interesse de desenvolver uma certa infraestrutura no espaço e, desta maneira, ela carecia de alguns estímulos para funcionar, como banheiros, estacionamento, restaurantes, bares etc.

Embora as regras sejam específicas e rígidas, conforme o passar dos anos, as diretorias desses órgãos mudam e conseqüentemente pode mudar como esse espaço é visto pelos novos administradores e automaticamente, a interpretação dessas portarias são modificadas, nessa linha de pensamento, “Existem determinados momentos que acabam se aprovando obras ” (BRUM, 2020). Em outras palavras, em âmbito geral, não apenas relacionado ao contexto analisado do Núcleo de Casas Enxaimel, quando a diretoria do IPHAN muda, tem o risco de que a nova diretoria apresente uma formação mercadológica mais desenvolvida, e isso justifica, de certa forma, porque algumas obras são aprovadas.

Entre 2000 e 2008, quando a Lancheria do Paulinho e a Casa de Carlos Lima foram construídas, não existia uma lei que proibia obras no entorno das casas, justamente porque a Ponte do Imperador foi tombada em 1988. Já o Núcleo Feitoria Nova passou por um levantamento elaborado em 1989 pelo Iphan, e conseqüentemente o espaço chamou a atenção dos técnicos da época que entre 1983 e 1997 desenvolveram o projeto nomeado: Preservação e Valorização da Paisagem Urbana em

Núcleos de Imigração Alemã e Italiana no Rio Grande do Sul. Esse projeto tinha como objetivo fazer um levantamento de núcleos originais e autênticos de origem alemã e italiana. Dele participaram seis municípios, dentre eles Ivoti e Antônio Prado ganharam destaque, porém o Iphan na época, em 1989, escolheu Antônio Prado, porque as coisas lá estavam fluindo.

Schneck (2020) ressalta que “Enquanto aqui ficou na pendência por conta da herança e pela resistência da comunidade local”. Desta forma, na época do tombamento da Ponte do Imperador, só foram feitos levantamentos do espaço. De outro lado, o projeto ganhou força com o auxílio da Prefeitura Municipal de Ivoti que, após o entorno ser tombado, começou a adquirir algumas propriedades do então chamado na época Núcleo da Feitoria Nova. Ao tratar esse tema Konrad, Maroneze e Oliveira (2017, p. 3), destacam que

Durante o processo de levantamento realizado em vários municípios, buscou-se encontrar assentamentos significativos, que fossem íntegros e autênticos. Nesses municípios analisados, das duas áreas de colonização, contatou-se que o núcleo acima citado, de características não monumentais, basicamente rurais, constituía-se num dos mais íntegros e autênticos assentamentos legados da cultura de imigração alemã no Estado do Rio Grande do Sul.

Em relação às leis de tombamento, existe uma interpretação de que se pode construir em área de entorno, porém não é permitido criar um obstáculo visual para o bem tombado. Em minhas observações, verifiquei que essas construções estão situadas do outro lado da rua, ou seja, de frente para as casas em estilo enxaimel. Desta forma, não criam nenhum obstáculo visual para esses bens.

Todo o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel foi lento. O

resultado que analiso é um fruto que vem amadurecendo desde 1989, ou seja, são 31 anos dando atenção para este espaço. A partir disso, observei o olhar da comunidade sobre o Núcleo na época da revitalização. A população local na época detestava aquele espaço, quando a Prefeitura Municipal de Ivoti começou a investir na área. Teve-se uma reprovação muito grande com a justificativa de que era necessário construir obras novas, não arrumar o que já era velho. Kney (2020) salienta que

Ocorreram inclusive manifestações de vereadores com o protesto de que era uma bobagem o que estávamos fazendo e de que tínhamos que deixar o rio levar tudo embora, que precisávamos construir coisa nova.

Foi possível verificar em minha pesquisa então que entre os anos 1989 e 1996, a comunidade não queria participar desse espaço, não reconhecia o Núcleo como um lugar de memória. Apenas após muitas investidas da Prefeitura Municipal de Ivoti e do Departamento de Cultura e Turismo, é que se observa uma mudança nesse olhar, para ser precisa, a partir de 1997, ocorre essa transformação. Os passinhos de formiguinha continuam, e a partir dos anos 2000 estoura um interesse muito forte no espaço, com a instalação da sede da Rota Romântica, onde hoje se encontra o Departamento de Cultura e Turismo. É importante ressaltar segundo Schneck (2020),

O diretor de turismo da época conseguiu instalar ali a sede da Rota Romântica, criando um outro olhar para o espaço, mostrando que esse patrimônio de Ivoti interessa a toda essa rota, porque não é um parque montado, são casas em seu estado original, que tem uma verdadeira história pra contar.

Nesse sentido, baseado nos estudos realizados através da história oral, nada adiantava ter um bem tombado, se a própria comunidade não se via nele,

ou seja, era necessário trazer essas pessoas para aquele espaço, para enxergá-lo com outros olhos. O Departamento de Cultura e Turismo na época, entre 2001 e 2004, trabalhou essa visão através de eventos característicos no Núcleo de Casas Enxaimel. Um desses eventos foi nomeado de: Bonito dia no Buraco do Diabo.

O nome Buraco do Diabo vem de uma lenda muito comentada na cidade e passada de geração em geração. Ela conta sobre um colono que ao cavalgar durante a noite encontrou um animal irreconhecível de pé, com um longo focinho. O homem assustado fugiu e saiu espalhando pela cidade que havia encontrado o próprio diabo lá no buraco. Anos depois descobriram que o diabo, na verdade, era um tamanduá, e como os colonos não tinham noção da fauna da região, pensaram ser o próprio demônio.

Nessas comemorações ocorriam exposições de época, onde “A nossa criatividade tinha que superar essa repulsa”. (SCHNECK, 2020). Foi trazido para o espaço um desfile de noivas de vestido preto original, que era mais ou menos da década de 30. Também ocorreu uma exposição de carros antigos. O objetivo não era o turismo em massa, mas para que a comunidade local passasse a olhar aquele lugar com admiração, para revê-lo e contar suas histórias.

Para Schneck (2020),

Não se promoviam eventos para trazer turistas em massa, como a Feira das Flores e o Festival da Rosca, Mel e Nata, assim não impulsionamos eventos com essa finalidade. Era bem ao contrário.

Na época também houve a sensibilidade de atrair as famílias através da diversão com jogos coloniais, para fazer jus à caracterização e história daquele espaço, como os passeios com carroça, passeios a cavalo, trilhas até a Cascata São Miguel.

Esses dados me levam a refletir acerca da conquista desse objetivo de sensibilização da comunidade, e também sobre o que aconteceu com todo esse esforço de rememoração do Núcleo, visto que as atividades citadas acima não são mais proporcionadas, mas uma onda de turismo em massa que frequenta o espaço, com a finalidade de pertencimento. Claro que atualmente existem eventos no local, como, por exemplo, o mais famoso que é a Feira da Rosca Mel e Nata. Apesar disso, uma parte do que foi construído desde o início da revitalização do Núcleo ficou esquecido. Hoje não vejo atividades coloniais sendo realizadas nesse tipo de evento. Observo uma divulgação muito grande, com entretenimento na área do teatro e com o intuito de principalmente gerar lucro, e reparo que os recursos, em grande parte, não são investidos no local. A compreensão do significado de patrimônio e qual a sua importância, para enfim analisar as comunidades com bens tombados. Afinal, conforme abordam Paiva e Souza (2018, p.21),

Patrimônio Cultural é um conjunto de valores culturais importantes para uma comunidade. O Patrimônio Cultural pode ser expresso em diferentes meios e maneiras podendo envolver casas, igrejas, praças, livros, imagens sacras, danças, comidas típicas ou lendas.

Para abordar a questão principal do trabalho - se o Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti é visto pela comunidade como Patrimônio Histórico ou Ponto Turístico – foram analisadas as respostas obtidas através de um questionário online, distribuído pelas redes sociais. Em um segundo momento, procurei selecionar essas respostas, obtendo assim duas linhas de resposta que são referentes ao Núcleo e a outros pontos turísticos da cidade.

O questionário foi elaborado na plataforma SurveyMonkey, tendo como

base duas perguntas de múltipla escolha e duas dissertativas. Os dados levantados refletem sobre o turismo praticado no Núcleo de Casas Enxaimel, os atrativos turísticos disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Ivoti e a valorização desse espaço, que teve um longo e árduo caminho para ser o que é hoje.

Abaixo seguem as questões utilizadas no questionário online com a comunidade de Ivoti.

1. Onde você reside?
  - ( ) Ivoti.
  - ( ) Outros.
2. Qual a sua idade?
  - ( ) 10 a 18 anos.
  - ( ) 19 a 25 anos.
  - ( ) 26 a 40 anos.
  - ( ) 41 a 55 anos.
  - ( ) 56 anos ou mais.
3. Qual o ponto turístico de Ivoti que você recomendaria a alguém conhecer?  
Texto livre.
4. Por quê?

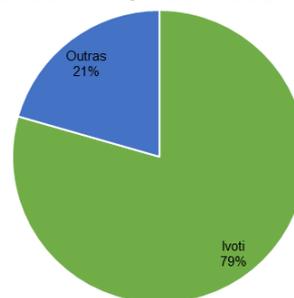
### 3 RESULTADOS

Toda comunidade de Ivoti foi convidada a participar desta pesquisa, e considerada a situação por que estamos passando atualmente com a pandemia do coronavírus que nos impossibilita do contato social, sua execução foi realizada online. Os dados coletados foram utilizados para a concretização das respostas, sem divulgar dados pessoais. O questionário foi publicado dia 29 de abril de 2020 e permaneceu no ar até o dia 11 de maio de 2020. Ele foi divulgado através do Facebook, nos seguintes grupos de amigos: Einwohner Von Ivoti (Moradores de Ivoti), Divulga Ivoti, Ivoti fiscalize e denuncie e Ich Wohne In Ivoti (Eu Moro em Ivoti). Esses grupos no total têm 18.562 membros e são destinados exclusivamente aos moradores da cidade, com a finalidade de exporem situações,

relembrem histórias e também para cobrar serviços públicos da Prefeitura Municipal. O questionário também foi compartilhado pelo WhatsApp, pelo meio de contatos pessoais, assim como foi repassado pelos membros. No total, 213 pessoas responderam à respectiva pesquisa.

A primeira pergunta apresentou duas opções de resposta, Ivoti ou Outras: 170 pessoas responderam que moram no município, e 44 habitam diferentes localidades. Levando esses resultados a porcentagens, cerca de 79% da população que respondeu mora na cidade e 21% não.

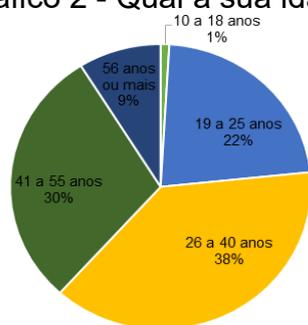
Gráfico 1 - Onde você mora?



Fonte: Arquivo Pessoal.

A segunda pergunta teve cinco opções de resposta, e o objetivo foi descobrir qual faixa etária mais frequenta o Núcleo de Casas Enxaimel: 82 pessoas responderam que têm entre 26 e 40 anos, ou seja, a maioria dos visitantes que frequentam o espaço está nessa faixa etária. Novamente levando a índices de porcentagens, têm-se 38% moradores dessa idade. Seguindo para a outra faixa etária mais respondida, 63 pessoas entre 41 e 55 anos também visitam o espaço.

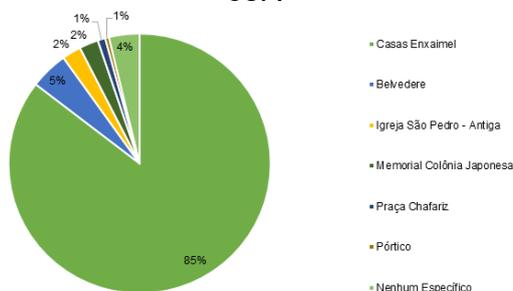
Gráfico 2 - Qual a sua idade?



Fonte: Arquivo Pessoal.

A terceira pergunta já previa maior liberdade de expressão, pois podiam escrever através de um pequeno texto o que indicariam. 182 pessoas responderam que recomendariam as Casas Enxaimel para alguém conhecer. Considerando as 213 respostas do questionário de modo geral, 31 pessoas indicam outro ponto turístico. Em porcentagens, o resultado obtido é de 85% de pessoas que recomendam o espaço.

Gráfico 3 - Qual o ponto turístico de Ivoti que você recomendaria alguém conhecer?

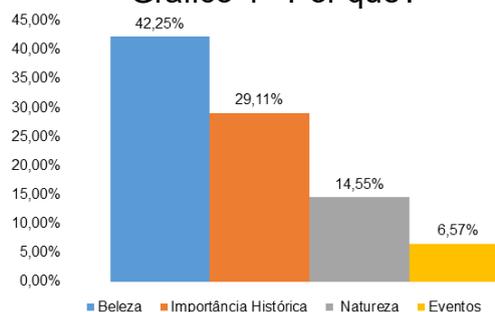


Fonte: Arquivo Pessoal.

Já a última pergunta foi destinada para explicar o motivo de esse lugar ser recomendado. A partir disso, obtive duas linhas de raciocínio: da porcentagem que indica o Núcleo e das outras porcentagens relacionadas. As 182 pessoas que indicam as casas Enxaimel justificam sua preferência através de quatro argumentos. Dessa somatória, 90 respostas mencionam a beleza do lugar;

62 alegam todo o contexto histórico que envolve o espaço, como por exemplo, a história da colonização alemã no Rio Grande do Sul; outros 31 salientam que a natureza presente no Núcleo atrai a sensação de conforto e tranquilidade e, por fim, 14 frequentam por causa dos eventos que ocorrem no local.

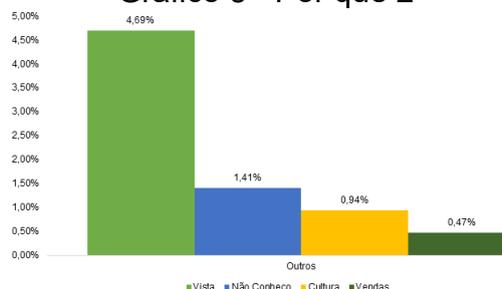
Gráfico 4 - Por quê?



Fonte: Arquivo Pessoal.

As outras respostas obtidas na última pergunta recomendam os outros pontos turísticos da cidade, como, por exemplo, a Igreja São Pedro – Antiga, que é indicada por 5 pessoas pela cultura disponibilizada pelo espaço, e 8 pessoas não recomendam nenhum espaço da cidade com a justificativa de não conhecerem e por não se sentirem motivados a conhecer algum ponto turístico de Ivoti.

Gráfico 5 - Por que 2



Fonte: Arquivo Pessoal.

## 4 DISCUSSÃO

A partir dessa pesquisa verifiquei que existem dois eixos analisados: justificativa e memorização. É perceptível

que o Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti é um assentamento de referência atualmente, mas seus visitantes em sua grande maioria buscam o espaço pela beleza do local, justamente por ser um lugar muito bonito visualmente, sempre rodeado de flores e bem cuidado pela Prefeitura Municipal. Outros buscam o espaço por ser agradável e pelo contato com a natureza, argumentando que é um ótimo lugar para levar os filhos brincarem, realizar um piquenique com a família, até mesmo para tomar um chimarrão ou reunir-se com amigos tendo disponíveis no espaço várias opções de alimentação.

Em contrapartida, atento aos moradores que valorizam o espaço por sua história, por ser um assentamento original e tombado pelo IPHAN como patrimônio histórico. Concluo então que

Apesar dos possíveis equívocos encontrados, o saldo é positivo, na opinião de Maria Cristina Schulze-Hofer, que conta que ficou impressionada com a mudança da comunidade ivotiense em relação ao núcleo quando lá esteve, em sua última visita à cidade de Ivoti, dizendo que o núcleo, que era considerado “feio” há 30 anos, hoje é bonito. Ela percebeu que, atualmente, as pessoas se apropriam do espaço e, pelas conversas que ouviu, notou que os ivotienses estão orgulhosos de seu “Buraco do Diabo”. (KONRAD; MARONEZE; OLIVEIRA, 2017, p. 2016)

Cabe ainda destacar que, embora o nome tenha pegado, assim como Buraco do Diabo, que é uma lenda relacionada aos primeiros imigrantes alemães e o Núcleo da Fitoria Nova, que se falava em 1989, muitos visitantes do espaço não sabem o que ele realmente é e não compreendem a noção de todo o seu contexto histórico. As questões envolvidas neste enfoque ressaltam as respostas obtidas através do questionário, no qual consta a porcentagem de 42,25% de pessoas que indicariam as Casas

Enxaimel para alguém conhecer, assim, a visitam apenas pela sua beleza.

Certifico então que o Núcleo de Casas Enxaimel é visto pela comunidade local como um todo, conforme Konrad, Maroneze e Oliveira (2017, p. 212) “Gradativamente, o núcleo passou a ser o ponto de encontro da população, assim como local de eventos da Prefeitura Municipal.”. O que vai além de sua importância histórica e seu papel de memória da sociedade, é um espaço que mistura a paisagem cultural e o assentamento original ali encontrado. Quando esse local é mencionado, ao mesmo tempo em que é referida toda sua história de ascensão e declínio, é narrada também sua paisagem cultural, ou seja, seu nome é resultante da quantidade de edificações em pé no local, mas também se encontram outras casas ecléticas, uma paisagem que faz o contato com a natureza, porque era isso que os colonos que moravam ali viam, era nesse contexto que eles se enquadravam.

## 5 CONCLUSÃO

Para a realização desse trabalho, inicialmente pretendi fazer um esforço para compreender como ocorreu o processo de tombamento da Ponte do Imperador, em 1988, posteriormente a revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel, em meados de 1990, e também a preservação desse espaço como um bem patrimonial a nível nacional.

Durante essa caminhada, tive a necessidade de examinar o levantamento elaborado em 1983 pelo IPHAN, chamado “Preservação da Paisagem Urbana em Núcleos de Imigração Alemã e Italiana no Rio Grande do Sul” em Ivoti e outros municípios que têm esses traços históricos. Também foi imprescindível esmiuçar a visão da comunidade na época através de entrevistas, com o uso da história oral, ou seja, precisei descobrir

como a população local compreendia esse espaço na época.

A partir desse conceito, no primeiro capítulo fiz uma revisão sobre a formação do município de Ivoti, desde seus primeiros povoadores, até a participação de alguns colonos na Guerra do Paraguai e o primeiro surto de varíola da cidade. Também abordei o envolvimento da comunidade durante a Revolução Federalista, quando sofreu com os frequentes assaltos praticados pelos maragatos. No segundo capítulo, busquei os detalhes sobre o processo de revitalização do Núcleo da Feitoria Nova, que na época era chamado assim pelos técnicos do IPHAN, desde conceitos do conjunto original até a edificação das casas atualmente, com suas arquiteturas belíssimas e em excelente estado de conservação. No terceiro capítulo, procurei evidenciar os resultados das minhas entrevistas, com base na história oral, a partir da análise dos documentos relativo ao processo de tombamento e ao levantamento do histórico de edificações do Núcleo. E no quarto capítulo, apliquei um questionário online com os moradores de Ivoti. Com base no recolhimento desses dados, a análise baseou-se nesses documentos que, por sua vez, foram relacionados aos outros apontamentos relativos à rememoração do espaço.

Diante de todo o quadro exposto acima, analiso algumas ideias que justificam o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel de Ivoti. As primeiras impressões ao estudar os documentos disponibilizados pelo Iphan, que denotam um grande empenho, por parte dos técnicos responsáveis da época, em realizar o levantamento minuciosamente, expondo uma grande valorização dos aspectos arquitetônicos das edificações presentes no espaço, já que os textos abordam o assentamento como íntegro e autêntico, sendo

considerado único na região, o que o colocaria um nível acima de outros espaços com características de tombamento.

O objetivo desta pesquisa foi, também, descobrir a visão da comunidade sobre o Núcleo de Casas Enxaimel. No tocante a este ponto, é necessário frisar que no início do processo de revitalização do espaço, a população não se interessava pela localidade. Apenas a partir de 1997, passam a enxergar este núcleo com outros olhos. Cabe ainda destacar todo o desempenho da Prefeitura Municipal de Ivoti e do Departamento de Cultura e Turismo em proporcionar nesse espaço eventos de cunho cultural e correlacionados à imigração alemã. Portanto, a equipe trabalhou ativamente para que finalmente esse patrimônio fosse valorizado pela comunidade.

Desta forma, com esse trabalho procurei cumprir a proposição de analisar o processo de revitalização do Núcleo de Casas Enxaimel e as particularidades que motivam a população local a frequentar o ponto turístico, assim como, por qual motivo indicariam esse espaço à outra pessoa conhecer. Espero que este trabalho tenha contribuído para uma melhor compreensão da própria localidade e também para importância de preservação patrimonial como um todo. O campo do patrimônio histórico cultural é cercado pelo interesse e pelas disputas políticas. Nesse sentido é indispensável preocupar-se com as escolhas que futuramente poderão definir os elementos que conservarão e contarão uma parte da nossa história.

## REFERÊNCIAS

BARRETTO, Margarita N. **Turismo e legado cultural**: as possibilidades do planejamento. Campinas: Papyrus, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. **Decisão Normativa n. 83, de 26 de setembro de 2008.** Dispõe sobre procedimentos para a fiscalização do exercício e das atividades profissionais referentes a monumentos, sítios de valor cultural e seu entorno ou ambiência. Brasília, DF, 2008. [VISUALIZAR ITEM](#)

BRUM, Cristiano de. Entrevista concedida a Thainá Tuanne Borges da Silva. Ivoti, 1 maio. 2020.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio histórico e cultural.** São Paulo: Aleph, 2002.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Vocalto (Arq. diretor regional); MEIRA, Ana Lúcia (Arq. coordora); HOFER, Maria Cristina Schulze- (Arq. responsável técnica). **Projeto de Revitalização – Núcleo da Feitoria Nova – Ivoti – RS.** Ação: Prefeitura Municipal de Ivoti; Secretaria de Educação e Cultura; Secretaria de Coordenação e Planejamento. Ministério da Cultura (MINC); Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM); 10a Diretoria Regional. (Órgãos executores), abril/maio 1989.

DHEIN, Cíntia Elisa. **A interpretação patrimonial da imigração alemã para o turismo na rota romântica RS/BR.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2012.

ESPINOSA, Hellen Kaufmann Lambrecht. **Alma dos objetos:** abordagens memoriais e biográficas de objetos do Museu Cláudio Oscar Becker. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo

presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, 2018.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

KNEY, Arnaldo. Entrevista concedida a Thainá Tuanne Borges da Silva. Ivoti, 5 maio. 2020.

KONRAD, Adriana; MARONEZE, Luiz Antônio Gloger; OLIVEIRA, Suzana Vielitz de. O processo de revitalização do núcleo de casas enxaimel e a reconstrução étnico-cultural-alemã no Município de Ivoti – RS. **Métis: história & cultura**, v. 16, n. 31, p. 195-226, jan./jun. 2017.

KREUTZ, Roque Amadeu (org.). **Bom Jardim-Ivoti no palco da história.** Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

PAIVA, Carlos Magno de Souza; SOUZA, Andre Henrique Macieira (org.). **Manual para quem vive em casas tombadas.** Ouro Preto (MG): Livraria & Editora Graphar, 2018.

SCHNECK, Andréa Cristina Baum *et al.* (org.). **Mosaicos de então:** pessoas, fatos, lugares de memória, crônicas de Ivoti. Ivoti, RS: Sociedade Ivotiense de Estudos Humanísticos, 2020.

SCHNECK, Andréa. Entrevista concedida a Thainá Tuanne Borges da Silva. Ivoti, 4 maio. 2020.

**Recebido em: 07/10/2021**  
**Aceito em: 10/11/2021**