SABERES EM DIÁLOGO

DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VOLUME 2

Juliana Aquino Machado
Rejane Reckziegel Ledur
Gilberto Ferreira da Silva
Juliana Cristina da Silva
Organizadores

Mestrado Doutorado UNILASALLE
Programa de Pós-graduação em Educação
UNIVERSIDADE LaSalle
CANOAS Criar, construir e viver
Secretaria Municipal da **Educação**

Prefeitura Municipal de Canoas
Prefeito: Luis Carlos Busatto
Vice-Prefeita: Gisele Uequed

Secretaria Municipal da Educação
Secretária: Eliane Silveira de Freitas
Secretária Adjunta de Projeto Pedagógico: Daniele Ilha Bertollo
Secretária Adjunta de Gestão: Miriam Batista

Universidade La Salle
Reitor: Paulo Fossatti
Vice-Reitor: Cledes Antonio Casagrande

Revisores

Lucia Regina Lucas da Rosa
Franclim Davila Almeida
William Thomasini Melo
Marcos Salmo Silva de Lima
Vania Teresinha Machado Scalabrin
Grazielli Fernandes
Ana Paula da Silva
Alexandre Kuciak
Carmen Letice Guimarães Simon
Deborah Pinho Schvartcmann

Revisão final: *Gilberto Ferreira da Silva*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes em diálogo [recurso eletrônico]: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 2 / Juliana Aquino Machado ... [et al.], [organizadores]. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação : Ed. Unilasalle, 2019.

Livro eletrônico.

ISBN: 978-85-63989-10-9

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: < https://www.canoas.rs.gov.br/publicacoes-sme/

1. Educação. 2. Professores – Formação continuada. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino fundamental. 5. Pesquisa. I. Machado, Juliana Aquino.

CDU: 371.14

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-63989-10-9
9 788563 989109

Juliana Aquino Machado
Rejane Reckziegel Ledur
Gilberto Ferreira da Silva
Juliana Cristina da Silva

SABERES EM DIÁLOGO: DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

VOLUME 2

Canoas, 2019
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO/CANOAS
UNILASALLE

Apresentação

O Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Canoas e a Universidade La Salle, adentra no seu segundo ano de atuação com o desafio de voltar seu olhar para a docência, as práticas pedagógicas e a pesquisa junto a um coletivo de professores da Rede Municipal, comprometidos com o desenvolvimento de um olhar investigativo e reflexivo sobre a escola. Iniciado em 2017, o Projeto aproxima a Educação Básica da Universidade num movimento de estimular a pesquisa na escola e com a escola, promovendo o protagonismo docente, a troca entre os pares, a construção coletiva e colaborativa com o foco nas questões do cotidiano escolar.

Com o objetivo de mobilizar os professores a produzirem conhecimento por meio da análise reflexiva e sistematizada sobre a sua prática pedagógica, foram criadas dinâmicas de trabalho que pudessem dar conta dos saberes construídos no cotidiano da escola. Para isso, foi composta uma Comissão Organizadora do projeto, formada por um coletivo de professores representantes da SME, Unilasalle e escolas, valorizando os saberes destes diferentes espaços educativos. Na sequência, foram oportunizados seminário de lançamento do projeto, com a adesão dos professores da rede a proposta, reuniões ampliadas, grupos de estudo, assessorias individuais e virtuais, visando promover a pesquisa na escola.

O trabalho desenvolvido no decorrer do ano de 2018 culminou na realização do *2º Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas*, realizado entre os dias 17 e 18 de outubro, no Unilasalle, momento vivenciado com muita intensidade por todos os envolvidos no processo como uma oportunidade de socialização do conhecimento sistematizado, de diálogo entre os pares, de escuta atenta e reflexiva das experiências, de compartilhamento de saberes.

Ao reunir-se para organizar as mesas de trabalho da segunda edição do Seminário Saberes em Diálogo, a Comissão Organizadora deparou-se com uma diversidade de artigos e narrativas de práticas pedagógicas que versavam sobre temáticas e inquietações que se fazem presentes no cotidiano das escolas da Rede Municipal de Ensino. Para que os participantes tivessem a oportunidade de conhecer relatos dessas distintas realidades escolares e campos de conhecimento, as mesas de trabalho foram organizadas de forma a contemplar pesquisas e narrativas com temáticas e realidades educativas diversas, possibilitando o diálogo da rede como um todo.

Apresentamos, neste e-book, a síntese do trabalho desenvolvido em 2018 com a publicação das pesquisas e narrativas que foram produzidas e submetidas ao seminário e que estão organizadas de acordo com a dinâmica de realização do evento. Destacamos, do primeiro dia, as apresentações dos professores no Painel Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógica e na sequência, seguem os artigos e narrativas pedagógicas submetidos nas Mesas de Trabalho que ocorreram no segundo dia do evento, assim como as reflexões que foram registradas da roda de conversa final que sintetizou a experiência vivenciada.

Essa segunda edição do ebook registra essa importante caminhada de valorização dos conhecimentos que são produzidos na escola, que passam a ter visibilidade por meio do movimento de formação continuada que o Projeto Saberes em Diálogo vem promovendo na rede municipal. Destacamos dessa experiência, o

acolhimento, a afetividade e o pertencimento que emerge como um princípio orientador do trabalho que segue daqui para frente.

Juliana Aquino Machado
Rejane Reckziegel Ledur
Gilberto Ferreira da Silva
Juliana Cristina da Silva

SUMÁRIO

1. **Painel "Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas"** 9

A PESQUISA EM COLABORAÇÃO: tecendo uma trajetória de parcerias 10

PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PROTAGONISMO DA INFÂNCIA, DIÁLOGO EM REDE 13

PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas 17

2. **Mesas de trabalho** 28

2.1 – Mesa de trabalho 1 29

SOLETRANDO COM AS MÃOS: a língua de sinais no contexto pedagógico bilíngue **30**

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS: uma experiência didática utilizando um sextante **39**

EQUIPE CARMEM FERREIRA: uma mudança na participação da família através do portfólio vivo **45**

WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA **50**

INVESTIGANDO E VIVENCIANDO O BRINCAR **67**

DE "ESCOLA ANA PICORAL" A "EMEF PINTO BANDEIRA": por uma escrita da história da instituição escolar **70**

2.2 – Mesa de trabalho 2 79

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS ASPECTOS MOTIVACIONAIS EM EDUCANDOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA **80**

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGENS (AVA) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - DESAFIOS PARA O ENSINO NO SÉCULO XXI **91**

EMPODERANDO CRIANÇAS NEGRAS ATRAVÉS DA LITERATURA **104**

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM **109**

GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO USO DE BIOGRAFIAS: uma reflexão teórico-metodológica para o ensino de história **120**

SE TIVER TEXTO, TEM ENCANTAMENTO, TEM LEITURA: crianças do maternal e as descobertas da leitura e escrita **126**

BORBOLETRAS: investigar e alfabetizar por meio da natureza **138**

2.3 – Mesa de trabalho 3 142

INTRODUZINDO, TRABALHANDO, RETOMANDO E CONSOLIDANDO CONCEITOS DO CAMPO MULTIPLICATIVO NO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL **143**

DA REFLEXÃO À ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS TEMÁTICOS: ambientes interativos para aprendizagens amplas **151**

COMPETÊNCIAS PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, A INTERDISCIPLINARIDADE E MÍDIA **155**

POTENCIALIDADES FORMATIVAS DE UMA AÇÃO PARTICIPATIVA: atualização de um Projeto Político Pedagógico **161**

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE RECURSOS, POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COOPERATIVO **171**

FAZENDO CIÊNCIAS COM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO FUNDAMENTAL: o nosso planetário **181**

2.4 – Mesa de trabalho 4 185

EMEF CASTELO: uma nova proposta de gestão **186**

PRODUÇÃO DE FOTONOVELAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: uma estratégia para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos **189**

HOLOCAUSTO E AUTORITARISMO HOJE: reflexões acerca de um projeto interdisciplinar de Geografia, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa **200**

PERCURSOS E APRENDIZAGENS EM BUSCA DE UM PROTAGONISMO ESCOLAR **205**

AS CONTRIBUIÇÕES DOS APLICATIVOS MÓVEIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO **216**

INVESTIGANDO A II MOSTRASSIS: uma Feira de Ciências escolar na visão de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental **222**

2.5 – Mesa de trabalho 5 232

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: a aceitação e cuidado dos alunos de escolas regulares em relação aos alunos com NEE nelas incluídos **233**

LÁ VEM O CARTEIRO: os gêneros textuais chegam ao terceiro ano do ensino fundamental **242**

CAIU NA REDE É FAKE? **247**

DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM DIFERENÇAS CULTURAIS NA SALA DE AULA **252**

YOGA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma ferramenta para desenvolver a consciência corporal e o controle das emoções 265

O QUE TE FAZ FELIZ NA ESCOLA? **277**

2.6 – Mesa de trabalho 6 286

O REGISTRO DE SI NA CONTEMPORANEIDADE: uma análise comparada **287**

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CANOAS A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS **296**

ÁLBUM DE FIGURINHAS COPA DA RÚSSIA EMEF RIO GRANDE DO SUL **308**

EXPERIMENTOS INTERDISCIPLINARES: a teoria por meio da prática **313**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma proposta de criação de uma unidade referência de identificação e intervenção na área das altas habilidades/superdotados na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola no município de Canoas **318**

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA FAZENDA GUAJUVIRAS: 75 anos de EMEF Sete de Setembro **326**

2.7 – Mesa de trabalho 7 332

ARTE E EMOÇÃO **333**

PROFICIÊNCIA EM LEITURA: UM DESAFIO ESCOLAR **338**

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS **346**

EMEF ERNA WÜRTH E O PEA UNESCO **352**

NOVO MODELO DE GESTÃO NAS EMEIS: relações e movimentos **355**

2.8 – Mesa de trabalho 8 361

GINCANA CULTURAL: uma experiência de integração na educação de jovens e adultos **362**

RELATO DE EXPERIÊNCIA: a inserção do método científico na "Feira do Conhecimento" na EMEF Pernambuco **368**

VIVENDO O PLANEJAMENTO EM SALAS DE AULA E AMBIENTES INCLUSIVOS: das vivências e sofrências de uma caminhada em busca de um planejamento mais humano e inclusivo - uma experiência com o 1º ao 9° ano do Ensino Ffundamental na EMEF Tancredo de Almeida Neves **378**

PROJETO: sou um super escritor **387**

CENSO DA ESCOLA **391**

2.9 – Mesa de trabalho 9 394

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA: uma experiência na EMEF Tancredo Neves **395**

CONSTRUINDO POSSIBILIDADES... ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA... ..... **401**

A ESCRITA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO NA SALA DE RECURSOS **412**

A FORMAÇÃO DE ALUNOS LÍDERES DE TURMA COMO PRÁTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIO GRANDE DO SUL **416**

A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE **420**

LEITURAS AONDE FOR **428**

2.10 – Mesa de trabalho 10 435

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLA: a assembleia de alunos, os círculos restaurativos e a comunicação não violenta numa perspectiva didático-pedagógica denominada diálogos colaborativos **436**

LÍNGUA INGLESA COM ARTE: aprender inglês experimentando artes visuais no sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Canoas **445**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o professor como mentor dos seus pares **452**

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOLIDARIEDADE **459**

PROBLEMATIZAR A HIGIENE E SAÚDE COM OS PEQUENOS ESTUDANTES **464**

PROJETO NOSSO MUNDO **467**

3. Mesa Redonda 471
DOS TEMPOS COLETIVOS: horizontes na formação de professores em rede 472

1. Painel “Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas”

Prof. Dra. Rejane Reckziegel Ledur – Diretoria Pedagógica/SME
Prof. Ma. Juliana Aquino Machado – Diretoria Pedagógica/SME
Prof. Ma. Priscila Bier da Silveira – EMEF Gal. Osório
Prof. Esp. Janaí Freitas Pedroso – EMEF Paulo Freire
Prof. Esp. Liziane Araújo da Silva – EMEI Teresinha Tergolina
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva – UNILASALLE

A PESQUISA EM COLABORAÇÃO: tecendo uma trajetória de parcerias

Priscila Bier da Silveira[1]

Ao pensar na apresentação e na escrita para o painel do Saberes em Diálogo, posso afirmar o quanto o processo do evento foi uma experiência formativa, pois pude refletir sobre minha constituição como docente e pesquisadora e meus propósitos como educadora. Esse processo me proporcionou inúmeras aprendizagens e o projeto de pesquisa da escola em que atuo mobilizou e qualificou nossas formações pedagógicas. Considero relevante apresentar minha trajetória formativa e como a experiência com a pesquisa acadêmica contribuiu na minha trajetória profissional.

Ingressei como servidora na Prefeitura Municipal de Canoas (RS) em dezembro de 2016, como Especialista em Educação Básica, assumindo o cargo de Supervisora Escolar na EMEF General Osório. Essa experiência, ainda que recente, me proporcionou novos desafios e inúmeras relações com a minha trajetória na universidade. Principalmente, pensando na qualificação dos espaços de formação pedagógica na escola, foi quando mais precisei relacionar minha experiência acadêmica com minha atuação profissional.

Durante minha formação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalhei com o grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval), liderado pelas professoras doutoras Denise Leite, Célia Caregnato e Maria Elly Genro. A partir de 2011 iniciei meu trabalho como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq UFRGS) na pesquisa "Educação e Democracia: Sentidos Constituintes das Práticas dos Educadores em Formação na Universidade" com orientação da Profª Dra. Maria Elly Genro. E posteriormente no projeto "Avaliação e Redes de Colaboração: Inovação e mudanças nas teias de conhecimento" com orientação da Profª Dra. Denise Leite.

Cabe salientar a marca metodológica do grupo InovAval como uma integração de ação e pesquisa em parceria. Um conceito relevante na história do grupo é o de redes de colaboração, definido no resumo executivo da pesquisa principal do grupo[2], como "Conjunto de pessoas que se aproximam para produzir ensino, pesquisa ou extensão formando redes de colaboração, coautoria, redes de citação, redes de formação e redes de orientação e parcerias nacionais e internacionais institucionalizadas". O grupo trabalha de forma participativa valorizando as publicações em coautoria desde a década de 1990, publicando em parcerias, nacionais e internacionais.

Nesse sentido, o InovAval busca dialogar seus trabalhos sempre no coletivo rompendo com o isolamento autoral (GENRO et all, 2018). Minha experiência com o grupo oportunizou a vivência de como trabalhar na pesquisa em educação e principalmente compreender a parceria na investigação. Essa característica de coletividade e união na qual o compartilhamento de ideias e a busca pela publicação de trabalhos em parceria são elementos centrais para o InovAval. Um grupo de pesquisa pode ser definido como uma comunidade de aprendizagem colaborativo. Conforme explicitado em uma publicação do grupo:

---

[1] Mestre em Educação. Especialista em Educação Básica na EMEF General Osório. E-mail: priscilabiers@gmail.com

[2] Citada no parágrafo anterior: "Avaliação e Redes de Colaboração: Inovação e mudanças nas teias de conhecimento" liderada pela Profª Dra. Denise Leite.

> [...]compreendemos que os grupos de pesquisa são estruturas que permitem flexibilizar a dinâmica da produção de conhecimentos na universidade, uma vez que viabilizam as trocas e a colaboração entre os participantes do grupo. Com um funcionamento distinto do da sala de aula, constituem processos pedagógicos coletivos dinamizados pelos diferentes papéis que desempenham seus componentes. (GENRO el al, 2018, p. 138)

Ao final da graduação em Pedagogia defendi o trabalho de conclusão de curso de Pedagogia intitulado “Para que serve esta avaliação? Tecendo sobre práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização” (SILVEIRA, 2013) com orientação da Profª Ms. Maria Bernadete Castro Rodrigues. No ano seguinte me dediquei a continuar meus estudos e iniciar minha pesquisa de Mestrado. Consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS na linha de pesquisa Universidade Teoria e Prática com orientação da Profª Dra. Denise Leite. Defendi minha dissertação em julho de 2016 com o trabalho “Me ensina o que você vê? ”: Avaliação da aprendizagem no final do ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (SILVEIRA, 2016). Nos resultados da dissertação destaco a análise de uma cadeia multiplicadora de formação continuada relacionando escola e universidade e o protagonismo docente como possibilidade para articulação de estratégias e experiências pedagógicas. A continuação da participação no grupo de pesquisa e o tema da formação continuada e das redes de colaboração permaneceram sendo meus focos de estudo.

A partir do meu trabalho na escola Gal. Osório me envolvi com os espaços de formação continuada para as equipes pedagógicas organizados pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) com supervisoras e orientadoras da rede. Esses espaços de formação em que encontrava colegas de outras escolas estimularam minha busca por qualificar as formações na escola e, principalmente, priorizar parceria, estudo e diálogo para o fortalecimento das relações docentes e resolução das situações problema. Percebia que na escola muitas vezes a formação se direcionava para uma reunião administrativa. Então questionava o que fortaleceria espaços de diálogo, estudo e união entre os pares docentes dentro do ambiente escolar? E também me perguntava como estimular a parceria e valorização da reflexão na escola?

Começamos a organizar discussões teóricas trazendo palestrantes para enriquecer os estudos do grupo. No entanto, foi possível perceber uma demanda dos próprios professores por apresentarem seus trabalhos e experiências. Também construímos uma proposta de compartilhar boas práticas para que os colegas conhecem os trabalhos de seus pares. Mas ainda estávamos em uma lenta mudança do espaço formativo. Nessa perspectiva inscrevi um projeto que contemplasse toda escola no Saberes em Diálogo com a proposta de atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma colaborativa e estimulando a participação de todos docentes para atender às perguntas e aos objetivos do estudo.

O projeto de pesquisa sobre a atualização coletiva do PPP possibilitou refletir criticamente sobre o papel docente e o envolvimento na relação família, escola e comunidade escolar. Utilizando o espaço das formações mensais foram lançados itens essenciais do documento de estudo nos quais os professores desdobraram eixos temáticos sobre o projeto. Assim foram aproximando seus temas de interesse e formando grupos de estudo com os pares. Com isso, o protagonismo docente e a

relação professor e pesquisador/reflexivo que busca qualificação do processo de ensino e aprendizagem ganhou força nos momentos de formação na escola.

A formação continuada no espaço escolar pode motivar os docentes à constante reflexão de sua prática educativa. Mas para isso acontecer os professores precisam se sentir parte de um coletivo em uma rede de trabalho parceira. Nosso projeto de estudo valoriza a escrita colaborativa e permitiu um espaço de diálogo que empodera os professores a refletirem sobre suas vivências em sala de aula e a escrever de forma reflexiva sobre isso.

Ainda estamos com o projeto em andamento, porém percebo um processo de parceria e envolvimento de um coletivo em busca da colaboração. Esse sentimento de pertencimento à escola e união docente é uma forma de promover um combate à solidão pedagógica (ISAIA,1992). Utilizei esse conceito na minha dissertação de Mestrado e na escola, através da fala dos professores, encontrei amparo para que os espaços de estudo e comunicação fossem valorizados. Os professores demonstraram o quanto combater o isolamento pedagógico é imperativo para a qualificação do profissional da educação. Assim como na parceria das redes de colaboração do grupo de pesquisa InovAval, na escola os espaços de comunicação e compartilhamento pedagógico mobilizam os docentes a qualificar suas práticas e estudos.

Acredito que em minha constituição docente há um elo forte com a inserção no campo da pesquisa estimulando com que a reflexão e a prática estejam conectadas. Assim como me constituí educadora na graduação e na atuação em um grupo de pesquisa em parceria, minha ação na escola é continuar aprendendo e repensando a educação através de um olhar crítico perante meu trabalho. O profissional docente está em constante processo de desenvolvimento e a garantia do processo formativo e investigativo no espaço escolar é parte necessária para atuação pedagógica. A produção escrita em parceria e a pesquisa em colaboração são caminhos potentes e desafiadores para a qualificação na educação.

REFERÊNCIAS

GENRO, Maria Elly Herz; MIORANDO, Bernardo Sfredo; SILVEIRA, Priscila Bier; CASTRO, Aline Ayres. InovAval:tecendo redes de parcerias na universidade para a formação do sujeito político no horizonte democrático. In: LEITE, Denise, CAREGNATO, Célia (Org.) **Redes de pesquisa e colaboração:** conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência.Sulina, Porto Alegre, 2018.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus:** Produção de conhecimento e qualidade de ensino. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

SILVEIRA, Priscila Bier da. "**Me ensina o que você vê?"**: Avaliação da aprendizagem no final do ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVEIRA, Priscila Bier da. **"Para que serve esta avaliação?** tecendo sobre práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 20013.

PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PROTAGONISMO DA INFÂNCIA, DIÁLOGO EM REDE

Liziane Araujo da Silva[3]

O presente artigo trata de um diálogo reflexivo sobre como pensar a pesquisa com crianças da Educação Infantil a partir do protagonismo da infância. As relações que se estabelecem no cotidiano da escola são permeadas por informações sutis e vivências intensas. O protagonismo se dá no momento em que essas relações são vistas como fundamentais para a construção do sujeito individual e produtor de seu próprio conhecimento.

A minha história como professora de Educação Infantil há quase 15 anos também é carregada de protagonismo. Formada em Pedagogia da Educação infantil e com Especialização em Docência construí minha história, e venho construindo, a partir de questões que me inquietavam e remexiam meu fazer pedagógico, assim como um mar em constante movimento. Nessa constante prática reflexiva a Educação Infantil e a infância são para mim um tempo em si que produz cultura e é modificado por ela. A partir dessa ideia, as infâncias devem ser pensadas como objeto de pesquisa.

A partir do projeto Saberes em Diálogo foi possível ir além de se pensar a pesquisa somente, foram necessários estudos que aprofundassem conhecimentos e respondessem a inquietações do cotidiano. A pesquisa a partir da própria prática do professor necessita de um olhar reflexivo sobre as problemáticas que surgem no dia a dia do fazer pedagógico. Assim a atuação ativa no projeto proporcionou um pensar produtivo sobre a articulação entre os ensinos e pesquisa podendo dialogar com a universidade, o conhecimento cientifico e a prática.

A partir das vivências produzidas no cotidiano, enquanto pesquisa, foi possível trocar diferentes experiências, compartilhando novos conhecimentos entre creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais e universidade, dialogando de forma articulada.

Como professora pesquisadora a prática torna-se elemento de inquietação e articulação entre o que é vivido e pode tornar-se conhecimento científico. Assim minhas ações necessitam passar por constantes reflexões para assim tornar-se parte de um processo de pesquisa em que a ações e reflexões precisam de novas ações e reflexões. Parto do princípio que o professor como pesquisador do conhecimento que está sendo produzido no ambiente do cotidiano da escola deve pensar a partir do processo da dúvida, da incerteza. A pesquisa como ponto de partida, a pergunta que lhe inquieta, a ação em buscar responder ou não essa pergunta. Essa ação pode levar a uma nova pergunta e assim produzir uma nova ação de pesquisa.

No andamento da pesquisa em um espaço em movimento, muitas vezes são necessárias mudanças, pois a as incertezas são partes da investigação que se dá nas diferentes situações. Como exemplo dessa situação, trago o relato das mudanças na minha própria pesquisa na Educação Infantil. Quando pensei a problematização, estava em uma turma de Jardim I, depois mudei para uma turma de Maternal I. Assim tive que redirecionar minha pesquisa para a faixa etária do Maternal I e também mudar a pergunta de pesquisa. E no andamento das observações surgiram outras problematizações que redimensionaram a pesquisa e trazem outras perguntas e objetivos.

[3] Especialista em Docência na Educação Infantil, Professora na EMEI Terezinha Tergolina. E-mail: lizianeara@gmail.com

Ao dialogar com a prática e as vivências produzidas pela pesquisa é necessário dialogar com o conhecimento teórico. Esse diálogo deve se dar em um processo reflexivo, entre ação e prática, aumentando o conhecimento sobre o assunto pesquisado. Descobrir algo novo vai além de só observar, se dá a partir de um diálogo comprometido entre observação, prática e ressignificação teórica. É a teoria que emerge da prática e dialoga entre o conhecimento vivido e o conhecimento construído a partir do novo. Conhecimento que será produzido no cotidiano da sala para a própria prática e práticas posteriores.

A pesquisa na Educação Infantil se dá a partir de diferentes questões, podendo pensar a partir de várias abrangências, institucional, corpo docente, famílias e crianças. Mas ao pesar em pesquisar a criança como produtor de cultura é necessário pensar a partir de um traçado de pesquisa comprometido com o agente da pesquisa, a criança. A metodologia de pesquisa com crianças exige do professor um olhar de investigador sobre suas falas, ações corporais e diálogos. Quanto menor a faixa etária mais sensível o olhar do pesquisador. Para compreender as relações que as crianças produzem durante a pesquisa é necessário dialogar com as diferentes formas de linguagens. Sendo que é através delas que a criança vai construindo sua história cultural.

A metodologia de pesquisa usada na Educação Infantil, quando se pensa em pesquisar as infâncias, necessita de um olhar sensível as ações das crianças. A pesquisa deve se dar no princípio do protagonismo da criança. A criança como construtora de seus conhecimentos que transformam a cultura e são transformados por ela.

> Os estudos da criança e das infâncias encontra-se em pleno processo de constituição e de institucionalização no mundo inteiro. As metodologias de pesquisa com crianças, as quais buscam conhecer as especificidades do mundo infantil, de modo ético e estético, constituem uma abordagem crítica de pesquisa, pois afirmam a necessidade de reconhecimento dos papéis das crianças na produção do conhecimento e, além disso, valorizam “as múltiplas vozes das crianças que falam com o corpo, com o movimento”, com o olhar. (SARMENTO,2015, p.45)

Assim a definição dos objetivos e o delineamento da investigação dependem exclusivamente da ação da criança, sendo o pesquisador encarado como consultor disponível e presente.

Manuel Jacinto Sarmento (2015) tem nos seus estudos discussões sobre a sociologia da infância. A infância como objeto sociológico. A importância de interrogar a sociedade através do olhar sobre como a criança interage e participa ativamente do meio social. A criança é sujeito social e assim capaz de produzir cultura e mudanças no sistema em que vive.

As ferramentas metodológicas baseiam-se em recursos que facilitem a observação e análise das diferentes formas de linguagens das crianças. Recursos que são fundamentais para a construção de informações e precisão dessas observações são o diário de bordo, em que ali são registrados todos os anseios, ideias, informações do pesquisador e também as fotos e filmagens, recurso em que pesquisador pode afastar-se e retornar ao vivido e assim analisá-lo, encantando-se pelo que é contado e recontado pelas crianças. A partir dessas ferramentas e análise das informações recolhidas procura-se construir o conhecimento sistematizado, que observa e reflete sobre o protagonismo da criança. O encantamento e a importância da escuta tornam-

se fundamentais no percurso da pesquisa. Observar, analisar e problematizar são veias que permeiam as ferramentas de pesquisa.

.A partir da prática e uso dessas ferramentas de pesquisa, o encantamento pelas vivências no cotidiano de Educação Infantil vão trazendo novas perguntas e novas indagações. Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a sua competência, a sua participação e o seu protagonismo em diferentes espaços sociais.

Sendo que o lugar da criança é continuamente reestruturado pelas mudanças sociais, culturais e ideológicas em determinado momento histórico, é necessário ao longo do desenvolvimento da pesquisa pensar no sujeito dessa pesquisa como aquele que modifica e é modificado pela ação cultural.

O que eu tenho para você e o que você tem para mim? São perguntas que permeiam as inserções no campo da pesquisa. Principalmente quando se fala de pesquisa realizada pelo próprio professor. Nesse movimento de imersão no campo de pesquisa, somos afetados pelo outro, cultivamos a arte do encontro e do diálogo. Ao final desse longo caminho, sentimos que fomos transformados pela pesquisa, uma vez que ressignificamos nossas ações a partir das relações que construímos com o outro. Essa sensação pode, em muitos casos, ser mágica. E para mim ao estar participando desse projeto Saberes em Diálogo como me referi no início desse texto, foi possível ressignificar minha forma de pensar e me relacionar com a pesquisa na primeira infância. Encontrei desafios que fizeram pensar além daquilo que já sabia. A desacomodação fez parte da ação.

> Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, JOBIM E SOUSA, KRAMER 2007, p.29).

Na pesquisa que realizei os sujeitos investigados são as crianças e isso sugere que, de acordo com Pereira (2012), falemos menos delas, sobre elas ou para elas, e mais com elas. Para isso é necessário que, ao realizar a pesquisa com crianças, sejam respeitadas suas especificidades, considerando elas como sujeitos de direitos, participantes da pesquisa, promovendo suas capacidades, tornando-as visíveis e ativas no processo de construção do conhecimento científico.

Nas palavras de Dornelles e Fernandes (2015):

> As crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então. As crianças nos vêm dizendo que elas também querem a autoria da pesquisa, e sustentarmos sua autoria é cruzarmos o modo tranquilizador de se pesquisar com as crianças, é nos colocarmos em perigo, é darmos um passo fora e além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças (DORNELLES E FERNANDES, 2015, p.73).

Ao concebermos diferentes modos de realizar pesquisa com crianças, mudamos as rotas, traçamos novos caminhos, atravessamos tormentas e calmarias e nos reinventamos como pesquisadores, pois precisamos nos demorar nos detalhes e cultivar a arte do encontro com os sujeitos da pesquisa. Por isso, cabe ao pesquisador, ao propor uma pesquisa com crianças, desenvolver a arte da escuta ativa, como ferramenta essencial da pesquisa, considerando também os modos próprios de perceber, ver e agir sobre o mundo das crianças que vão para além das

palavras. Assim o professor pesquisador precisa constantemente do movimento pesquisa/ação e ação/pesquisa. Considerando que pesquisar é um processo dinâmico, de constante reflexão/ação.

Para encerrar essa pequena reflexão sobre a pesquisa no cotidiano das infâncias, penso ser necessário nos encantarmos com as diferentes possibilidades de estudo sobre a criança e com a criança. Sendo que ela está ali dividindo o espaço com o professor e ressignificando o mesmo. A criança e seu tempo de infância constroem histórias carregadas de conhecimentos, suas falas, brincadeiras e movimentos corporais revelam o que pensam e como influenciam e são influenciadas pela cultura e meio social em que estão inseridas. A criança deve ser protagonista de sua história. E sua história produção de novos conhecimentos.

> As crianças entre seus pares, criam linguagens próprias e modos de agir que lhes conferem pertencimento a esse grupo. O brincar, linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas culturas permitem aflorar e se reinventar, a medida em que, na invenção das suas brincadeiras, as crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira (PEREIRA, 2012, p. 62-63).

Penso o quanto é necessário ampliar cada vez mais a investigação que tem as infâncias como objeto de pesquisa. Nessas poucas páginas espero ter suscitado a reflexão acerca da importância do olhar do professor, que se encanta com a criança e suas diferentes formas de se relacionar com o meio social e cultural. Pesquisar as infâncias no espaço escolar e dialogar com a rede esses conhecimentos traz para o espaço de diálogo entre professores o protagonismo das infâncias. Para assim podermos ampliar o conhecimento que qualifica o fazer pedagógico e fortalece, no espaço da Educação Infantil, o direito a viver as diferentes infâncias e as relações que se estabelecem entre elas.

REFERÊNCIAS

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, nº 1, p. 65 a 78, jan/abr de 2015. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2015.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUSA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. v. 15, nº 1, jan./abr. 2015, p. 31-49. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf Acesso em: 09 de abril de 2015.

PROJETO SABERES EM DIÁLOGO: mobilizador para a discussão de uma Política de Formação na Rede Municipal de Ensino de Canoas

Rejane Reckziegel Ledur[4]
Gilberto Ferreira da Silva[5]
Juliana Aquino Machado[6]

INTRODUÇÃO

O Projeto Saberes em Diálogo, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Canoas/RS em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade La Salle (UNILASALLE), surgiu da iniciativa de integrantes da equipe pedagógica da SME de aproximar a educação básica da universidade por meio da pesquisa, a partir da constatação, tanto em momentos de escuta e sondagem nas escolas, como por meio do acesso a dados de formação acadêmica, de que 51% dos professores vinculados à rede municipal de ensino possuíam qualificação profissional em nível de pós-graduação, sendo 45% de especialistas, 5% de mestres e 1% de doutores[7]. Estes dados confirmaram uma mudança observada no perfil dos professores que passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) nos últimos anos, que se difere do perfil tradicional de professores que ingressaram nas décadas de 80 e 90, em que havia a predominância de profissionais com formação inicial em nível de ensino médio, com cursos de magistério ou normal, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em nível de graduação, para atuar nas disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental. A maioria dos professores que ingressaram neste período complementavam sua formação acadêmica, fazendo a graduação e especialização no decorrer da carreira no ensino público.

Essa constatação da mudança no perfil dos professores da rede, levou-nos também a rever a proposta de formação continuada ofertada pela SME, que durante muito tempo havia sido realizada por meio de oficinas e encontros com palestrantes externos ou profissionais da própria mantenedora. Percebeu-se a importância de conhecer a produção acadêmica dos profissionais que hoje integram a rede para que pudessem vir a compartilhar seus conhecimentos com seus pares nos momentos de formação. Neste sentido, em 2017 foi realizado o primeiro movimento, que vem impulsionando a construção de uma proposta de formação de professores mediada pela pesquisa, que consistiu na realização do Seminário Municipal *Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa*, com o objetivo de socializar as pesquisas de pós-graduação dos professores da rede e a posterior publicação dessas produções em e-book (MACHADO, LEDUR e SILVA, 2018).

Esse primeiro movimento de diálogo entre a educação básica e a universidade desencadeou um processo de construção coletiva de estímulo à pesquisa na escola e com a escola, direcionando o olhar investigativo dos docentes para a análise das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Mobilizar os professores pesquisadores a

[4] Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: rejane.ledur@canoas.rs.gov.br
[5] Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com
[6] Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: juliana.machado@canoas.rs.gov.br
[7] Dados coletados em maio/2017 junto à Unidade Administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

continuar desenvolvendo pesquisas vinculadas aos seus contextos de exercício profissional, na busca por respostas coerentes às demandas atuais da escola, constituiu o objetivo principal do segundo momento do projeto, nomeado de *Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas*.

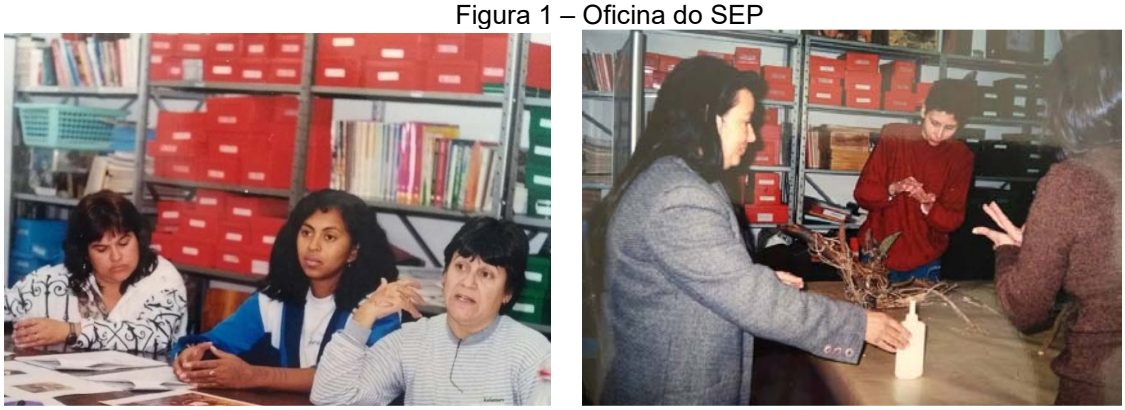
Para contextualizar esse momento vivenciado na rede municipal de ensino em que a pesquisa passa a ser o enfoque principal da formação continuada, resgatamos brevemente o histórico da formação continuada vivenciado na rede e as reflexões que hoje fundamentam a proposta formativa, que busca enfatizar o conhecimento oriundo da prática na escola, sistematizado como conhecimento pela pesquisa. Procuramos, no segundo momento do texto, aportar elementos desde a perspectiva da descolonialidade, elementos estes que vêm oferecendo as condições, tanto epistêmicas quanto operacionais para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que se constrói no ato mesmo de sua execução.

Breve histórico da formação continuada de professores na rede municipal de Canoas

Inicialmente, cabe contextualizar a opção em iniciar a retomada histórica da formação continuada desenvolvida na RMEC nos anos 90. Tal escolha se dá em função da falta de documentos que contenham o registro das atividades formativas propostas e executadas pela SME e que são sistematizados no presente texto, a partir de arquivos de memória e de registros pessoais de uma das autoras que, a partir de meados da década de 90, integrou a equipe de assessoria pedagógica da SME. Neste período, foi criado, pela equipe de assessoria pedagógica , um setor que tinha por objetivo subsidiar os professores com sugestões de atividades, jogos e estratégias de ensino nas áreas da Linguagem, da Matemática, da Literatura Infantil e da Arte. É importante ressaltar que no contexto da época a maioria das escolas municipais possuía apenas as séries iniciais do ensino fundamental, com a implementação gradativa das séries finais em algumas escolas, havendo a predominância no quadro docente da rede municipal de professoras generalistas com formação em nível médio, oriundas dos cursos de magistério e normal, a quem se direcionava o trabalho de formação continuada proposto pela mantenedora.

Inicialmente esse setor foi denominado de Centro de Estudo e Pesquisa (CEP) e buscava proporcionar um espaço de formação continuada que oportunizasse oficinas práticas de confecção de jogos e atividades pedagógicas possíveis de serem trabalhados na sala de aula, para o desenvolvimento dos conteúdos específicos da alfabetização e pós-alfabetização. A proposta de formação continuada fundamentava-se na concepção construtivista de ensino, que enfatiza em seus princípios o caráter ativo da aprendizagem. Nesta linha, os encontros de formação visavam estimular as(os) professoras(es) a produzirem seu próprio material pedagógico a partir dos jogos e atividades que tinham sido pesquisados e estavam dispostos no local para interação.

Figura 1 – Oficina do SEP



Fonte: Acervo particular de Rejane Ledur, 1996.

Na concepção construtivista a aprendizagem ocorre a partir da capacidade de elaboração de uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo, com finalidade de apreendê-lo. Não se trata, portanto, de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente possam dar conta da novidade (COLL, 1997). Nesta perspectiva teórica, as professoras vinham para a oficina, interagiam com os materiais e saíam com sugestões de atividades e jogos produzidos no local para serem aplicados com os alunos. A ideia de pesquisa da qual partiam as propostas, era a de pesquisa de atividades e jogos com fins pedagógicos.

Com a ampliação gradativa das séries finais do ensino fundamental nas escolas da rede houve a necessidade de ampliar também a atuação desse espaço de formação com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Em outubro de 1998 foi oficializado o Serviço de Estudo e Pesquisa (SEP), criando as funções de coordenador das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês e Arte, ampliando significativamente o grupo de profissionais especializados no setor que passou a desenvolver formações específicas nas respectivas áreas de conhecimento. Mensalmente era enviado para as escolas um calendário de oficinas e atividades de formação continuada direcionados para os professores da rede, ofertados sob responsabilidade de cada coordenador de área.

Essa nova configuração do setor se institui na rede municipal no contexto educacional em que eram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais(BRASIL1997; 1998), referenciais propostos pelo governo federal do Presidente Fernando Henrique Cardoso, para orientar a renovação e reelaboração da proposta curricular dos estados e municípios, após a aprovação, no ano anterior, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Os PCNs apresentavam a conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que deveriam permeá-las, assim como enfatizavam um complexo processo interativo em que tanto o aluno como o professor fossem sujeitos do conhecimento e da sua própria formação. Os conteúdos curriculares atuavam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento das capacidades cognitivas (BRASIL, 1997).

Figura 2 – Oficina de Arte do SEP

Fonte: Acervo particular de Rejane Ledur, 2000.

Em 2002, a partir da integração de novas pessoas ao grupo de formação e da aproximação teórica do setor para o campo dos Estudos Culturais, houve um redirecionamento da proposta de formação continuada do SEP ao propor ações de formação pontuais nas escolas a partir de discussões fundamentadas nestes referenciais. Na perspectiva dos estudos críticos e pós-críticos, o currículo é compreendido como uma construção social implicado em relações de poder, incluindo processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, que produzem identidades (SILVA, 2010). Nesse sentido, houve um deslocamento nas propostas de formação de professores da rede, da especificidade da área do conhecimento para discussões mais amplas que perpassavam pelas questões de gênero, etnia, raça, infância, entre outros, assim como pela busca da interdisciplinaridade por meio da abordagem de temáticas específicas.

Em 2002, impulsionados pelo projeto "*Brasil 500 anos",* do MEC, também houve o investimento da SME na formação acadêmica dos professores da rede em nível de graduação e pós-graduação, por meio de convênio com instituições de ensino superior do município, tais como a Universidade La Salle (Unilasalle) e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em que cada um dos envolvidos, no caso, professor, SME e universidade, arcavam com um terço do valor do investimento na formação acadêmica, o que possibilitou aos professores a obtenção da formação mínima de graduação exigida pela LDBEN, até 2007.

Apesar do SEP ter a pesquisa como um dos seus pilares na estruturação do setor, em inúmeras ocasiões essa demanda foi discutida entre os coordenadores do grupo, mas a pesquisa nunca conseguiu ser sistematizada como prática na rede municipal. Resultam desse período de existência do SEP duas pesquisas que foram realizadas no âmbito acadêmico e que tiveram como campo de pesquisa o trabalho de formação continuada realizado no SEP. A tese de Doutorado *Escola pública e Ensino da Arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi) cultural na formação das professoras* (AGUIAR, 2002) consistiu numa pesquisa-ação realizada no decorrer de dois anos com professoras das séries iniciais da Rede Municipal de Canoas que buscou conhecer e analisar a construção e a experimentação de práticas pedagógicas em arte, inovadoras no contexto em que

ocorrem, por meio da qualificação das professoras no desenvolvimento de suas práticas de ensino em Arte. Desse trabalho resultou a compreensão de que a formação continuada, como processo contínuo de reflexão, troca de saberes e experiências, é o caminho para a permanente qualificação das professoras e, consequentemente, para a qualificação da educação.

A segunda pesquisa, intitulada *Professores de Arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido* (LEDUR, 2005), partiu da experiência da autora na formação continuada de professores na área da Arte no SEP e consistiu numa intervenção no contexto da rede municipal de ensino de Canoas com o objetivo de perceber os sentidos produzidos pelos professores de Arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos culturais locais, compreendendo que quanto mais significativas forem essas vivências no campo da arte e da estética, maiores condições os professores terão de problematizar a arte contemporânea no currículo escolar.

Em 2007, por mudanças de gestão educacional, esse serviço se desfaz deixando uma lacuna na proposta de formação continuada de professores na rede municipal que passa a ser realizada de forma mais escassa pelas equipes de profissionais vinculados aos departamentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Cultura. Como exemplo das ações que se sucederam temos o *Seminário Municipal de Educação: Arte, Infância e Gênero* e o curso de extensão *O Ensino da Arte e a Infância*, ambos realizados em 2007 pelo Departamento da Cultura em parceria com a ULBRA, como continuidade à formação na área da Arte realizada pelo SEP. Porém, outras áreas ficaram desistidas de uma formação específica.

Figura 3 – Seminário Municipal e Curso de Extensão

Fonte: Acervo particular de Rejane Ledur, 2000.

A parceria com a UNILASALLE para a qualificação dos professores da rede em nível de pós-graduação, teve sequência entre os anos de 2012 a 2015, período em que estiveram ativos os programas de bolsas, que subsidiaram o curso de Mestrado em Educação a 20 professores (sendo 10 ingressantes em 2012 e 10 ingressantes em 2014) e os cursos de especialização em Educação Inclusiva (40 ingressantes em 2014) e especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (40 ingressantes em 2014). A possibilidade de subsídio integral dos cursos de formação em nível de pós graduação, conforme mencionado no Plano de Carreira do Magistério Municipal[8], deveriam gerar a contrapartida de uma contribuição à RMEC relativo ao tema da pesquisa desenvolvido no curso, de forma que o investimento oportunizado ao professor pela Prefeitura Municipal de Canoas, revertesse em formação continuada dentro da própria rede.

Entre os anos de 2013 e 2016, mobilizados pela proposta pedagógica da gestão, na SME, que apontava de forma muito pontual o conceito de *inovação*, foram realizados na RMEC as 3 edições do Congresso Regional de Práticas Inovadoras – Currículo em Movimento, como uma proposta capaz de abrir espaço ao compartilhamento das ações desenvolvidas pelos professores nas escolas. Tal movimento contemplava esse compartilhamento em diversas modalidades, tais como palestras, minicursos, oficinas, pôster e comunicação oral. Os trabalhos que compuseram a primeira edição do evento foram publicadas em e-book[9] e contemplam o conjunto de práticas inovadoras apresentados pelos professores, possibilitando a visibilidade e socialização destas para além do momento do evento.

No início de 2017, a Diretoria de Formação Pesquisa e Projetos (DFPP) da SME, no planejamento do trabalho de formação, realiza uma escuta inicial nas escolas municipais sobre as necessidades dos professores e escolas para estruturar a proposta de formação continuada da rede. Ao fazer essa escuta constata-se que a rede possui hoje um grupo diferenciado de professores compondo seu quadro, oriundos do último concurso, que passaram a integrar o corpo docente já tendo uma formação qualificada em nível de pós-graduação. Tal constatação impulsionou o grupo da DFPP SME a querer conhecer melhor a rede e estabelecer um diálogo com os professores e com seus saberes como proposta de formação continuada, buscando o diálogo também com os programas de pós-graduação em Educação existentes no município, a fim de estabelecer uma parceria. Esse diálogo, que iniciou em 2017, aproximou Educação Básica e Universidade em torno de um projeto mediado pela pesquisa.

Ao fazer essa breve retrospectiva, observamos que as propostas de formação continuada da rede municipal de Canoas acompanharam as tendências e perspectivas pedagógicas de cada época, assim como buscavam atender as necessidades formativas dos professores.

Formação continuada de professores e seus entrelaçamentos descoloniais

O Projeto Saberes em Diálogos[10] em parceria com o Programa de pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, para além da constatação da presença de docentes qualificados academicamente, conforme já demonstrado anteriormente, faz um exercício por recorrer à produção existente sobre formação

[8] Lei Municipal nº5580/2011. Disponível no link: http://leismunicipa.is/miobj

[9] Disponível em https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/AF-Ebook-Editora-Congresso-ISBN.pdf

[10] O Projeto Saberes em Diálogo foi apresentado de forma detalhada em SILVA e MACHADO (2018).

continuada de professores, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Neste percurso parte-se por localizar onde estão os avanços que a pesquisa acadêmica vem apontando, como também busca-se observar onde se localizam as lacunas que as práticas formativas deixam revelar (ÁVALOS, 2017; GATTI, 2017; NÓVOA, 2009).

Em um primeiro estudo, ao procurar realizar a síntese desta produção, apontou-se o seguinte:

> Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino–americana e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos (SILVA, MACHADO, 2018, p. 108).

Mesmo perseguindo uma certa objetividade nas produções disponíveis que realizam levantamentos do tipo estado da arte, revisão bibliográfica, ou então, estudos que procuram abarcar períodos mais longos de produção no campo da formação continuada, um direcionamento para alguns aspectos que congregam as preocupações ou indicações de caminhos a serem seguidos: “Constata-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola” (SILVA e MACHADO, 2018, p. 108). Por outro lado, o fato de que se constata uma certa exortação aos pesquisadores para que se voltem aos problemas que de fato afetam o espaço da escola e da sala de aula parece exigir que novos rumos ganhem maior intencionalidade por parte do investimento que é feito no campo da pesquisa em educação de forma geral e na formação continuada de maneira particular, pois “se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompam com modelos clássicos de formação centrados na reprodução e na multiplicação” (SILVA e MACHADO, 2018, p. 108).

Sensibilizados pelo resultado obtido na busca pelas sínteses da produção disponível, dois movimentos acabaram por se instituir. De um lado a ideia de que os educadores deveriam ser os grandes protagonistas deste processo formativo, portanto, um processo que na sua gênese já carrega a característica de ser auto formativo e, de outro, o fato de que para realizar a inovação não bastava continuar seguindo o caminho realizado até o momento, era preciso buscar outros aportes desde o ponto de vista epistemológico que contribuíssem para ampliar, abrir ou, até mesmo, romper se fosse o caso, com modos de se fazer a formação continuada de educadores. A aproximação às discussões da descolonização do poder, do ser e do saber, preconizadas incialmente pelo assim chamado Grupo Modernidade/Colonialidade, apresentou-se como um campo fértil para amparar as ações que passaram a ser implementadas na dinâmica de trabalho do projeto Saberes em Diálogo (QUINTERO, PETZ, 2009; ESCOBAR, 2003; BALESTRIN, 2013; PACHÓN SOTO, 2008).

Para compreender o processo de descolonizar a educação e a formação de professores nos remetemos para o esclarecimento do processo colonizador. Este concebido como conquista, dominação e exploração de povos e culturas, principalmente mobilizados pelos interesses nas riquezas e nos bens materiais. O colonialismo se pauta pela conquista política e pela dominação através da força. A

descolonização se dá, em grande medida, pelas lutas pela autonomia e a recuperação do poder político e econômico do colonizado. A colonialidade é o que se mantêm, após a descolonização política, através de modelos que perpetuam padrões que seguem sendo perseguidos e idealizados pelos colonizados em relação aos conquistadores. O desafio que se coloca é o de descolonizar todas as formas herdadas de poder e de ser. Nesse campo insere-se o desafio de construir outras epistemes que historicamente não foram reconhecidas, ganhando o status de exoticidade, de fora do sistema racional moderno de conhecimento. Ao voltarmo-nos para o local, para o que é próprio da realidade que circunda a ação educativa, seu entorno e suas necessidades, elevando essa realidade e suas exigências a um status de prioridade, recolocamos a importância do que é próprio de um povo. Portanto, em um ato de desobediência epistêmica parte-se para reconhecer, valorizar e resgatar elementos próprios de uma cultura e história que foi, conforme bem denomina Gayatri Spivak (2010), “arremessada para fora da história”.

O lugar epistêmico em que localizamos o movimento de construção do trabalho neste projeto formativo, amparado pela perspectiva descolonial, estimulou a “virada” para a busca de aportes, experiências práticas e de modos que pudessem dialogar diretamente com a realidade do chão da escola e das vivências em sala de aula. Estratégias de escuta foram postas em ação, onde os educadores escutaram-se uns aos outros, produzindo sentidos nas interlocuções que traduziam linguagens e ações, ampliando para além do espaço da escola. Estudos e experiências produzidos por pesquisadores da região latino-americana acabaram por ganhar destaque em um primeiro momento. Ideias tais como professor intelectual (VAILLANT, 2014, 2016), liderança docente (ÁVALOS, 2011) e diálogos docentes (AREVALO, NUÑEZ, 2016) foram tomando forma nos modos como se construiu as ações de discussão e encontro entre os professores da rede. Práticas tradicionais de formação continuada em que uma autoridade, geralmente acadêmica, ganhava evidência, foram trocadas por espaços horizontais de trocas e intercâmbios. A presença acadêmica não foi abandonada, mas redirecionada, vista então como um potencial interlocutor que na horizontalidade dos saberes se integra no trabalho para trocar e aprender junto.

Perfazendo um conjunto de estratégias e dinâmicas que valorizam o professor e suas epistemes docentes, grupos de pesquisa e de estudos ganharam forma, reuniões ampliadas, com o propósito de manter todos os envolvidos no projeto articulados e dialogando intensamente vem sendo realizadas, momentos de confraternização e encontros coletivos são realizados nestes últimos três anos (2017-2019), procurando evidenciar avanços, acertos e avaliações da trajetória construída até o momento. Metodologicamente o trabalho encontra nos aportes da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa amparo para a continuidade do trabalho.

De outro lado, a universidade abre as portas para receber não mais exclusivamente sujeitos que vêm buscar qualificação, mas agentes participativos e atuantes epistemicamente, encontrando neste espaço as condições para o aperfeiçoamento e a continuidade de seu desenvolvimento profissional docente. Por outro lado, a presença dos professores da educação básica na universidade, acaba por aproximar a escola e os desafios próprios deste espaço às dinâmicas da academia, dialogando numa posição horizontal, num movimento que se revela potente em ambas direções.

Considerações finais

O papel que a formação permanente de professores assume hoje no contexto da docência, requer um compromisso pontual tanto dos professores, quanto das escolas e das redes de ensino. Considerando a formação como algo inerente à função docente, repensar as práticas de formação de professores no contexto de uma rede de ensino é tarefa urgente.

A retomada histórica acerca das ações já empreendidas como rede, neste âmbito, aponta elementos importantes que permitem compreender que as práticas estão situadas no tempo e no espaço, se amparando e dialogando com questões de ordem teórica, política, pedagógica, metodológica, social, cultural etc., e demarcando a compreensão epistemológica acerca da construção do conhecimento docente de cada momento.

As discussões recentes no campo da formação de professores evidenciam a necessidade crescente da retomada do professor a um lugar de destaque epistêmico na profissão, como produtor de conhecimento que se efetiva na prática, na reflexão sobre a prática, na interlocução com outros e no trabalho colaborativo, direcionando a discussão e as pautas formativas para os desafios do chão da escola. Pensar formação de professores numa relação vertical e de exterioridade com os contextos de atuação profissional constitui uma dinâmica em esgotamento, que não responde e nem corresponde, hoje, às necessidades dos docentes e da educação, de forma geral.

Sendo assim, as práticas atualmente vivenciadas na RMEC no campo da formação de professores são representativas de uma compreensão epistemológica de caráter descolonial, especialmente através de dinâmicas que preconizam o protagonismo docente, o foco nos contextos de atuação profissional, a horizontalidade dos saberes, dentre outros.

Neste contexto, entendemos que o Projeto Saberes em Diálogo pode constituir um importante mobilizador da discussão sobre uma Política de Formação de Professores, uma vez que os princípios emergidos e exercitados no/com o trabalho tem encontrado eco em todo a dinâmica formativa desenvolvida na RMEC, sendo acolhidos pelos professores e pelas escolas e inseridos na lógica de pensar e fazer formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Elizabeth Milititsky. **Escola pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica:** desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras. Tese de Doutorado, ECA – USP, 2002.

ÁVALOS, Beatrice. El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiência internacional y de la región latino-americana**. Revista Pensamiento Educativo,** Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 77-99. Disponível em http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf Acesso em 20 de maio de 2019.

ÁVALOS, Beatrice. El liderazgo docente en comunidades de práctica. **Educar** 2011, vol. 47/2, p. 237-252. Disponível em < http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf> acesso em 04 de setembro de 2019.

AREVALO, Ana; NUÑEZ, Mauricio. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los professores hablan. **Docencia**, Nº 60 Diciembre 2016. P. 54-65. Disponível em < https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Buscando-comprender-la-dimensi%c3%b3n-de-lo-colaborativo.pdf> acesso em 04 de setembro de 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em 04 DE SETEMBRO DE 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1º e 2º Ciclos. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 2º e 3º Ciclos. Brasília, 1998.

COLL, Cesar e SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: **O construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf> acesso em 04 de setembro de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739 Acesso em 04 de setembro de 2019.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de arte e arte contemporânea:** contexto de produção de sentido. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5086. Acesso em 22 de setembro de 2019.

MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel e SILVA, Gilberto Ferreira. (Orgs.) **Saberes em Diálogo**: Educação básica, universidade e pesquisa. Canoas: Editora Unilasalle, 2018. Disponível em http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf acesso em 31 de maio de 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf Acesso em 29 de maio de 2019.

PACHÓN SOTO, Damián. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. **Ciencia Política**, nº 5, enero-junio 2008. Disponível em < http://www.bdigital.unal.edu.co/20801/1/17029-53780-1-PB.pdf> acesso em 04 de setembro de 2019.

QUINTERO, Pablo; PETZ, Ivanna. Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial. En: **Gazeta de Antropología**, Nº 25 /2, 2009, Artículo 52. Disponível em http://hdl.handle.net/10481/6892 Acesso em 04 de setembro de 2019.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação.** Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978 Acesso em 04 de setembro de 2019.

SILVA, *Tomaz Tadeu da.* **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, *2010*.

SPIVAK, Gayatri Chacravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida/Marcos Pereira Feitosa/André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, 2010.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo prefesional docente contínuo. **Educar**, Número 30 Especial, 2014. p. 55-66. Disponível em < https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047/375294> acesso em 04 de setembro de 2019.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo professional docente. **Docência**, no. 60, diciembre, 2016. p. 6-13. Disponível em http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf Acesso em 04 de setembro de 2019.

2. Mesas de Trabalho

2.1 – Mesa de trabalho 1

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 1	Soletrando com as mãos – a língua de sinais no contexto pedagógico bilíngue	EMEF Bilíngue para Surdos Vitória	Cármen Cristina Pereira
	Resignificando o ensino de coordenadas geográficas: uma experiência didática utilizando um sextante	EMEF João Paulo I	Sergio Leandro Prass
	Equipe Carmem Ferreira: uma mudança na participação da família através do portfólio vivo	EMEI Professora Carmem Ferreira	Pauline Conceição Marinho
	Whatsapp como ferramenta pedagógica	EMEF Rio de Janeiro	Clayton Gregis Moch
	A arte enquanto potência de conectar uma rede: analisando o encontro municipal de artes de Canoas	EMEF Erna Würth	Gisele Milliorini
	Investigando e vivenciando o brincar	EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima	Paula Andreia Meurer, Vivian Ramos Maria
	De “Escola Ana Picoral” a “EMEF Pinto Bandeira”: por uma escrita da história da instituição escolar	EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira	Carolina Monteiro

SOLETRANDO COM AS MÃOS: a língua de sinais no contexto pedagógico bilíngue

Cármen Cristina Pereira[11]

RESUMO

O projeto “Soletrando com as mãos” está sendo desenvolvido na EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, em Canoas, inserido no cronograma de eventos e reconhecido pela direção da escola e grupo de professores como uma ferramenta pedagógica que vem obtendo bons resultados em termos de aprendizagem dos alunos. As atividades estão despertando a curiosidade das crianças pela escrita da palavra, a compreensão de seu significado e a relação com o sinal correspondente. Estratégia importante para o aprendizado da Língua de Sinais e também da Língua Portuguesa escrita. Compreende uma proposta lúdica dividida em três etapas durante o ano. A cada trimestre os alunos são motivados a memorizar cinco palavras-conceito em cada disciplina para soletrar com as mãos no dia da competição para uma banca com jurados (professores surdos e ouvintes). Durante o trimestre, cartazes com as palavras, gravuras que representem o seu significado e a figura do sinal correspondente em LIBRAS são confeccionados e expostos na sala. A cada etapa são acrescidas mais cinco palavras-conceito, totalizando quinze para a grande final, em dezembro, quando são entregues as medalhas.

PALAVRAS-CHAVE: Soletrando; palavras; conceitos; mãos; LIBRAS.

O Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Segundo o Censo de 2010, realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa, situação em que há uma perda entre 70 e 90 decibéis (dB). Cerca de um milhão são jovens até 19 anos.

Os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola, funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Através da luta da comunidade dos surdos, que se organizaram em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) os surdos conquistaram a oficialização da LIBRAS, conforme a lei federal 10.436, de 24/04/2002. Mesmo com esses avanços eles ainda encontram barreiras de acessibilidade.

As línguas de sinais se desenvolvem de forma natural em comunidades linguísticas de pessoas surdas. Entretanto, o reconhecimento social e político das línguas de sinais em nível mundial também é bastante recente.

[11] Professora da rede Municipal de Ensino. Formada em Estudos Sociais, com especialização em História do Rio Grande do Sul e especialização em Educação Especial/ Surdez. Tradutora e Intérprete da Língua de Sinais Brasileira. Mestre em Geografia pela UFGRS. E-mail: carmencrispereira@gmail.com

Conforme Wrigley (1996), a UNESCO e a Organização Mundial da Saúde (OMS), assim como a Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf-WFD) e o Encontro Global dos Especialistas (Global Meeting of the Experts) realizaram depoimentos contundentes sobre o status linguístico das línguas de sinais. O autor lembra que a UNESCO declarou em 1984 que “a Língua de Sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico legítimo e deveria merecer o mesmo status que os outros sistemas linguísticos” (WRIGLEY,1996).

A Federação Mundial do Surdo (WFD), em 1987, rompeu com uma tradição oralista que tinha como referência o Congresso de Milão de 1880 – Momento em que a Língua de Sinais havia sido proibida nas instituições de ensino. A Federação adotou sua primeira resolução sobre a Língua de Sinais, orientando sobre o direito do surdo de ter sua língua de sinais nativa reconhecida como sua primeira língua oficial e como meio de comunicação e ensino.

O aluno surdo ou o usuário da Língua de Sinais enfrenta uma série de dificuldades para o acesso à comunicação, considerando a situação bilíngue em que vive, pois está exposto à Língua Portuguesa tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Sabe-se que o domínio da leitura e da escrita está intimamente relacionado às práticas de leitura e escrita que a escola e o ambiente linguístico oferecem (KARNOPP,2004). Também é importante considerar a importância do grau de conhecimento da Língua de Sinais por parte do professor e do aluno, para que possam estabelecer relações e diferenciações entre esses dois sistemas linguísticos.

O contexto escolar muitas vezes se encontra carente de profissionais na área, habilitados para realizar o trabalho pedagógico necessário ou sem professores surdos, para a representação de um usuário fluente nativo em Libras; ou até mesmo com concepções equivocadas referentes à aquisição linguística. Nesse sentido, QUADROS (2005) reporta que a “educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial” para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira.

Para além do uso da Língua de Sinais na perspectiva bilíngue é necessário estar atento, como especifica (LARROSA 2002) a convicção de que “as palavras (língua) produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”; não fosse assim, não teriam sido queimados livros na segunda guerra mundial, como fizeram os soldados nazistas a mando de seus generais.

Por isso, se faz necessário refletir como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece mediados com o que fazemos com as palavras, no caso, com os sinais; de como relacionamos tudo isso, ou ainda de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos tendo como referência o estrato visual. LARROSA (2002) ainda adverte que “nomear o que fazemos, em educação ou qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como prática reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica”.

Os alunos da EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, em Canoas – RS, fazem parte da comunidade surda, grupo que vem conquistando, aos poucos, o reconhecimento de sua cultura linguística, fator determinante para o seu desenvolvimento e acesso ao mundo. Eles chegam de vários bairros e de outros municípios, muitos deles, com pouco ou quase nada de conhecimento da Língua de Sinais, por virem de famílias ouvintes e por terem passado anos matriculados em escolas regulares.

Os estudiosos vêm mostrando a importância de se proporcionar um ambiente linguístico bilíngue para os alunos surdos adquirirem o conhecimento da Língua de Sinais de forma a compreender e realizar as interlocuções linguísticas, mas também aprender a se comunicar na Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A interação com os pais e a família deve ocorrer o mais cedo possível, pois a linguagem é condição importante para criar a base e estabelecer os vínculos sociais, pessoais e afetivos entre os membros da família.

O Projeto "Soletrando com as Mãos" está sendo desenvolvido na EMEF Bilíngue para Surdos Vitória, onde a perspectiva bilíngue é caracterizada tendo como primeira referência para a comunicação e o aprendizado a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e como segunda referência, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Passados quinze anos desde a sua inauguração, resultado de um movimento que envolveu pais, alunos e professores pela implementação de uma escola para surdos no município, percebe-se que a maioria das crianças e dos adolescentes matriculados na escola, passaram a ter contato com a Libras tardiamente. Muitos, inclusive, apenas na escola. Em casa, raros são os familiares que utilizam quantidade razoável de sinais, de forma a conseguir se comunicar, ainda que de forma simples. Mesmo com os aplicativos que existem hoje, como o Hand Talk e outros, não resolvem a questão da comunicação de forma plena e efetiva, pois a LIBRAS é uma Língua viso-espacial, que utiliza marcadores linguísticos como expressão facial, movimento das mãos e outras questões estruturais.

Cabe à escola, a responsabilidade de promover as mais variadas formas de experiências linguísticas, contextualizadas e vivenciadas de forma a potencializar a necessidade da aquisição da correspondência entre sinal, significado e representação na Língua Portuguesa na forma escrita, para a promoção da autonomia do aluno e sua conquista como protagonista da aprendizagem.

O jogo de soletrar já é bem conhecido por todos. Na época em que foi iniciado o projeto na escola, em 2014, havia uma competição veiculada em uma emissora cujo programa ia ao ar aos sábados. Além disso, quem nunca brincou de "forca"? Quando a cada letra errada, o oponente desenha uma parte de um boneco que depende da identificação da palavra correta, letra por letra, para salvá-lo da morte iminente através da forca?

A ideia de unir jogo, brincadeira, ludicidade e competição como recurso pedagógico também não é novidade. Mas, ao considerar que os alunos irão soletrar com as mãos, pode-se imaginar que o enredo vai ser bem diferenciado. HUIZINGA (1995) considera o jogo como "uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total". Através dos jogos as crianças e mesmo os adolescentes podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas favorecendo a criação de hipóteses.

O mestre PIAGET (1975) já defendia que a "atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". Além disso, brincar é, também, aprender a persistir, aprender a descobrir, aprender a esperar a sua vez, a ter paciência e a não desistir.

Participar de brincadeiras e jogos também contribui para a aquisição das noções de papéis sociais, de regras e, consequentemente, para o convívio em sociedade. As interações proporcionadas pelas atividades lúdicas também podem estimular a autoestima, a criatividade e o espírito de equipe.

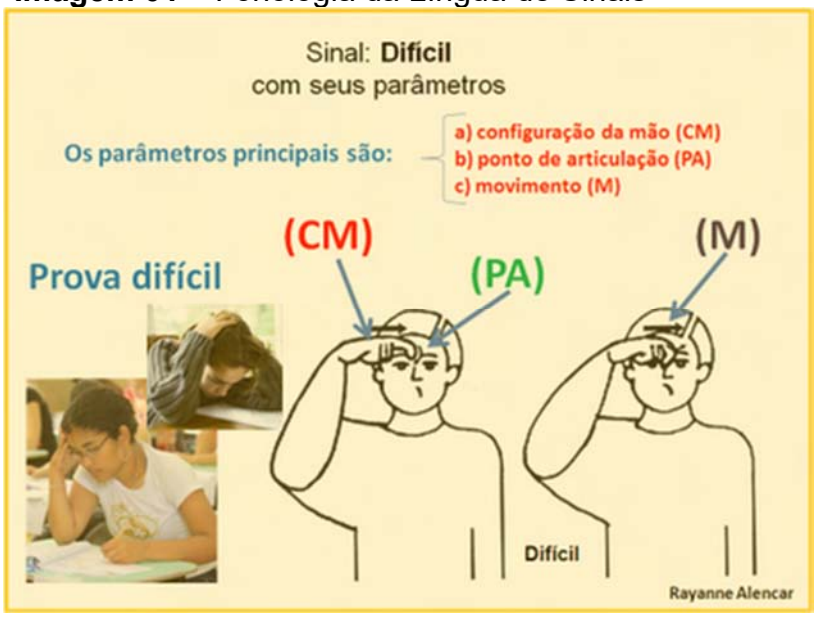
O componente linguístico da atividade é um dos fatores-chave do projeto. Ao soletrar, espera-se que os alunos, de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontrem observem os parâmetros fonológicos da Língua de Sinais (movimento, locação e configuração de mãos), que são as unidades mínimas das línguas de sinais, segundo Stokoe (1960).

Com o desenvolvimento das pesquisas de Battison (1974, 1975) novos parâmetros como a orientação da mão (Or) e aspectos não-manuais (NM) – expressões faciais e corporais foram adicionadas aos estudos da fonologia de sinais.

A troca de experiências através das atividades do projeto Soletrando com as Mãos, entre os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, EJA e os mais jovens, da intervenção comunicativa (projeto para a aquisição linguística de alunos com idade inferior a 04 anos) têm demonstrado a cada edição realizada, o acesso à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estudada por Vigostky (1998), que a criança exercita ao brincar, e que representa a distância entre o que ela já consegue fazer por conta própria (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ainda está sendo desenvolvido, amadurecido, realizado com a colaboração de um adulto ou colega mais experiente.

Tanto os pequenos quanto os mais velhos, todos têm demonstrado mais interesse na soletração das palavras, que chamamos de datilologia. Recentemente O projeto foi apresentado no Encontro Escolar Bilíngue/Cultural de Surdos, onde várias escolas se reuniram no salão de atos da UFRGS, para trocar experiências em didática bilíngue para surdos, o presidente da FENEIS, Francisco Rocha ponderou sobre o projeto, ressaltando sua experiência em eventos sobre a aquisição linguística dos surdos, e que os pesquisadores dessa área reiteraram a importância do exercício de soletrar as palavras com as mãos, para a memorização e destreza de movimentos pelos alunos.

Imagem 01 – Fonologia da Língua de Sinais



Polígrafo de LIBRAS

Alunos da EJA, que estiveram anos afastados da escola, conseguem fazer participações nas etapas do Soletrando, mediados pela sua professora referência e pela observação dos colegas mais jovens, porém mais experientes. Outra conquista

observada após algumas edições do projeto, foi o entendimento da importância de reconhecer o significado da palavra, além de conseguir soletrá-la.

Foto 01- Escola Vitória

Aluno da EJA soletrando a palavra sorteada

Nas edições de 2018, a cada palavra sorteada, o professor ou professora realiza o sinal correspondente. A turma possuí três minutos para discutir sobre a escrita e escolher o aluno (a) que virá até a frente da sala para responder ao enunciado (soletrando a palavra correspondente ao sinal com as mãos).

Ampliando o status da palavra, para a palavra-conceito, que aqui significa a ideia, o símbolo, a projeção mental referente a alguma coisa, preferencialmente discutida em sala de aula, é necessário que o participante consiga soletrar com as mãos e explicar o significado do enunciado. O trabalho de construção de significados nessa etapa, já deve ter sido desenvolvido durante todo o trimestre. No total, são escolhidas cinco palavras-conceito em cada disciplina para serem sorteadas para as turmas responderem e após, dar exemplos do uso da palavra ou explicar o significado.

Se o letramento é cultural, como o enunciado de MARTINS (2003), “muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia”. Infelizmente, não é o que ocorre com a criança surda, pois se sabe da barreira de comunicação entre a família de ouvintes e o filho surdo, o que acaba por gerar dificuldades para a realização de práticas sociais de letramento. A criança ouvinte em idade escolar possui uma base de conversação em sua língua nativa que a criança surda não teve acesso.

Uma atividade de letramento prevista nas etapas do projeto Soletrando com as Mãos é a leitura de imagens. REILY (2003) reforça a importância de “utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento”. Também propõe uma reflexão sobre a relevância do uso de imagens na educação de surdos.

Durante o trimestre os professores de cada disciplina criam cartazes com as cinco palavras-conceito e a imagem do sinal correspondente, além de gravuras para representar o conceito trabalhado. Também são confeccionados pequenos dicionários visuais com as palavras-conceito de todas as disciplinas para os alunos memorizarem.

Foto 02 – Escola Vitória

Manual com todas as palavras-conceito do trimestre (cada aluno recebe um)

A valorização de recursos visuais, através de imagens como fotos, desenhos ou gravuras, usados na educação de surdos, também é citado no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, formulado por professores e especialistas na área da educação de surdos, designados pelo MEC/SECADI (2013).

No final do último trimestre é realizada a última etapa da competição e os pontos de todos os trimestres são somados. As turmas que obtiveram melhor desempenho recebem medalhas de 1º, 2º e 3º lugar. Os demais colegas também recebem medalhas de participação. Para valorizar ainda mais o evento são convidados professores surdos de outras escolas para compor a mesa dos jurados, além dos professores da escola: Um professor de Língua Portuguesa, um professor de Libras e um professor surdo.

Foto 03 – Escola Vitória

Jurados surdos e ouvintes avaliam a soletração realizada pela aluna (datilologia)

O trabalho está sendo realizado com a participação de todos os professores, sem a qual não seria possível obter os resultados esperados. O potencial das atividades do Projeto Soletrando com as Mãos como geradoras de ambiências, Rego (2006) e de ambiências móveis, Silva (2008) ambos conceitos da Geografia, foi reconhecido pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho como uma boa prática em educação e compõe o Mapa de Boas Práticas em Educação criado pela fundação em seu site.

As ambiências são os potenciais de aprendizagem que as situações ou atividades criam tendo como referência elementos do contexto do dia a dia do aluno, mas que também são desencadeadores dessas mesmas práticas, assim como as ambiências móveis se referem ao movimento constante que desloca as atenções para outros espaços, além da sala de aula.

Em setembro de 2018 o projeto ganhou como Destaque do Ensino Fundamental Anos Finais na categoria Estadual no Prêmio Professor Brasil e também passou a fazer parte do mapa de projetos exitosos no site do MEC. O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação juntamente com instituições parceiras que busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Soletrar com as mãos as palavras – conceito trabalhado durante o trimestre pode estar contribuindo para que através da interação com os colegas, professores surdos, intérpretes e professores ouvintes, os alunos organizem suas experiências cognitivas e se apropriem cada vez mais da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa escrita, ambas competências base da pedagogia bilíngue para surdos.

Foto 04 – Escola Vitória

Aluna do 3º ano soletrando a palavra sorteada. À sua direita, as meda

Foto 05 – Escola Vitória

Alunos vencedores do ano de 2017 e professores

REFERÊNCIAS

BATTISON, R. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos**. In: KARNOPP, L; QUADROS, R. M de. Porto Alegre: Artmed – 2004.

CAPOVILLA, F. C. (Org**.). Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para surdos**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1993.

KARNOPP, L; QUADROS, R. M de. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KARNOPP, L. Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: THOMA A. da S; LOPES, M. C (Org.). **Invenção da Surdez – Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LARROSA, J.B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas: UNICAMP, Nº 19, 2002.

MARTINS, M. H **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIAGET, J. **A Importância do Lúdico na educação Infantil**. In: PORANGABA, F. A; PORANGABA. S.de S.M; MENEZES, S. de S. Lambari do Oeste: SME/SITE/2003.

QUADROS, R. M de. **Surdez e Bilinguismo**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, v.01, p. 26-36, 2005.

REILY, Lucia H. As imagens: O Lúdico e o absurdo no ensino da arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. (Org.) **Cidadania, Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2003.

REGO, N; MOLL, J; AIGNER, C; (Org). **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SILVA, C.C.P da. **Respeitando as Diferenças no Trânsito – alunos surdos em ação e movimento.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

STOKOE, W. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos**. In: KARNOPP, L: QUADROS, R. M. de. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THOMA, Adriana da Silva et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

VIGOTSKY, L**. Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** Revista Portuguesa de Educação. In: FILHO, N.C. Portugal: Universidade da Madeira. V.14. N.]02.pp. 273 – 291.

WRIGLEY, O. **The Politics of deafness**. Washington: Gaullaudet University Press, 1996.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE COORDENADAS GEOGRÁFICAS: uma experiência didática utilizando um sextante

Sérgio Leandro Prass[12]

1 Introdução

O presente trabalho é a adaptação de um outro que foi apresentado na reunião de Troca de Experiências promovida pela Secretaria da Educação de Canoas em 3 de setembro de 2018. Seu objetivo é relatar uma experiência didática realizada na EMEF João Paulo I com uma turma da EJA fazendo o uso de um sextante para auxiliar na aprendizagem do conceito de coordenadas geográficas. A ideia foi trazer para o campo da experiência concreta a relação que existe entre as linhas marcadas nos mapas e a posição dos astros (o Sol) na abóboda celeste. Com essa estratégia se pretendeu proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa sobre as coordenadas geográficas e também fornecer subsídios para compreensão dos fusos horários, zonas térmicas, trópicos e outros fenômenos relacionados às diferenças de insolações em pontos distintos do planeta. O relato apresentado cobre uma sequência de seis períodos de aula realizados em dias diferentes, e os conceitos aprendidos serão posteriormente aproveitados na construção de outros conhecimentos, portanto essa experiência não se encerra em si mesma e prevê desdobramentos futuros.

Saber lidar com as coordenadas é uma das bases da "alfabetização cartográfica" e é inadmissível que alguém deixe o Ensino Fundamental sem que tenha alguma noção sobre elas. A destreza em localizar ou expressar pontos no mapa, porém, não é uma habilidade de toda essencial. Geralmente o cidadão médio demonstra algum grau de dificuldade sobre o uso/expressão das coordenadas, mas essas dificuldades não são um grande impedimento para que ele continue exercendo suas atividades cotidianas normalmente.

Sobre o ensino das coordenadas, os professores sempre foram muito criativos para desenvolver métodos e técnicas, a grande maioria dessas práticas, contudo, privilegia a competência do aluno em localizar e expressar os pontos marcados no mapa. Geralmente não se contempla o entendimento sobre o significado dessas linhas, parecendo, inclusive, que primeiro foram desenhados os mapas e depois se riscaram as tais "linhas imaginárias". Elas surgem do nada e com o nada têm relação: são fruto da "imaginação", concluem alguns alunos.

O método relatado aqui se diferencia justamente nisso. Todo o desenvolvimento se dá no plano da experiência concreta e paulatinamente vão se estabelecendo relações que se interligam. No início se trabalha com a necessidade do estabelecimento de pontos de referência para se localizar no espaço (uma loja, praça, árvore...). Em seguida, se avança levando esses pontos de referência para o céu (a direção do nascente como referência). Depois fala-se da experiência dos antigos, que se localizavam no espaço através da projeção da sombra de uma haste. Faz-se a relação dessa sombra com a altura do Sol e deduz-se, assim, a noção de latitude como aquela faixa na qual a altura do Sol é igual. De maneira análoga, a noção de longitude é definida como aquela faixa na qual a hora natural (meio-dia solar) é a mesma. Por fim o sextante é apresentado como o instrumento capaz de medir, em

[12] Licenciado e Bacharel em História pela UFRGS, Especialista no Ensino de História e Geografia pela UNINTER e professor de Ciências Humanas e Sociais da EJA municipal de Canoas. E-mail: sergioprass@gmail.com

graus, a altura do Sol. Constrói-se no quadro um sistema Sol/horizonte e pede-se aos alunos que leiam, a partir de suas classes, a indicação do instrumento.

Essa proposta não pretendeu formar navegadores e o uso correto do instrumento foi, inclusive, negligenciado. O sextante foi utilizado com a intenção de despertar o interesse do aluno para o tema e provar-lhes que aquelas linhas no mapa têm um sentido de existência. Elas não são apenas uma "imaginação", como alguns supõem.

2 A Gênese da Ideia

A ideia de utilizar instrumentos de navegação em aulas surgiu a partir do conselho de um colega. Estávamos tratando com uma turma difícil e era necessária uma aula diferente e impactante. Então o colega sugeriu: usa uma bússola. Eu faço isso e sempre dá certo.

Havia à disposição uma bússola de navegação profissional (muito bonita – imagem no anexo) e ela foi levada à aula. Os alunos foram conduzidos ao pátio da escola e fizeram uma turnê sob a orientação do instrumento. Os resultados foram ótimos. A metodologia talvez não tenha rendido um resultado melhor do que as técnicas já utilizadas, mas a aula foi bem divertida. Essa novidade prendeu a atenção e despertou o interesse dos discentes e, por conta disso, passou a ser utilizada em todos os semestres. Com base no sucesso obtido com a bússola, se adquiriu um sextante para tentar a experiência que será relatada adiante.

3 O Planejamento

3.1 Eixo Temático e Subeixo

O currículo da EJA no município de Canoas é estruturado a partir de eixos temáticos que conforme os PCNs[13] (BRASIL, 1998, VOL 6, p. 47) são a opção que dá mais autonomia aos docentes para escolha de métodos e conteúdos, incentivam a criar intervenções pedagógicas significativas e proporcionam intervenções que valorizam a reflexão. Para o semestre corrente o eixo temático foi "Cultura, cidadania e meio ambiente" e o subeixo dessa experiência "Tecnologia, mídias e socialização". Esse subeixo foi definido na Reunião de Planejamento Coletivo e para ajustar essa prática ao planejamento interdisciplinar foi estabelecida uma ligação entre a navegação astronômica e a moderna Rede de GPS[14] (mote: Tecnologia). Procurou-se demonstrar com as aulas que o moderno sistema de navegação, que substitui os astros do céu por satélites criados pelo homem tem os seus fundamentos fincados em práticas antigas há muito utilizadas pela humanidade.

3.2 Objetivos e conteúdos

Os objetivos visados nessa experiência foram: a) compreender a importância de estabelecer pontos de referência para se localizar no espaço; b) entender que essas referências podem estar fora da Terra; c) firmar os conceitos de localização relativa e absoluta; d) perceber como esses conceitos aparecem no seu entorno; e) relacionar esse sistema com moderna rede de GPS; f) entender que as tecnologias são o fruto da experiência acumulada pela humanidade.

[13] Parâmetros curriculares nacionais. Esse enxerto adaptado foi retirado do volume correspondente à disciplina de História.
[14] Global Positioning System.

Os conteúdos desenvolvidos foram: a) movimentos da Terra no espaço; b) pontos cardeais e colaterais; c) divisão da Terra em hemisférios; d) localização relativa e absoluta; e) coordenadas geográficas; f) principais paralelos e meridianos; g) sistema de fusos horários; h) agricultura de precisão e GPS.

3.3 A Turma M1

Todo o trabalho didático tem o seu ponto de partida e objetivos voltados para os alunos. É o conhecimento prévio, interesses, representações sociais, ou seja: a realidade e como ela é percebida, que deve orientar a ação pedagógica (FREIRE, 1979, p. 15 – relação consciência - mundo). As estratégias relatadas adiante devem ser compreendidas levando em consideração os sujeitos a que elas se destinam.

O conhecimento prévio desses alunos foi aferido através do diálogo entre o professor e turma tomada no conjunto. A partir dessa estratégia constatou-se que: a) nem todos sabiam em que direção nascia o Sol; b) nenhum aluno associava o nascente à direção leste; c) todos sabiam nomear os pontos cardeais, mas ninguém sabia indicar as direções; d) nem todos sabiam da existência dos pontos colaterais e ninguém sabia nomeá-los; e) somente um aluno respondeu que as linhas no mapa se chamavam coordenadas geográficas, mas não distinguia quais delas expressavam as latitudes ou longitudes; f) alguns alunos demonstraram estranhamento com as palavras latitude e longitude; g) ninguém sabia o que era um paralelo ou meridiano; h) alguns alunos estranharam a palavra equador e nenhum soube dizer o que era.

Sobre os interesses desses alunos é necessário considerar que a turma M1 é uma turma da EJA, na qual nenhum aluno é menor de 15 anos e a grande maioria deles têm essa idade. É difícil capturar a atenção deles, principalmente quando se leva em conta o grande número de estímulos externos que competem por ela. Experiências como a de construir uma bússola com rolha e agulha, relógio do sol com garrafa pet e outras que têm potencial para render bons resultados com os pequenos, não conseguem atrair sua atenção. As representações sociais desse grupo também desvalorizam os elementos tradicionais da vida (é velho, não tem utilidade, chato...) e inovações tecnológicas[15] são sobrevalorizadas. Eles também não são dados a se reter muito tempo em uma única tarefa (a cultura do instantâneo) e para capturar sua atenção e despertar o interesse tem de ser algo muito diferente e impactante.

3.4 A Metodologia

Os métodos utilizados foram:

a) Aulas expositivas pautadas pelos paradigmas freireanos com o uso do método “dialógico”. Conforme Freire, “o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo” (FREIRE, 1986, p. 124). Devido à indisciplina e dispersão comum dessa turma, as aulas foram moduladas com períodos de “cópia da matéria do quadro”. Sobre a matéria copiada, cabe ressaltar que, infelizmente, ela é necessária não só para o controle da disciplina, mas também para provar que a aula foi dada. Quando não há “matéria” no caderno, alunos, pais e até mesmo colegas professores entendem que foi “aula matada”.

[15] Uma experiência realizada pela profª Adriana Altenhofer Duarte com a EJA Cidadã, apresentado no seminário já citado na introdução, utilizando QR CODEs causou impressões interessantes naquela turma de alunos.

b) Apresentação de Power Point: esse recurso foi empregado para que os alunos conseguissem visualizar, através de imagens e animações, os conteúdos e fenômenos tratados nas aulas expositivas.

c) Experimento com o sextante (figura 1) informações sobre esse instrumento podem ser obtidas no sítio: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sextante. Antes de utilizar o instrumento em aula foram feitas experiências para saber se os resultados desejados poderiam ser obtidos. Nesse particular é importante ressaltar que esse instrumento foi projetado para leituras a longas distâncias e em sala de aula aconteceram os seguintes imprevistos: as leituras na posição aluno sentado e em pé são diferentes e a iluminação da sala por vezes atrapalha a leitura do instrumento. Como o objetivo não era o uso correto do instrumento, para os propósitos da aula o desempenho se mostrou satisfatório.

Figura 1

Bússola Utilizada em Aula

Foto do Autor

Modelo de Sextante Utilizado em Aula

Fonte:https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1047889605-sextante-4-polegadas-em-lato-polido-_JM

d) Narração de estórias: para demonstrar aos alunos como esse conhecimento se entrelaça com a vida e a literatura, foi narrada (com auxílio de slides) a estória “A Volta ao Mundo em 80 Dias” de Júlio Verne. A narrativa supera a exibição do filme, por que no filme o elemento-chave, cruzar a Linha Internacional de Troca de Datas, fica diluído no meio das aventuras. Contar estórias é sempre um desafio e para modular a disciplina e manter o interesse, às vezes, usa-se a estratégia de transformar alguns alunos em personagens da trama. Isto permite chamar-lhes a atenção (quando indisciplinados) sem ter que interromper a narrativa.

4 A Sequência de Aulas

a)As primeiras três aulas foram expositivas e se indagou dos alunos em que direção nascia o Sol. Uma rosa dos ventos foi posta no quadro e se definiu as direções cardeais a partir do nascente. Outros assuntos foram tratados até que se solicitou novamente que eles indicassem a direção norte. Decepção: braços apontaram em todas as direções. Essa estratégia foi repetida várias vezes naquele dia e no início de cada nova aula. À medida que as aulas avançavam, os acertos foram vagarosamente aumentando.

Nossa sala de aula está orientada na direção leste-oeste e numa dessas tantas indagações pelo norte, o aluno Alan se queixou que a rosa dos ventos no quadro

estava errada. Nela, o norte apontava para cima e como ele tinha o leste às costas aquela direção era na realidade oeste e não o norte. Expliquei-lhe que convencionalmente o norte aponta para cima e que era necessário que se fizesse um exercício mental para girar a imagem. Esse nível de abstração não foi bem compreendido pela turma e precisa ser retrabalhado.

b) Exposição de Power Point: quando essa aula acontece, boa parte da teoria já foi explorada e o objetivo com ela foi sintetizar o que já havia sido trabalhado. Foi nessa apresentação que o conceito de latitude foi introduzido, pois com o auxílio das imagens pode-se relacionar a altura do Sol com as latitudes. Quando uma das imagens é exibida, o aluno Paulo pergunta por que o trópico de câncer tem o nome do seu signo. É então explicado que em 21/06 (entrada do signo de câncer) o Sol estará em sua altura máxima em todos os lugares cortados por aquele paralelo.

c) Experiência com o sextante: o sextante é apresentado aos alunos e muitos ficam curiosos em observar pela mira do instrumento, outros, porém, não querem participar do experimento. Faz-se uma breve explicação sobre como o instrumento deve ser utilizado e como as leituras, em graus, devem ser feitas no arco graduado. Aos voluntários que se apresentam pede-se que informem a leitura obtida a partir de sua classe. Essa informação é posta no quadro e se demonstra que quanto mais afastado o aluno está do quadro, menor é a leitura indicada no instrumento.

Como já dissemos antes, o objetivo da aula não era formar navegadores. No uso correto do instrumento dever-se-ia subtrair a leitura obtida de 90º. Nessa condição, os alunos próximos ao quadro obteriam as menores leituras e os mais afastados, as maiores. Em uma aula diurna e com tempo disponível, a experiência de confirmar as nossas coordenadas geográficas a partir do Sol poderia ser realizada e talvez até fosse proveitosa.

d) Narração de estórias: essa última aula procurou estabelecer uma ligação entre literatura, conteúdo estudado e dar sentido ao conhecimento adquirido. Uma espécie de conclusão. Na estória de Verne o personagem viaja sempre para o leste e se envolve em múltiplas aventuras pelo caminho. Quando finalmente chega ao destino, supõe ter perdido a aposta, pois conforme suas anotações passaram-se 81 dias. Nos últimos minutos, antes de esgotar o prazo, ele se dá conta que cometera um erro: deixou de descontar um dia ao cruzar o meridiano da Linha Internacional de Troca de Datas. Nesses minutos derradeiros ele se apresenta ao clube e vence a aposta. Final feliz.

5 Considerações Finais

A experiência relatada foi um esforço para proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa. Professor e alunos, juntos, foram os protagonistas na construção do conhecimento e os conceitos estudados foram continuamente estabelecendo ligações e construindo redes de múltiplas relações. Em todo momento se procurou trazer o objeto de estudo para a realidade próxima do educando para que ele o entendesse, se apropriasse e o utilizasse com o fim de transformar a si e a realidade que o cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental história. Vol. 6 Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em 18/09/2018

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

Anexos

EQUIPE CARMEM FERREIRA: uma mudança na participação da família através do portfólio vivo

Pauline Conceição Marinho[16]

RESUMO

É de conhecimento geral que a Educação infantil é um espaço de brincadeira onde através delas diferentes aprendizados são adquiridos pelas crianças. Quem trabalha em instituições de ensino sabe o quanto os educadores se esmeram para realizar um trabalho de qualidade, repleto de criatividade e dedicação para com as crianças. Nesse espaço, cada jogo, brincadeira, contação de história possui um objetivo significativo para avanços na aprendizagem de seus alunos. Certamente a aspiração íntima de muitos educadores é as famílias compreenderem o quão importante é o trabalho diário realizado com seus filhos, e os inúmeros conhecimentos alcançados. Muitas vezes, esse alcance passa despercebido pelas famílias atendidas nas escolas. Parceria entre família e escola para maiores progressos dos alunos deve deixar de ser uma utopia e se tornar uma realidade escolar.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil; Família; Aprendizagem; Parceria

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é parte essencial para o desenvolvimento da criança, é nessa etapa que aprendizagens importantes são adquiridas, o mundo letrado, os números, conhecimento de si e do mundo, entre outros. A criança é um ser curioso, que observa o mundo ao seu redor e os educadores dessa etapa da educação devem buscar sanar essas curiosidades, sendo necessárias disposição, criatividade e pesquisa.

A escola de Educação Infantil Carmem Ferreira, no qual o presente artigo foi realizado, trabalha através de projetos que partem da curiosidade ou necessidade dos alunos, é possível ver diariamente a criatividade e dedicação de todas as educadoras que fazem parte da escola.

A cada projeto novas descobertas pelas crianças são adquiridas, mas o que destaca essa escola é a forma que é repassada para os pais o que seus filhos aprenderam durante o semestre, que é um longo período a ser percorrido para novas descobertas. Essa mudança iniciou com algumas interrogações da equipe. Como fazer com que as famílias compreendam o processo que levou seus filhos a tal conhecimento? Como fazer da entrega de avaliação algo significativo não somente para os pais, mas para as crianças? Essas questões foram pontos de suma importância para uma mudança única e significativa na entrega de avaliação através do Portfólio Vivo.

1. MUDANÇA DE GESTÃO: UMA NOVA VISIBILIDADE

Sabemos que cada pessoa tem uma forma de pensar, de ver as coisas, assim acontece na Gestão de uma escola, cada um que passa por ela deixa suas marcas, e a conduz de sua forma, de acordo com suas crenças, seu conhecimento adquirido ao

[16]Diretora da EMEI Professora Carmem Ferreira- Pedagoga pela Universidade Lasalle- Pós Graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade Uninter. Email: paulinemarinho11@gmail.com

longo da sua trajetória. A cada gestão uma nova forma de ver a escola passa a existir, mudando também a dita “alma da escola” e tudo e todos que a rodeia.

Ao sair da sala de aula, após três anos na mesma instituição, através da indicação para o cargo de Gestora, indicação realizada por sua antiga Diretora, atual responsável da escola, teve diversas ideias percorrendo sua mente, pois com ela estava a possibilidade de modificações importantes na escola, mudanças essas idealizadas em seu tempo em sala de aula, onde são muitos os anseios e utopias que surgem na mente de um profissional de educação que ama o que faz.

Acredito que não se esquecer de onde iniciamos, ou seja, da sala de aula, faz com que ótimos fatos possam acontecer na escola enquanto gestora. Cada Diretora deveria carregar consigo a Educadora que foi em seu período em sala, repleta de sonhos, críticas e vontade de mudanças positivas em seu ambiente de trabalho.

Essa nova percepção fez com que a forma de entregar o parecer descritivo fosse repensada. É importante salientar que em toda a rede municipal de ensino, os alunos são avaliados por meio do parecer descritivo, documento no qual os avanços dos alunos e toda a trajetória do semestre é relatado para as famílias, para uma avaliação, não somente do aluno, mas também do trabalho do professor que através deste procedimento também deve repensar sua prática.

Previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, a entrega de pareceres era juntamente com um Portfólio, onde os trabalhos realizados no semestre eram entregues para os pais, desde a turma do berçário. Isso nos faz refletir enquanto educadora com a seguinte questão: Como entregar trabalhos em folhas de registro em uma turma de Berçário, onde o foco é a ludicidade, oralidade e movimento?

> Esses instrumentos, contudo, não têm por finalidade subsidiar a ação educativa dos professores em relação às crianças, mas informar aos pais e/ou aos diretores sobre o trabalho desenvolvido em salas de aula, comprovando a participação das crianças nas atividades e apresentando uma “coleção de trabalhinhos interessantes. (HOFFMANN, 2012, p. 52)

Essa questão foi essencial para que fosse revista a forma que a escola percebia esse momento importante de troca entre família e escola. Pois não queríamos modificar essa visão de “coleção de trabalhos” para algo com real significado não somente para as famílias, mas também as crianças que são o foco de nosso fazer pedagógico. Diversos diálogos foram feitos entre o grupo de educadoras, onde foi constatado que deveria acontecer uma mudança nesse quesito.

A Diretora lança para o grupo a ideia de juntamente com o parecer descritivo, fosse proporcionado um momento diferenciado, no qual todo o trabalho do semestre fosse visualizado pelos pais, e eles se colocariam no lugar de seus filhos, tendo a oportunidade de sentir o mesmo que eles sentiram no percurso das aprendizagens adquiridas, dando-lhe o nome de “Portfólio Vivo”.

2. ROMPENDO BARREIRAS

Toda a mudança vem com receios, pois tudo que é novo acarreta consigo desafios, não foi diferente com a ideia lançada do Portfólio Vivo, pois desde o início a escola trabalhava com a temática dos portfólios em todas as faixas etárias, nos quais o registro era supervalorizado pelas famílias. Desprender-se do que nos traz comodidade é algo extremamente difícil, pois colocar em prática qualquer modificação é algo que gera força de vontade e principalmente a crença de que é possível dar certo. O grupo como um todo se mostrou disposto a abraçar essa proposta, pois era

notável que teria mais significado para as crianças essa nova forma de ver a entrega de avaliação.

> Para que explorem melhor os materiais, é preciso um ambiente livre de proibições ou de limitações e professores interessados, verdadeiramente, em brincar junto e oportunizar vivências enriquecedoras às crianças. (HOFFMANN, p. 51, 2012).

Exatamente um ambiente livre, diferenciado que gostaríamos de proporcionar através desta nova forma de entrega de trabalhos, um lugar onde as famílias juntamente com seus filhos, possam explorar tudo a sua volta. Proporcionar vivências de descobertas, de aprendizagens com sentido, esse é o nosso papel enquanto educadores.

O primeiro Portfólio Vivo, que foi em 2016 foi aguardado ansiosamente, pois todas estavam repletas de expectativas referentes à forma de acolhimento das famílias. Cada turma usou de toda a sua criatividade e dedicação para preparar uma sala linda, onde fosse possível expor todos os projetos realizados durante o semestre, onde de fato transmitisse a sensação de adentrar em um portfólio, desvendando tudo que acontecera com seus filhos durante suas descobertas.

Segundo Lück (2012, p. 1):

> O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasmo de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

Todo o grupo se envolveu para que tudo desse certo, educadores se ajudaram com ideias, a Gestora proporcionando os materiais necessários para a equipe, mas esse envolvimento não partiu somente da equipe da escola, mas também dos pais que elogiaram e aceitaram essa nova forma de se pensar a escola. Afinal, a escola não possui sucesso isoladamente das famílias, mas sim somente através da união e parceria de ambas. Não podemos jamais esquecer que possuímos algo incomum que nos une a seus filhos e queremos uma educação de qualidade para eles.

Uma gestão participativa é aquela que une as diferentes opiniões, que busca soluções de forma coletiva e não isolada, e coletivamente que a equipe Carmem Ferreira alcançou o sucesso com essa nova perspectiva.

3. COM ELES POR ELES

O alvo de todo o trabalho desenvolvido na educação infantil é a criança, elas foram essenciais para que o Portfólio Vivo surgisse. Não queremos falar que registro entregue em cadernos ou pastas não seja apropriado, pois toda a mudança que foi pensada, foi em relação à realidade dos alunos de nossa escola.

Essa nova abordagem fez com que os alunos participassem ativamente desse momento, e não fossem meros espectadores, mas sim atores e diretores desse processo.

> A forma de o professor idealizar as possibilidades sociais para as crianças a partir da organização espacial do ambiente deve ser resultado de saberes sobre a individualidade delas. Escutar as ideias da turma e suas opiniões, ver o que eles querem fazer, é um bom caminho para promover a interação e a autoestima de cada um, despertando interesse e motivação, assim como a valorização de suas construções. (MARINHO; RIBEIRO, 2015, p.05)

Durante a entrega, em especial nas turmas de Jardim, foi possível ver alunos relatando tudo que aconteceu no momento em que realizaram a atividade, e que sentiram até mesmo o clima. Explicavam detalhadamente aos seus pais cada objeto, cada trabalho realizado, era visível o brilho nos olhos, não somente das crianças, mas de seus familiares.

De acordo com Oliveira (2012): Isso exprime perceber as crianças como pessoas que possuem direitos a serem respeitados, pois fazem parte da sociedade, aproximando as famílias da escola, como companheiras do processo de aprendizagem de seus filhos e filhas. Os alunos fizeram parte da organização e da escolha de trabalhos a serem expostos, deram dicas na organização. Esses fatos fazem com que possamos refletir quanto tempo ficamos sem ver essa participação, essa valorização de tudo que envolve a criança, fazer do momento de entrega de pareceres um momento de envolvimento da família e da escola.

No ano de 2017 a turma do Maternal I realizou uma pequena apresentação para os pais durante a entrega de pareceres, algo lindo e que emocionou a todos, o que demonstra a criatividade e parceria das educadoras envolvidas. O papel do educador que acredita na educação é proporcionar momentos significativos para os alunos, quando fazemos com que se sintam valorizados, mais resultados positivos iremos alcançar. Ser professor é se desafiar diariamente, é amar o que se faz, é buscar estratégias, é ouvir o que as crianças têm a falar e o que querem aprender.

Toda a mudança que aconteceu em nossa instituição com a troca de Gestão e com os laços de parceria fortalecidos de toda equipe, foi focalizar no que de fato importa, o aluno. Não podemos esquecer que escola não é meramente um espaço de ensinar o mundo letrado e demais conhecimentos, é também o principal espaço de construção do ser humano, temos sim um dos papéis mais importantes da sociedade, lidamos com vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, enquanto espaço de educação, temos o dever de proporcionar momentos de socialização, nos quais é possível mostrar todo o lindo trabalho desenvolvido pela escola, pois mostra o quanto valorizamos o que fazemos.

Antes de esperar a valorização do externo, devemos iniciar a valorização por todos os envolvidos na escola no trabalho diário. Acreditando na nossa potencialidade, teremos credibilidade para que os outros também sintam o mesmo.

Devemos realizar atividades que tenham significado para os alunos, que envolvam as famílias, que fortaleçam os laços família e escola. Instituição escolar é um espaço público e promover momentos como estes é de suma importância para o bom andamento da escola e relacionamento com os pais.

Foi possível constatar que a criança se sente valorizada quando escutada, quando tem a oportunidade de participar do processo de sua aprendizagem. Essa nova forma de entrega de avaliação foi ponto importante para que nossos alunos se sentissem ainda mais importantes em nossa escola.

Não somente os alunos e suas famílias se sentiram valorizados, mas também os educadores ao serem elogiados, pelas famílias de seus alunos e por suas colegas de trabalho.

Toda a mudança é possível quando se acredita e tem um grupo que participa ativamente de todo o processo. Toda a equipe foi parte essencial para o sucesso do Portfólio Vivo. Uma escola só se transforma quando todos partilham e lutam pelo mesmo ideal.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da Gestão Escolar**. Curso a distância de Gestão Escolar. 2012. Disponível em: http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/13.%20Texto%201-%20dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

MARINHO, Pauline; RIBEIRO Lucimara. **Valorizando os espaços coletivos**. Canoas: Universidade Lasalle, 2015.

WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Clayton Gregis Moch[17]

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é analisar o uso do aplicativo abertas e fechadas, acessíveis à compreensão dos alunos, além do convívio diário e a utilização do próprio aplicativo Whatsapp com o objetivo de interação nos grupos, esclarecimentos e ajustes necessários. Os resultados preliminares, visto Whatsapp como ferramenta pedagógica fora da sala de aula. Foi realizada com os alunos do 8° ano do ensino fundamental da Emef Rio de Janeiro, no município de Canoas/ RS. O critério de seleção da amostra ocorreu por acessibilidade e comodidade, e o instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário eletrônico preenchido pelos alunos, de forma online, composto por questões que a pesquisa estará concluída somente no mês de dezembro do corrente ano, indicam que o Whatsapp pode ser utilizado para fornecer dicas e também resumo das aulas, complementando a realidade da indisponibilidade de recursos suficiente para atender a necessidade dos alunos e, da mesma forma os recursos das TICs. Este movimento ressalta também um maior comprometimento dos alunos com a disciplina e disponibilização de um maior apoio didático aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: TIC; laboratórios de informática; escolas públicas; Whatsapp.

Introdução

A pesquisa intitulada “Whatsapp Como Ferramenta Pedagógica”, visa analisar o uso desse recurso, presente nos celulares da grande maioria dos alunos das escolas públicas municipais de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Nos dias de hoje, percebe-se que a educação básica está passando por um período em que professores, pesquisadores e comunidade escolar questionam os conteúdos, métodos pedagógicos que são aplicados na educação ou ainda a responsabilidade de cada um relacionado à vida do aluno. Desta forma, a integração das TICs na educação surgem como uma das alternativas, de acordo com diversas pesquisas, para auxiliar na busca contínua de respostas por parte dos professores para o entendimento da realidade no contexto atual.

Encontram-se, no Brasil, muitos projetos relacionados à utilização das TICs, através de diversos autores, porém, nesta pesquisa, destacamos quatro deles que fundamentaram o marco teórico da pesquisa: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, com os trabalhos: “Novos desafios. O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor” (1999); “Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história” (2008); “Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes”, (2011); “Cenários de inovação para a educação” (2013)

[17] Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2016); Especialista em Tecnologias Educativas pela Universidade do Minho (2014); Especialista em Física para a Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (2011); Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática pela Faculdade Porto Alegrense, FAPA (2001); Professor concursado e efetivo da Prefeitura Municipal de Alvorada (2010), coordenador do curso de Práticas Pedagógicas em Ambientes Informatizados em 2013. Diretor departamento de compras SMED Alvorada de 2013 a 2014. Diretor do departamento de transportes da smed Alvorada no ano de 2015. Assistente de pesquisa da Universidade do Minho, Portugal, USC - Espanha e Brasil. Possui 16 anos de experiência na área de Educação com ênfase em ensino-aprendizagem, formação de professores, educação à distância e tecnologias de informação e comunicação. Tutor Ead na Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) de 2008 a 2011 em diversas disciplinas do curso de Matemática. E-mail: c.moch@terra.com.br

e “Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso BRASIL” (2014); José Armando Valente com os trabalhos: “Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor” (1997); “Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes (2011)” e também José Manuel Moran, com o trabalho “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá” (2015); e em Portugal, Bento Duarte Silva, com os trabalhos: “Linhas de orientação para a integração curricular dos media” (1998), “As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal” (2001), “A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo” (2002), “Plano Tecnológico da Educação em Portugal: Análise dos Relatórios dos Planos TIC” (2011) e “Cenários de inovação para a educação” (2013), ou seja, diversos estudos publicados sobre a utilização das TICs em sala de aula, somente destes quatro autores que embasaram este breve histórico.

O Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) incentiva cada vez mais a utilização das TICs com seus diversos programas como o Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais, e-ProInfo, DVD Escola, entre vários outros que são utilizados e disponibilizados para todas as escolas das redes federal, estadual e municipal.

Nas pesquisas relacionadas a esta temática existem diversos estudos relevantes sobre a assunto em questão, como os realizados por Valente (1997), Almeida (1999 e 2014), Godoy (2001), Souza (2011) e Falavigna (2013). Estes autores, em seus trabalhos, apontam para uma mesma questão: a importância da oferta de cursos de formação, seja de forma continuada ou de formação inicial para os professores na área de TICS. Mesmo que alguns desses estudos tenham sido realizados há algum tempo, continuam pertinentes com a realidade nos dias de hoje, demonstrando que apesar de diversos contextos, as indicações continuam as mesmas. Inicialmente os problemas eram mais de ordem física, com a baixa disponibilidade de computadores para utilização, depois os computadores estavam disponíveis na grande maioria das escolas e, por último, a falta de manutenção dos computadores, mas com acesso disponível ainda.

As metodologias utilizadas nas pesquisas foram, em sua grande maioria, aplicação de questionários com análise dos dados coletados e possíveis apontamentos de acordo com os resultados. Ainda temos alguns artigos, Guelpeli (2004), Silva (2006) e Cabral (2012) relacionados aos programas implantados pelo governo federal através do MEC e numa dissertação, Godoy (2001), ocorreu o estudo de caso.

Este estudo que o mestre está realizando vem ao encontro de uma lacuna, de não existir pesquisa relacionado a esta área temática, especificamente desta forma como vem sendo realizada. Assim, procurará colaborar com os estudos existentes em âmbito regional, nacional e global, verificando se os estudos existentes são válidos ainda, mas que alguns de seus apontamentos já foram ultrapassados, visto que já existem alguns cursos de formação inicial oferecidos pelo MEC e pelas próprias prefeituras através de seus núcleos de tecnologia educacionais (NTE ou NTM) e até cursos de formação continuada, mas ainda de forma precária, com pouca divulgação e acabando sempre os mesmos professores a participarem.

Desta forma, citamos o estudo de Valente (1997) que diz que a informática na educação ainda não impregnou as ideias dos educadores (isso em 1997, mas que vamos estudar aqui se vale também nos dias de hoje) e, por isto, não está consolidada em nosso sistema educacional. Continua falando sobre a preparação inadequada dos

professores, ou seja, a falta de uma formação inicial consistente e também uma formação continuada eficiente, para que seja efetivada uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores. Para isso, ele destaca que o Programa Brasileiro de Informática em Educação (hoje com o nome de ProInfo) tem o papel de modificar as práticas pedagógicas, tornando o computador um aliado do professor em suas aulas, não como um simples automatizador de tarefas, mas confirma que apesar disso, os resultados obtidos não foram satisfatórios para que ocorresse uma mudança nas práticas pedagógicas. E isso vai desde a disponibilidade de computadores para acesso como o formato da sala de aula, com as carteiras enfileiradas, o professor como um facilitador do processo de aprendizagem, o aluno como um aprendiz ativo, modificando assim toda forma de pensar à escola. O autor cita ainda os cursos de formação continuada que existiam e eram, na grande maioria, descontextualizados da realidade do professor, com dificuldade de acesso e presença, falta de acompanhamento posterior ao curso e a prática com seus alunos e ainda a falta de condições para aplicação dos conteúdos do curso, visto que à escola não possuía condições físicas para utilização dos computadores ou as direções das escolas não colaboravam para sua utilização. Finaliza dizendo que as práticas pedagógicas são inovadas quando as escolas se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura para que seja flexível, dinâmica e articuladora.

E citando a dissertação de Godoy (2001) que aponta algumas indicações de como se estava utilizando os Laboratórios de Informática nas escolas, na entrada do século XXI, em Florianópolis – SC, esta pesquisa revelou na época que o processador de texto era a ferramenta mais utilizada, demonstrando que a escrita era a forma de expressão dominante e a ferramenta mais fácil de ser utilizada. Diz também que nas escolas públicas eram utilizadas as diretrizes do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) embora ainda fossem necessárias mudanças na visão do papel do professor e nas concepções de ensino e aprendizagem. Já nas escolas privadas cada uma fazia conforme sua proposta pedagógica, mas sem uma reflexão mais profunda sobre se estava sendo otimizado o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltava, ainda, a resistência dos professores em utilizar o computador, assim como o Whatsapp aqui, como uma ferramenta pedagógica, seja pela falta de uma formação inicial ou continuada ou pela falta de acompanhamento após a realização de alguma formação. Um dos principais motivos, que também fica destacado é que, atualmente nas escolas públicas, as políticas públicas referem-se a uma coisa que na prática não se reflete, já que as reais condições (falta de professores, diretrizes de formação continuada, equipamentos eficientes para o uso, assistência técnica inadequada e falta de recursos financeiros) é uma das maiores dificuldades para que o computador seja utilizado de modo realmente efetivo. Destaco ainda que a autora dizia que os indicadores demonstraram que os alunos que estudavam em escolas com computadores tiveram um melhor rendimento em língua portuguesa e matemática.

Em vista do que foi colocado, destaco o estudo de Dwyer (2007), que contradiz a pesquisa de Gomes (2001), relatando que os resultados comprovam que o uso intenso ou moderado do computador piora o desempenho em língua portuguesa e matemática. Ele continua esta afirmação, na introdução de seu artigo, dizendo que, apesar da crença de que o uso de computadores é benéfico para o ensino, não existem evidências baseadas em estudos de natureza experimental que a comprovem. Para isso, cita diversos autores com estudos relacionados à sua afirmação, como Kulik (2003), Wang (1993), Fletcher-Finn (1995), Johnson (2000) e

ainda Wenglinsky (1997). O autor ainda diz que o uso leve do computador melhora o desempenho, mas é necessário desenvolver o conceito de uso leve do computador e também a criação de uma política pública adequada para o enfrentamento desse problema.

Cabe ainda relatar o estudo de Guelpeli (2004) que diz que o uso de computadores dificulta a prática na sala de aula, além do longo tempo para treinamento como uma dificuldade extra para a utilização dos laboratórios de informática. Ele afirma que a familiaridade dos professores com os computadores somente ocorrerá através do uso da tecnologia montada na escola, ou seja, seus laboratórios de informática e que isso acontecerá quando o professor aprender a usar o computador dentro da escola, através do exercício de construção de seu conhecimento em informática educativa, além de adquirir cada vez mais conhecimento sobre a implantação gradual de práticas pedagógicas tecnológicas. E termina concluindo que os professores pouco utilizam os recursos computacionais em suas aulas e quando o fazem é fora de sua disciplina, mas confirma que grande parte dos pesquisados tem interesse na utilização desses recursos pedagógicos tecnológicos, desde que tivesse um ganho com sua utilização.

Ressaltamos a tese de Figueiredo (2012) que destaca o seguinte: “As tecnologias de informação e comunicação encerram, em si próprias, o poder de transformar a sociedade e estão hoje nela tão imersas que o seu domínio adquire uma importância quase comparável à capacidade de ler e escrever” e continua afirmando que nos dias de hoje as TICs devem ser tão usuais pela escola como o quadro já foi e continua sendo pois os alunos a utilizam muito mais em suas vidas do que antigamente e passam a maior parte do tempo as utilizando do que outra ferramenta qualquer, tornando natural para os alunos o seu uso. E também afirma a importância de toda a escola estar comprometida, desde a direção, com a gestão e administração até uma presença contínua de professores motivadores e orientadores da utilização das TICs, despertando assim um espírito coletivo de mudança na utilização das TICs.

Temos também os estudos de Falavigna (2013) que relatam a existência de diversos projetos para a utilização das TICs em sala de aula e mesmo assim os professores apresentam muitas dificuldades na utilização das mesmas, seja pelo domínio inexistente das TICs ou pela falta de apoio das instituições, de acordo com um estudo realizado em Universidades, mas que também comprovam que é da mesma forma desde o ensino básico até o superior.

Na tese de Morais (2014) vemos também que o uso de práticas pedagógicas inovadoras com TICs, com professores considerados inovadores pela própria Microsoft, vão além da escolha de qual ferramenta e aspecto técnico para utilizar as TICs, pois estas integradas nas práticas pedagógicas facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos já que os envolvem nesse processo e promovem o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

E ainda temos Almeida & Valente (2015) relatando que a escola é muito resistente a mudança, desde os primórdios até os tempos atuais e por isso ela deve reaprender a aprender, para que possa se tornar mais útil e tornar a educação mais democrática de forma que os alunos participem ativamente na elaboração das decisões e não somente sendo consultados no final do processo para validar as decisões. E continua afirmando que o currículo precisa estar ligado à vida, de forma que os alunos se sintam interessados pelos estudos e vejam a incorporação prática no seu dia a dia, com o conhecimento sendo contextualizado de forma que se torne

instigante para o aluno, de forma que ele não seja imposto e sim construído com o aluno, para que seja um processo permanente de aprendizagem e não somente em sala de aula. E para que esta mudança aconteça são necessários bons professores: não aqueles que culpam os alunos e são generalistas em sala de aula (o que vale para um, vale para todos); nem previsíveis, que repetem sempre a mesma aula todos os anos, de modo que se o aluno repetir de ano já sabe tudo que o professor irá dizer e fazer; ou os mosaicos que pegam um pedaço de informação de cada teoria ou site disponível e joga tudo de forma desordenada para os alunos; e ainda os papagaios que só repetem aquilo que ouviram falar ser o melhor nos dias atuais; ou aqueles receitas que sempre reproduzem algum modelo já pronto sem sequer verificar sua validade; e por fim os *desesperançadores,* que passam qualquer coisa pois acreditam que os alunos não vão ir muito longe dali mesmo. Não são estes professores que precisamos e sim daqueles que acreditam no potencial de cada aluno e cada um é especial e tem a sua particularidade, professores humanistas, que se identifiquem com o pessoal do aluno, mas também tecnológicos, que coloquem em prática com os alunos as tecnologias que tanto utilizam no seu dia a dia e possam integrar as TICs de forma que toda esta informação que está disponível não seja mais um entrave a vida dos alunos.

Existem vários estudos realizados nos últimos 20 anos sobre o uso de TICs nas instituições de ensino, que estão em consonância com o que vem sendo tratado nesta pesquisa. Desta forma, é justificada a aplicação desta pesquisa no município de Canoas na ânsia de verificar se ocorre o mesmo que em outros locais ou trata-se de uma realidade diferente e também de encontrar respostas para estas questões e outras ainda que possam surgir na análise dos dados. Após o término da pesquisa, faz-se necessário um estudo contínuo e atual da utilização das TICs em sala de aula, visto que se olharmos para os anos anteriores, é tangível as muitas mudanças ocorridas desde os primeiros estudos, a evolução da WEB e o fato de que os alunos de hoje já nasceram com as TICs integradas em suas vidas, fazem parte integralmente desta era digital. É importante compreender e estarmos preparados para as evoluções contínuas na área das tecnologias digitais, contribuindo para um melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos que existem nas escolas municipais de Canoas. Outro assunto polêmico que envolve as Tics e escolas é a proibição do uso do celular em sala de aula. Embora esta pesquisa seja realizada fora da sala de aula, traz à tona a questão de se repensar e pesquisar a utilização dentro da sala de aula também, contribuindo para que os professores repensem suas práticas pedagógicas, através da divulgação da pesquisa em toda rede municipal, demonstrando com os resultados obtidos na pesquisa um pouco mais da realidade do município.

JUSTIFICATIVAS

As justificativas para que fosse pesquisado sobre o Whatsapp como ferramenta pedagógica, na rede municipal de Canoas, deu-se pela vinculação pessoal, científica e socioeducativa do mestre com o município.

PESSOAL

Este estudo vem ao encontro de atividades docentes do mestre que sempre estiveram conectadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois desde o início da docência, nos anos 2000, o mestre procurou incentivar o uso pelos alunos de novas ferramentas tecnológicas como o computador, celular e câmera digital.

No ano de 2008 o mestrando iniciou uma tutoria EAD no curso de Matemática oferecido pela REGESD, através da UERGS, vinculado até o ano de 2011. Em 2009, começou um curso de especialização EAD em física para a educação básica finalizado no ano de 2011. Neste período conheceu outras ferramentas para serem utilizadas que eram novidades, despertando ainda mais seu interesse nesta área.

No ano de 2013 coordenou o primeiro curso de formação em b-learning para os professores da rede municipal de Alvorada, intitulado: “Práticas Pedagógicas em Ambientes Informatizados”, levando toda a experiência e conhecimento nesta área para outros colegas. Este curso veio ao encontro de uma constatação que o mestre pôde verificar nas escolas: os professores não utilizam os laboratórios de informática como poderiam. Desta forma, acabam sendo subutilizados, sem o aproveitamento de seu verdadeiro potencial como ferramenta pedagógica.

Neste curso foi levado aos colegas tudo que foi aprendido nestes 18 anos de docência, mostrando que a tecnologia é uma aliada importante para o desenvolvimento das aulas, utilizando-a com toda sua qualidade e variedade de instrumentos disponíveis para serem aproveitados.

Com isso podemos despertar um maior interesse por parte dos alunos já que eles estarão utilizando as tecnologias presentes diariamente na vida deles. E também tornando as aulas mais prazerosas, já que os alunos, normalmente, apreciam quando veem uma aula diferente da que estão acostumados, já que virão de casa com o conteúdo visualizado no whatsapp e até já trabalhado por ele, além de se integrarem mais ativamente na utilização das TICs e, consequentemente, no conteúdo desenvolvido na aula.

Este estudo vem também fortalecer algumas indicações que já apareceram em outros estudos semelhantes, como as relatadas nos parágrafos anteriores, mas principalmente, demonstrar a importância de ser estabelecida uma política de formação continuada relacionada às TICs no município de Canoas.

CIENTÍFICA

Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis no mundo acadêmico contribuindo para os avanços nos estudos de outros pesquisadores para a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica e também de outras TICs em sala de aula e fora dela, assim como a melhoria da qualidade do trabalho docente.

SOCIOEDUCACIONAL

Atualmente, no mundo em que vivemos, a educação básica passa por uma fase de questionamento por parte dos professores, pesquisadores e comunidade escolar, seja por causa dos conteúdos, dos métodos pedagógicos ou pela responsabilidade de cada um na vida do aluno. Com isso, emergem várias indagações sobre estes assuntos, com diversas pesquisas em cada área e com uma busca contínua de respostas para a educação, que no contexto atual encontra na pesquisa um dos caminhos para o entendimento da realidade que se apresenta quanto ao uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica. Neste sentido, esta pesquisa contribuirá para a formação dos profissionais que atuam no ensino fundamental utilizando as TICs como ferramentas pedagógicas.

PROBLEMA

Como apontam Almeida & Valente (2011), as mudanças necessárias para promover as TICs ao currículo ainda não aconteceram em nenhum sistema

educacional e em Canoas não poderia ser diferente. Assim, muito embora estejam presentes na vida de cada aluno, seja pelo uso de computador, celular, TV, foto, entre tantos outros aparatos tecnológicos que são utilizados todos os dias, na escola ainda se utiliza muito pouco este tipo de recurso de forma pedagógica, principalmente o Whatsapp.

OBJETIVO GERAL

O Objetivo Geral da pesquisa é o seguinte: analisar como os alunos da rede municipal de ensino de Canoas, da Escola Rio de Janeiro, utilizam ferramentas pedagógicas de TICs, especificamente o Whatsapp, fora da sala de aula, com alunos do 8° ano do ensino fundamental.

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi influenciada e planejada de acordo com as experiências anteriores do mestre e foi do tipo exploratória, buscando identificar particularidades do município de Canoas e, segundo Gil (2010, p. 41) “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. Levantamento bibliográfico; 2. Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. Análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ et AL., 1967, p.63).”

Da mesma forma ela também adota o tipo descritivo, buscando informar como são as políticas públicas municipais e conforme Gil (2010, p. 42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número e podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estudo de saúde física e mental, ...”

E a pesquisa também contempla o tipo explicativa, buscando demonstrar como são utilizados os Laboratórios de Informática e, mais especificamente, o Whatsapp fora da sala de aula na já referida escola municipal e, segundo Gil (2010, p. 42) “As pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas.”.

POPULAÇÃO

A população desta pesquisa refere-se aos alunos do 8º ano da escola pública Rio de Janeiro, do munícipio de Canoas – RS, Brasil.

AMOSTRA DA PESQUISA

A amostra aceitante e respondente desta pesquisa é constituída de 44 alunos da escola municipal Rio de Janeiro, de Canoas.

INSTRUMENTOS

O instrumento adotado na pesquisa foi o questionário online com questões abertas e fechadas para os alunos.

O questionário foi construído de acordo com a experiência do mestre em outras pesquisas, assim como seus anos de vivência com o uso das TICs em sala de aula e como professor da rede municipal de Alvorada e Canoas.

A primeira parte do questionário apresenta o perfil dos respondentes, seguido do processo ensino-aprendizagem relacionado às TICs, do corpo social da escola, passando pelas instalações físicas e finalizando com as metodologias de ensino utilizadas, de modo que possam elucidar as questões levantadas nesta pesquisa.

As respostas das questões abertas do instrumento questionário são apresentadas em categorias. Os resultados finais das questões abertas são apresentados mediante um quadro sinóptico.

Foram considerados também as interações diárias, em sala de aula, assim como no grupo do Whatsapp, confirmando algumas afirmativas e modificando outras.

JUSTIFICATIVA DA AMOSTRA

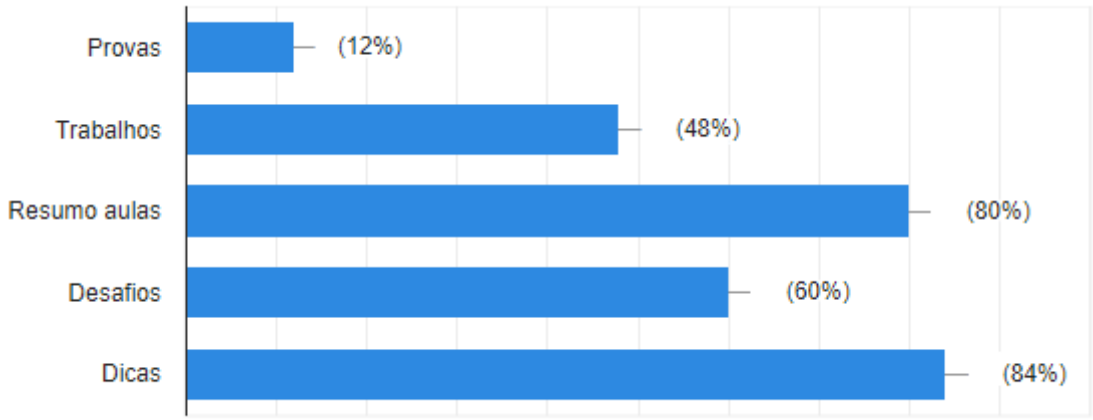
Esta amostra foi definida por acessibilidade, de acordo com a docência do mestre na escola, e também por intencionalidade visando apenas que as turmas do oitavo ano da escola municipal respondessem a pesquisa, com seus respectivos alunos, ocasionando uma maturidade e agilidade maior, por parte dos alunos, no preenchimento dos questionários.

ANÁLISE DE DADOS

No trabalho original serão apresentadas diversas figuras com os devidos comentários, mas que devido a limitação do texto, será apresentado aqui somente as consideradas mais pertinentes. O autor está a disposição para maiores informações aos interessados.

Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas com o uso do Whatsapp?

Figura 1 – Atividades Whatsapp

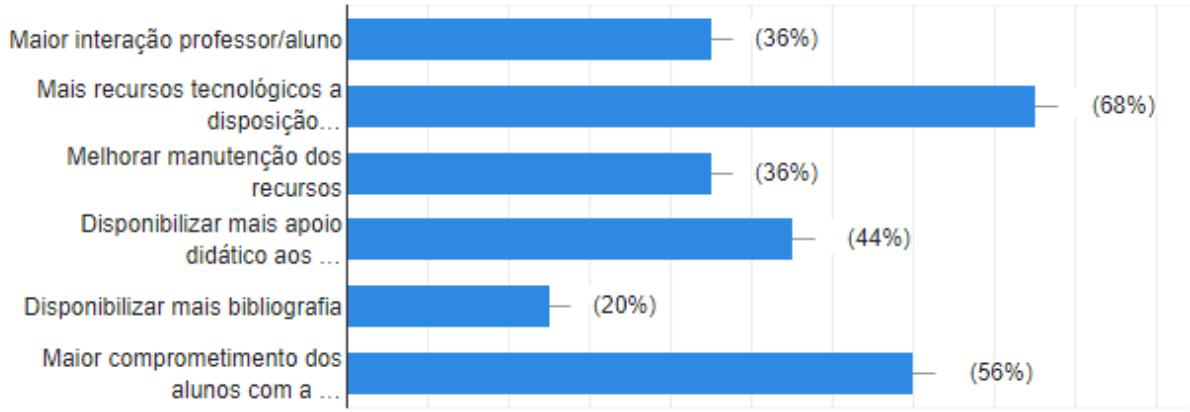


A figura 1 mostra as respostas dos alunos sobre como deveria ser feita a utilização do Whatsapp e fica claro que, quase empatados e bem acima das outras opções, na casa dos 80%, os alunos querem dicas dos conteúdos e da disciplina assim como um resumo das aulas desenvolvidas, vindo mais abaixo desafios

matemáticos, que também está relacionado às duas primeiras opções. As duas últimas opções foram trabalhos e bem abaixo, com 12% apenas, provas, demonstrando que ele pode ser utilizado sim como um recurso de apoio à disciplina, mas de maneira mais abrangente, não como uma forma avaliativa, mais como uma ferramenta de apoio mesmo.

Figura 2 – Melhorias para TICs

O que você sugere para melhoria das disciplinas com o uso das TICs?



A figura 2 mostra que é necessário um maior investimento nos recursos TICs disponibilizados para a escola, sendo respondida essa opção por quase 70% dos alunos. Logo atrás vem uma opção curiosa, mas que demonstra uma certa maturidade dos respondentes, visto que mais da metade (56%) afirma que é importante que os alunos tenham maior comprometimento com a disciplina. É importante também ressaltar que eles pedem mais apoio didático aos alunos, diretamente relacionada à opção anterior, que foi a segunda mais escolhida. Empatadas, logo em seguida, com 36%, vem maior interação professor aluno, que demonstra algumas das conclusões que surgem através da pesquisa, embora com um percentual baixo, de que os professores necessitam ainda de uma maior formação para efetiva utilização dos recursos TICs, em sala de aula. Juntamente vem uma melhor manutenção dos recursos disponibilizados, que também demonstra que o que é utilizado funciona de maneira adequada. Por último, apresenta uma disponibilização de maior bibliografia para os alunos, o que demonstra duas opções, que são de um pouco uso pelos alunos do que é disponibilizado, ou que realmente, quando precisam tem tudo que é necessário ao seu alcance.

Conclusões

Nesta pesquisa sobre a utilização do Whatsapp como ferramenta pedagógica pudemos verificar que as questões de pesquisa estão sendo, de modo geral, esclarecidas e a seguir fazemos a análise de algumas delas.

A primeira questão era identificar os recursos TICs disponíveis na escola e há quanto tempo são realizadas as atividades docentes no laboratório de informática. Os recursos disponíveis são TV/DVD, em seguida o computador, logo após o Projetor Multimídia e por último, o celular (muito embora isso seja uma incongruência, pois existe uma lei estadual que proíbe o uso do celular em sala de aula e nas próprias regras das escolas sempre aparece a proibição do uso do celular em sala de aula,

assim como nas reuniões pedagógicas dos professores seguidamente há relatos de problemas com o uso do celular pelos alunos sem autorização dos professores, durante às aulas. A avaliação das atividades depende muito do professor. Em seguida temos a análise dos conteúdos e como são avaliados. Com quase 70% dizendo que os exercícios são os mais utilizados com o uso das TICs e a elaboração de atividades pelos alunos e trabalhos escritos na faixa dos 30%. Sobre as avaliações e conteúdos temos uma quase equidade entre trabalhos individuais e em grupo e prova escrita, todos eles entre 70 e 80% das escolhas realizadas.

Concluo que os professores ainda carecem de formação para a utilização das TICs e em vista disso não utilizam um sistema de avaliação com recurso TIC. Os que a utilizam, visam sempre a interação com os alunos, assim como uma adequada relação entre professores e alunos nas atividades com uso de TIC e também ressaltam que as instalações físicas das escolas e os recursos TICs são insuficientes para atender a demanda da escola, com ênfase principalmente nas dificuldades encontradas com internet disponibilizada. Os recursos de TICs mais utilizados são a TV/DVD e os computadores.

As políticas públicas relacionadas às TICs ainda engatinham em Canoas e devem ser elaboradas conjuntamente com os professores e até com os próprios alunos de modo que sejam feitas de acordo com a realidade de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E. **Novos desafios.** O aprender e a informática: a arte do possível na formação do professor (25-27). Brasília, DF: ProInfo, SEED, MEC, 1999.

Almeida, M. E. **Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história**. Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (1), Maio 2008. EDUCOM - Associação Portuguesa de Telemática Educativa. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica, Portugal, 2008.

Almeida, M. E. & Valente, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo, SP. Editora Paulus, 2011.

Almeida, M. E. & Silva, B.D. & Dias, P. **Cenários de inovação para a educação** -. São Paulo, SP. Editora Loyola, 2013.

Almeida, M. E. **Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina:** Caso BRASIL. Buenos Aires, Argentina. Programa TIC y Educación Básica**.** UNICEF, 2014.

Gomes, G. N. **Computadores na escola: novas tecnologias versus inovações educacionais.** Dissertação de Mestrado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

Falavigna, G. **Estratégias de ensino:** sentimentos experienciados por alunos de escolas públicas em atividades de releitura no computador. Porto Alegre, RS. Companhia Riograndense de Artes Gráficas - CORAG, 2ª ed, 2013.

Falavigna, G. **O Ensino a distância em universidades ibero-americanas: características básicas do processo ensino-aprendizagem e a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC).** Dissertação de Pós-Doutorado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2013.

Guelpeli, M. V. C. & Guelpeli, A. C. P. & Castro, E. R. C. & Maia, R. M. **Formação do Professor no uso de Ferramentas Computacionais para auxílio no desenvolvimento de conteúdo didático pedagógico.** In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Universidade Pública: Conhecimentos e Projeto de País, UFF-PROPP, 17 - 18, Niterói, Rio de Janeiro, 2004.

Morais, C. M. P. **Práticas pedagógicas inovadoras com TIC.** Dissertação de Mestrado em Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.

Moran, J. M. Entrevista [em linha]. **Portal Educacional,** 2000. Acessado em 15 de janeiro, 2014, em http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0025.asp.

Moran, J. M. Paulo Freire, a simplicidade que ainda inova [em linha]. **Educação humanista inovadora,** 2014**.** Acessado em 15 de janeiro, 2014, em http://moran10.blogspot.com.br/.

Moran, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. EPUB, DPG Editora. Campinas, SP. Editora Papirus, 2015.

Silva, B. Linhas de orientação para a integração curricular dos media. In José Augusto Pacheco, João Paraskeva e Ana Silva (orgs.), **Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares.** Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 201-216.

Silva, B. **As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal.** Revista Portuguesa de Educação", 2001, p.111-153.

Silva, B. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente.** In António Moreira Flávio & Elisabete Macedo (coords.) Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto Editora, 2002, p. 65-91.

Silva, B. Plano Tecnológico da Educação em Portugal: Análise dos Relatórios dos Planos TIC In Ana Paula Vilela (coord.). **A Par dos Tempos que Correm. As TIC e o Centenário da República.** Braga: Centro de Formação. Braga-Sul, 2011, p.29-45.

Valente, J. A. & Almeida, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. RS: Sociedade Brasileira de Computação, 1997, p. 45-60.

A ARTE ENQUANTO POTÊNCIA DE CONECTAR UMA REDE: analisando o Encontro Municipal de Artes de Canoas

Gisele Milliorini[18]

RESUMO
O artigo a seguir é um projeto de pesquisa que visa analisar os ecos que produzem o Encontro Municipal de Artes de Canoas, em especial, sua segunda edição, nas escolas da Rede. Para tanto, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa segundo Goldenberg (1997). O aporte teórico está em Deleuze e Guatarri (1997) ao tratar de arte e de rizona, é neste último que encontro ressonância para falar sobre Rede, e em Larrosa, ao tratar das narrativas (2003), que ajudarão a elaborar os significados deste encontro a partir das falas de estudantes e de professores.
PALAVRAS-CHAVE: Encontro Municipal de Artes de Canoas; Escola; Artes; Rede.

Introdução

O artigo a seguir trata-se de um projeto de pesquisa elaborado a partir das reflexões dos encontros realizados no grupo de pesquisa 2 do projeto Saberes em Diálogo, realizado pela Secretaria de Educação de Canoas, em parceria com o Unilassale, que busca discutir a docência, a pesquisa e as práticas pedagógicas.

Antes de iniciar a escrita do projeto de pesquisa propriamente dito, julgo necessário narrar um pouco da minha história como educadora e as motivações que me levaram a escrever sobre o Encontro Municipal de Artes de Canoas.

Cursei Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2008 e 2012, período no qual participei de disciplinas voltadas à Educação Musical, ministradas pela Professora Dra. Leda Maffioletti. Paralelo a minha graduação, fiz aulas de flauta-doce com a Professora Ma. Fernanda Anders, que, no ano de 2013, convidou-me a assumir turmas de Educação Musical no Colégio Espírito Santo.

Em abril de 2015, tomo posse como professora concursada da Rede Municipal de Canoas, assumindo na EMEF Erna Würth um dos PPAs (Projetos Pedagógicos Alternativos) da escola, dando início a um trabalho com Educação Musical. Realizando iniciação musical através da flauta-doce com turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Percebo que alguns estudantes começam a se destacar na prática do instrumento, então, criou-se o Grupo de Flautas Erna Würth, no qual desenvolvemos um repertório para prática em conjunto do instrumento que passeia do gênero infantil e folclórico ao clássico e popular da música nacional e internacional.

No mesmo ano que começo a lecionar na Rede Municipal, inicio uma Especialização em Educação Musical para Professores de Escola Básica na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em que desenvolvo uma pesquisa, para a conclusão do curso em 2017, sobre o Grupo de Flautas Erna Würth.

Em 2018, me torno representante no Rio Grande do Sul do Fladem Brasil (Foro Latinoamericano de Educación Musical), no qual sou associada desde o ano de 2016. O Fladem foi fundado em 1995 e “é uma instituição autônoma que engloba educadores musicais de dezoito países da América Latina” (site Fladem Brasil).

[18] Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas, atuando na EMEF Erna Wurth. E-mail: g.milliorini@hotmail.com

Onde a Arte tem espaço: EMEF Erna Würth

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth está localizada na periferia do município de Canoas, no bairro Guajuviras, atendendo, em sua maioria, estudantes carentes. Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola:

> Estamos em um contexto dito "violento" com histórico de tráfico de drogas, aliciamento de menores, prostituição, alcoolismo e violência familiar. Porém a comunidade, em sua maioria, configura a escola em um ambiente seguro para os estudantes. O respeito ao ambiente escolar é uma conquista que tivemos nos últimos anos, com o resgate da identidade da escola e a abertura de comunicação com a comunidade. (PPP 2017)

Quando cheguei à escola em 2015, encontrei um ambiente acolhedor para com os novos professores e aberto a projetos. A escola sempre teve por característica a experimentação de novas pedagogias, sempre com o intuito de uma formação integral dos estudantes. Já haviam experimentado salões de aprendizagens, com a inspiração da Escola da Ponte, unidocência para as turmas de sexto a nono ano, docência compartilhada para turmas de primeiro a quinto ano. Em todas estas experiências, a Arte estava presente, sempre com um professor especialista e com a mesma carga horária de outras áreas do conhecimento. O PPP da escola prevê:

> Compreensão da arte como conhecimento das diferentes linguagens artísticas através da experiência estética de fazer, apreciar e entender a arte no tempo e espaço, considerando a diversidade cultural na construção da cidadania. (PPP 2014)

Assim que comecei a trabalhar, tive total autonomia para montar uma sala de música, em um ambiente propício para a Educação Musical e para o nascimento do Grupo de Flautas.

Em 2016, foi implementado, na escola, as salas temáticas para todas as áreas de conhecimento, o que auxiliou o trabalho e a parceria entre os professores. Neste ano, começamos a construção de um trabalho mais integrado entre a Educação Musical, as Artes Visuais e a Literatura.

Nasce a ideia de um Encontro

Desde que surgiu o Grupo de Flautas Erna Würth, como professora, sempre busquei levar os estudantes do grupo a vivenciarem outros fazeres musicais, além dos oferecidos na escola. Apreciar outros grupos tocando, fazer música em grupo, trocar experiência. Swanwick (2011) explica que:

> (...) fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas (SWANWICK, 2011, pág,2).

Começamos a participar, todos os anos, do Encontro de Estudantes de Flauta doce da cidade de Montenegro. Ao voltar da nossa primeira participação, em 2015, os estudantes se mostraram tão animados que, ao contarem sobre a experiência que

tiveram para a diretora da escola, perguntaram: “A gente bem que poderia ter um encontro assim na nossa cidade, né?”. A diretora concordou com os estudantes e começamos a elaborar a ideia de um encontro de música.

Em 2016, elaboramos um projeto e enviamos para as escolas do município, mas não tivemos retorno, aparentemente, o trabalho em Educação Musical não era muito efetivo em outras escolas. Como o Encontro de Música não se concretizou, a diretora sugeriu que pensássemos em unir as forças com as demais Artes.

Assim, em 2017, nasce o Encontro Municipal de Artes de Canoas, um projeto em parceria com a professora de Educação Musical e a professora de Artes Visuais da EMEF Erna Würth.

Questões de Pesquisa:

- Quais os ecos que o Encontro Municipal de Artes de Canoas pode produzir?
- Como os estudantes significam participar deste Encontro?
- Como os professores significam participar deste encontro?
- Em que medida o Encontro é potente e em que medida pode conectar a rede de professores?

Objetivo Geral:

Analisar o Encontro Municipal de Canoas, em especial a segunda edição, para buscar compreender o quanto um encontro de Artes pode mobilizar a nossa Rede.

Metodologia

Por se tratar de um trabalho no campo educacional que não visa números, a pesquisa far-se-á no campo qualitativo. Para tanto, busco auxílio da autora Miriam Goldemberg, com a obra “A arte de pesquisar” (1997), que traça todo o histórico das pesquisas nesta modalidade, tendo como principal objetivo ensinar o “olhar científico” no escopo das ciências sociais.

A autora atenta para a inexistência de fórmulas prontas no que diz respeito à pesquisa qualitativa, recorrendo à criatividade do pesquisador em função do objetivo de sua pesquisa. Salienta, ainda, que não há necessidade em preocupar-se com a representatividade numérica do grupo pesquisado e alerta sobre alguns cuidados que o pesquisador deve ter, como por exemplo, sobre a sua neutralidade, que é impossível nesta modalidade de pesquisa e que devemos ter consciência deste fato.

Técnica para a Coleta dos Dados:

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizarei “rodas de conversas”, através de grupo de discussões, com o objetivo de entender o contexto social do grupo pesquisado, suas visões sobre o mundo e representações coletivas (WELLER, 2006, p.244)

Sobre os grupos de discussão, Weller afirma que:

> As opiniões de grupo (Gruppenmeinungen) não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de

> mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2006, p.245)

Pretendo gravar as conversar em áudio e, se for necessário, transcrevê-las. Essas conversas serão realizadas entre alguns estudantes e, separadamente, entre professores, em uma conversa mais informal e aberta. Sobre entrevista aberta entende-se que

> atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. (BONI e QUARESMA, 2005, p.74)

Referencial Teórico

Nas minhas primeiras leituras, estou buscando autores que trabalhem com o conceito de Arte e de Rede.

Encontrei amplitude do conceito de Rede através de um outro conceito explorado por Gilles Deleuze e Félix Guattari: o rizoma. Os autores falam sobre "crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões" (1997). Trago este conceito por julgar convergente ao que representa a Rede de Escolas do município de Canoas e ao que representa o Encontro de Artes. O Encontro surge de dentro de uma escola, não da Secretaria de Educação, surge de uma vontade genuína de estudantes e de professores. Inspirados em Deleuze e Guattari, Trindade e Fonseca dizem que o rizoma é

> Como uma verdadeira comunidade, uma comunidade pura, sem extremos ou pólos que sejam fixos por natureza, destituindo-nos da possibilidade de ancorar modos de agir, pensar e sentir em nenhuma espécie de ser e substância. (TRINDADE; FONSECA, 2009, pág.165)

Ao se tratar de um Encontro de Artes, é natural relatar sobre que Arte eu me refiro e a que campo ela pertence. Continuo com Deleuze e Guattari que nos trazem a Arte como:

> Uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. [...] A arte desfaz a tríplice organização das perfecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perfectos e afectos e de blocos de sensações que fazem as vezes de linguagem. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, pág. 227)

Uma das minhas intenções, ao longo desta jornada, será de que, tanto estudantes quanto professores, dividam comigo suas experiências com o Encontro de Artes, que me narrem e me ajudem a significar este Encontro. E é nas experiências e narrativas que busco meu alicerce em Larrosa (2003). Para o autor, "O que somos é a elaboração narrativa, particular, contingente, aberta, interminável da história das nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos acontece" (LARROSA, 2003, pág 20; tradução minha). Segundo o autor, só podemos entender quem é certo indivíduo se ouvirmos as histórias que este tem a contar sobre si mesmo.

Encontro Municipal de Artes de Canoas

A partir da experiência, que não se consolidou, do Encontro de Música, surgiu o Encontro Municipal de Artes de Canoas, com a vontade de compartilhar o trabalho que acontece na área das Artes na EMEF Erna Würth no que tange a Educação Estética, tanto na Educação Musical como na Educação Artística e na Educação Teatral. Mais do que compartilhar, queríamos trocar, aprender, conhecer o trabalho que outras escolas do município realizam na área.

Em 2017, a vontade de trocar se concretizou no I Encontro Municipal de Artes de Canoas que ocorreu no dia 11 de novembro, contando com a participação de setenta estudantes e de dez professores de três escolas da rede. Estiveram representadas no evento a EMEF Erna Würth, EMEF Arthur Oscar Jochims e EMEF Monteiro Lobato. A experiência foi muito rica e a ideia sobre trocas artísticas só cresceu e consolidou o desejo de realizar a segunda edição ampliada deste evento em 2018, integrando novas escolas e professores nesta proposta.

Ao final de 2017, foi realizada uma reunião para avaliação do I Encontro Municipal de Artes e apresentação do projeto para os demais professores de Artes da rede municipal, ficando acordada a realização do II Encontro em 2018.

Para a organização do II Encontro, formou-se uma comissão organizadora composta por três professores da EMEF Erna Würth (Ed. Musical, Artes e Português), um professor da EMEF Arthur Oscar Jochims, uma professora da EMEF Paulo Freire e uma representante da Diretoria Pedagógica da Secretaria de Educação, que está planejando o evento em conjunto com a equipe diretiva da escola sede.

O projeto foi apresentado para a Secretária de Educação, que abraçou a causa e garantiu o material gráfico de divulgação, em parceria com a Secretaria de Comunicação, transporte e alimentação para o dia do evento.

O II Encontro Municipal de Artes de Canoas, assim como foi o primeiro, acontecerá na EMEF Erna Würth e receberá até 170 estudantes das escolas do município. A escola anfitriã receberá os visitantes com um vernissage e uma apresentação artística que abrirá o evento. No decorrer do dia, os alunos participarão de oficinas ministradas pelos professores de Artes Visuais, Música, Teatro, Fotografia e Dança, tendo como culminância, ao final do dia, um número musical envolvendo todos os participantes. No I Encontro, os estudantes participaram de duas oficinas, uma de música e outra de Artes Visuais; no II Encontro, também participarão de duas oficinas, sobretudo, na hora do credenciamento terão de optar por duas entre nove oficinas que serão disponibilizadas.

O II Encontro Municipal de Artes de Canoas, como já sugere o nome, busca promover o encontro das Artes. As Artes que pulsam nas nossas escolas e que merecem ter a oportunidade de serem vistas, ouvidas, sentidas para além dos muros de onde nasceram.

Considerações Finais

Este é apenas um projeto de pesquisa que pretende analisar o Encontro Municipal de Artes de Canoas, em especial, sua segunda edição, a partir das narrativas de seus participantes. No entanto, fica impossível não comparar as duas edições desde já. O número de estudantes envolvidos foi maior do que o dobro e a participação de professores envolvidos em oficinas foi quatro vezes maior, o que nos leva a uma pré-hipótese de que existe demanda para os eventos envolvendo artes

nas escolas, apesar da tentativa em 2016 do Encontro de Música não ter se concretizado.

De acordo com Deleuze e Guaratti (1995) move e se produz através de um rizoma, assim, em rizoma, em Rede, estamos movendo nossa vontade de compartilhar Arte, sempre atentos e vigilantes para defendê-la.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Coleção TRANS, Editora 34. São Paulo, 1992.

_____ **Rizoma.** In Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Editora 34. São Paulo, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre Narrativa e Identidad. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) **A Aventura (Auto) Biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** - São Paulo: Palas Athena, 2001.

MILLIORINI, Gisele; ANDERS, Fernanda. **O SIGNIFICADO DE PARTICIPAR DE UM GRUPO DE FLAUTA DOCE NA ESCOLA BÁSICA**· Trabalho Apresentado para a conclusão do curso de pós-graduação em Educação Musical para Professores de Escola Básica. Montenegro, 2016

TRINDADE, Daniel Dutra; FONSECA,Tânia Mara Gali. **Rizoma.** In: AQUINO, Julio Grapa; CORAZZA, Sandra Mara. Abecedário Educação da Diferença. Editora Papirus. Campinas,2009.

INVESTIGANDO E VIVENCIANDO O BRINCAR

Paula Andreia Meurer[19]
Vivian Santos Maria[20]

Refletir sobre a infância e a adolescência na contemporaneidade e sobre as culturas que produzem e pelas quais elas estão sendo influenciadas faz parte do fazer pedagógico na atualidade quando almejamos atingir o desejo de aprender desses estudantes com quem vivenciamos cotidianamente na sala de aula e na escola como um todo. Pensando nisso, estamos realizando junto com nossos estudantes, pesquisas para compreender a dimensão do brinquedo e do brincar atual e das gerações que os precedem, inclusive o brincar na nossa vivência enquanto educadoras.

O ato do brincar é determinante na constituição humana de forma complexa, uma teia de relações é produzida quando permitimos ou negamos o acesso ao brincar. As brincadeiras são produzidas em um contexto histórico e em espaços múltiplos, com ou sem a presença do brinquedo. Podemos afirmar que quando foi estruturada a possibilidade de ócio na história da humanidade e com isso, o espaço e tempo para o brincar, é que a identidade de criança e jovem se constituiu plena. Antes as crianças e jovens estavam fadados a serem compreendidos como adultos em miniatura ou seres incompletos, com menor direito a usufruir da sua cidadania.

> Quando falamos em infância, não podemos nos referir a esta etapa da vida como uma abstração, e sim como um conjunto de fatores que institui determinadas posições que incluem a família, a escola, pai, mãe, entre outros que colaboram para que hajam determinados modos de pensar e viver a infância. A respeito disso, basta verificarmos que desde o século XII até início do século XX, a sociedade vem criando conceitos e modelos para infância, além de mecanismos que a valorizem, principalmente a infância pobre e desvalida, pois de acordo com a obra de Ariès, o sentimento sobre a infância se dá nas camadas mais nobres da sociedade. Já a criança pobre continua a não conhecer o verdadeiro significado da infância, ficando assim a mercê da própria sorte. (BARBOSA e MAGALHÃES, p.2, 2017)

Não aceitando deixar a infância à mercê da própria sorte é que procuramos estabelecer em nossa escola um processo educativo que dialoga com a cultura e as realidades dos nossos educandos. Na biblioteca escolar existe um espaço para a iniciação científica desde fevereiro desse ano. Um grupo desses pesquisadores apresentou na FEMUCITEC um recorte desse trabalho intitulado A CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA DOS NASCIDOS NA ERA DIGITAL, apresentando um perfil dos estudantes alfabetizados e tentando compreender a relação entre o pensamento ambiental e a tecnologia. Entre os elementos apontados na investigação realizada, cabe reportarmos a alguns dados pertinentes a esse momento dialógico. 95% dos estudantes masculinos investigados jogam games e 59% das estudantes jogam games. Esse percentual é bastante significativo e não podemos ignorar essa forma de brincar, já que ela os atrai e faz parte das suas vivências cotidianas. O que podemos e devemos é problematizar essa cultura do brincar tecnológico: as

[19]Professora de Educação Básica, EMEF Rui Cirne Lima. E-mail pmeurer@hotmail.com

[20]Professora de Educação Básica. EMEF Rui Cirne Lima. E-mail vivirmaria@bol.com.br

vantagens e desvantagens que ela traz e a necessidade de equilibrar com outras brincadeiras que trabalhem as outras dimensões humanas, tais como o exercício físico e o compartilhar de regras em grupo, por exemplo, que as brincadeiras mais clássicas potencializam.

Outro elemento do diagnóstico que representa uma amostra de 64% dos estudantes matriculados na nossa escola é o tempo que nossas crianças ficam nessa brincadeira tecnológica que variam entre meia hora até dez horas e meia. Sendo que entre o grupo que realiza por mais tempo os games coincide com o grupo que já apresenta alguns alertas em termos de saúde como obesidade e ansiedade.

Ainda outro dado que nos provoca indagação diz respeito a 98% dos investigados que assistem televisão ou Netflix entre meia hora a dezesseis horas por dia, em sua maioria, as meninas, que ficam muito tempo em frente a televisão e portanto, também não estão desenvolvendo práticas de exercício físico ou maior socialização. Essas apresentam uma certa dificuldade de concentração e desmotivação em sala de aula nas disciplinas que exigem mais raciocínio.

Não adianta querer impor hábitos, tais como o estudo em casa, pois os estudantes ficam na maioria das vezes no contraturno sozinhos. Apenas 64% dos estudantes masculinos e 58% das estudantes estudam em casa, sendo que a ampla maioria que estuda realiza apenas meia hora de estudo e nem sempre é o tema de casa. Às vezes é a leitura do livro ou revista que retiraram na biblioteca. Então, a infância e a adolescência não supervisionadas no contraturno tendem a utilizar seu tempo para o ócio. Ou seja, seria mais interessante então que nossas crianças e jovens fossem regatados no brincar.

Nesse sentido, o projeto desenvolvido no terceiro ano vem contemplar essa necessidade: BRINCAR É CRIAR E IMPROVISAR, É FALAR DE HISTÓRIAS E DAS HISTÓRIAS DE VIDA, desenvolvido como sequência didática, introduzindo as crianças na dimensão da pesquisa que também foi apresentado na Feira Municipal Científica e Tecnológica (FEMUCITEC).

Um projeto envolvente e relevante que envolveu as crianças no resgate de brincadeiras de suas famílias, na socialização das descobertas, no experimentar com o grupo, buscando a compreensão das regras, das variações, da origem, trazendo a importância das histórias orais. As crianças exercem seu protagonismo, registram de forma interdisciplinar os conhecimentos e certamente assimilam e acomodam os conhecimentos, formando argumentos cada vez mais qualificados.

No projeto, a capacidade criativa é privilegiada, seja na improvisação e no dar asas à imaginação no qual os elementos já não precisam ficar com a mesma roupagem tal como foram resgatados, mas são reinventados deixando com a cara deles.

Os estudantes foram envolvidos na produção de brinquedos utilizando materiais que seriam descartados, mas que dessa forma ganharam um valor não apenas econômico, mas emocional e ajudou a aumentar a autoestima desses estudantes.

O projeto nasceu da necessidade de organizar o brincar e reduzir a agressividade e intolerância apresentadas por alguns estudantes em relação aos outros nos jogos e trabalhos em grupo. Mas os resultados foram muito mais amplos, com o desenvolvimento de habilidades dialógicas, de compartilhamento e aprimoramento da linguagem.

Ainda na dimensão do brincar e produzir, na biblioteca tem projeto do teatro, que já se materializou em encenações construídas com os estudantes, uma em

processo. O teatro apresenta a dimensão lúdica de representar um papel e uma realidade que transcende o cotidiano, mas que ao mesmo tempo exige o exercício de muitas habilidades importantes para o aprendizado. Conhecimentos significativos são abordados de forma interativa e interdisciplinar e são levados para sala de aula em forma de relações ou intertextos.

Como bem sabemos em nosso contexto de periferia:

> Processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita. Isto é, a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada. Esse aprendido se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças), com materiais escritos disponíveis - livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens, entre outros -, e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. Esse processo acontece pela mediação de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos criados em sociedade. Isso explica a desigualdade nos processos de aprendizagem dos estudantes ao chegarem à escola. (LORENZET e GIROTTO, p. 3, 2010).

Portanto, cabe a nós, educadores, apresentarmos alternativas para que tal desigualdade seja de alguma maneira compensada, transformando as vidas dessas crianças que normalmente estão vulneráveis, mas que têm muito a aprender para mudar sua história.

Acreditamos que a aprendizagem envolve inúmeras características, sendo necessária uma identificação e uma relação prazerosa, tanto com o conhecimento, como também com o educador, num processo dinâmico, ativo e contínuo; pois aprendemos desde o nascimento até a morte. O aprender envolve diferentes aspectos, competências e habilidades múltiplas. É um processo que envolve a dimensão social, mas também um processo pessoal, de forma que cada um aprende e deve buscar seu autoaperfeiçoamento, sendo também, gradativo e ascendente; pois em nossa trajetória vamos incorporando novas experiências e novos saberes de maneira a ajustar estes conhecimentos com os que já possuíamos.

Existem alguns pontos da trajetória dos estudantes, das suas histórias de vida que nos inquietam e nos angustiam. Não sabemos muito bem como tratar, mas não deixamos de buscar outras alternativas buscando atingi-los da melhor forma.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Analedy Amorim e MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias**. A concepção de infância na visão de Philippe Aries e sua relação com as políticas públicas para a infância**, 2017.

LORENZET, Deloize e GIROTTO, Juliana Carla Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010. Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo/RS -girottojuliana@yahoo.com.br**. A alfabetização e letramento na prática pedagógica.** Disponível em www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p1.htm

PICCIONI, Rosana e MATA, VILSON. **Rebrincar-resgate de jogos,brinquedos e brincadeiras tradicionais** Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/502-4.pdf

DE “ESCOLA ANA PICORAL” A “EMEF PINTO BANDEIRA”: por uma escrita da história da instituição escolar

Carolina Monteiro[21]

1. Introdução

Acredito que a escolha de uma temática para pesquisa está intrinsecamente ligada à trajetória pessoal e/ou acadêmica do/a pesquisador(a). No meu caso, o interesse pela temática que será contemplada neste projeto tem origem na minha inserção no campo da História da Educação. Tal inserção se deu no ano de 2007, quando cursava o 4º semestre de graduação em Pedagogia, como bolsista de Iniciação Científica. Após concluir o curso, ingressei no mestrado e, em seguida, no doutorado em Educação, sempre vinculada a projetos de pesquisa no campo da História da Educação.

Em julho de 2016, tomei posse como professora de educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental na EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira. Aos poucos, fui conhecendo o contexto e a comunidade escolar, compreendendo a forte relação que existe entre a escola e o bairro. A escola possui uma característica muito marcante em sua identidade que diz respeito à presença de diferentes gerações de famílias na escola. Há, portanto, um sentimento de pertencimento ao lugar, ao mesmo tempo que há uma necessidade de valorização desta comunidade escolar.

No início do ano de 2018, além da regência de turma, assumi a Biblioteca Escolar. Neste espaço, encontrei alguns documentos que contam a história da escola, o que despertou a minha curiosidade como historiadora da educação. Soma-se a isso, a comemoração de 45 anos da escola neste ano. Além disso, tive a oportunidade, entre os meses de maio e julho, de participar de um curso de extensão na UFRGS, ministrado pelo Prof. Edison Saturnino, intitulado “Histórias e Memórias das Instituições Escolares: arquivos, itinerários de pesquisa, escrituras”. Assim, surgiu o interesse de desenvolver esta pesquisa, que pretende possibilitar uma escrita da história desta instituição escolar e contribuir para a preservação e valorização do seu patrimônio.

2. A pesquisa em história da educação: acerca da metodologia

Esta se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho histórico, inspirada nos pressupostos da história cultural. Importa destacar que história é aqui entendida como um “campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 417). Segundo Roger Chartier (2009), uma “intenção de verdade constitui o discurso histórico” (p. 14) e, por isso, “a história como escritura desdobrada tem, então, a tripla tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor” (Ibid. p. 15). Embora os documentos ou vestígios não possuam uma verdade inerente, por meio de sua transformação em dados de pesquisa, nas palavras de Stephanou e Bastos (2009), “o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua

[21] Doutora em Educação. Professora de Educação Básica na EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira. E-mail: carolinamonteiro7@yahoo.com.br

leitura do passado" (p. 417-418). Devem ser mencionadas algumas características das mudanças sofridas pela história que culminaram no surgimento da história cultural, perspectiva teórica adotada neste estudo, a saber: a valorização do cotidiano; o questionamento às macro-interpretações, em outras palavras, a busca pela compreensão do particular na sua relação com a sociedade mais ampla; a desnaturalização das fontes, ou seja, a reflexão sobre a produção de documentos segundo interesses e intenções particulares que conferem incertezas aos documentos e impõem a necessidade de buscar novas maneiras de interrogar os objetos adequadamente; o rompimento com a hierarquização dos documentos; e a emergência de novos objetos de pesquisa (STEPHANOU; BASTOS, 2009). Peter Burke (2008) aponta a história das práticas como um dos paradigmas da história cultural, na qual se inscreve a história da escrita. Nesse sentido, Viñao Frago (2002) analisa a cultura escolar, caracterizando-a como um

> conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questão, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. [livre tradução] (p. 73)

Os estudos do campo da história da educação, não mais centrados exclusivamente nos assim chamados "documentos oficiais", vêm valorizando os diversos artefatos utilizados no âmbito escolar tomados como fontes. De acordo com Galvão e Lopes (2010), "esses objetos podem fornecer ao pesquisador indícios de como eram os métodos de ensino, as disciplinas, o currículo, os saberes escolares, a formação de professores etc." (p. 71). Tais objetos, segundo as autoras, podem ser: "carteiras, utensílios, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrência, cadernos e trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos ao estudante ou ao professor..." (Ibid.). Segundo Souza (2013),

> estudos sobre a cultura material escolar têm posto em discussão os sentidos da relação entre objetos, sujeitos e rotinas escolares, descortinando dimensões pouco exploradas do universo escolar, salientando como o olhar para as coisas comuns pode ser relevante para o conhecimento e a interpretação histórica da educação. O trato com a materialidade da escola tem reivindicado a atenção cuidadosa para o valor histórico e cultural desse patrimônio. (p. 205)

No entanto, pesquisadores que trabalham com este tipo de documentação enfatizam a necessidade de problematizá-las, considerando relevante questionar, por exemplo, os motivos pelos quais alguns objetos foram guardados e não outros. Por isso, "o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido" (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 65), ou, em outras palavras, segundo as autoras, "a história [...] só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber" (Ibid., p. 67).

Levando em conta a forte tendência de ampliação das fontes nas pesquisas em história da educação, uma vez que "a pluralidade de documentos oferece ao historiador mais possibilidades de explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema de pesquisa" (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 79), e englobando a cultura escolar em seus múltiplos vestígios no tempo, o estudo aqui apresentado direcionou seu foco para as diversas possibilidades de constituição do

corpus empírico da pesquisa. Assim, se faz necessário ressaltar que no campo da história cultural os documentos são uma produção e não a realidade, pois a realidade é inapreensível. Cabe ao pesquisador indagar como funcionam estes documentos, quem os escreveu ou produziu, para quem, a partir de que lugar, etc., pois é o historiador quem transforma os traços, os vestígios do passado em documentos, a partir das perguntas que faz a eles.

Na busca por vestígios das práticas, Souza (2013) sinaliza o direcionamento dos pesquisadores para a consulta aos arquivos escolares, frequentemente encontrados em condições de organização e conservação muito precárias.

> Amontoados em porões, debaixo de escadas, em salas apertadas, distribuídos ao acaso em armários e caixas, descuidados e sem interesse, documentos, quase sempre administrativos, além de coleções de instrumentos científicos, livros didáticos, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos, sobrevivem a intempéries, goteiras, condições de insalubridade, falta de identificação, organização e armazenamento adequado na maioria das escolas. (SOUZA, 2013, p. 205)

Assim, evidencia-se a importância de políticas públicas de preservação e conservação do patrimônio escolar. Para além da função de salvaguarda de documentos para pesquisas em história da educação, a constituição de arquivos e a preservação de acervos escolares operam diretamente junto à "construção da identidade dos sujeitos e de suas relações com o tempo e o espaço e para a construção da memória" (SOUZA, 2013, p. 212). Tais ações podem emergir das próprias instituições que, ao reconhecer a importância da constituição de um arquivo, se disponham a reunir, organizar e divulgar a documentação sobre a sua história. Ainda de acordo com Souza (2013):

> Nos atos de reunir, organizar, higienizar, inventariar e pesquisar o patrimônio no campo da educação, deve haver mais que resistência ao esquecimento e reverência pela escola do passado, mas, fundamentalmente, a perspectiva da construção do futuro presente das escolas em nossa sociedade. (p. 216)

É nesta perspectiva que se propõe este projeto de pesquisa, que não tem apenas a intenção de preservar a história do passado, mas que tem, essencialmente, o objetivo de contribuir para a construção de novas histórias e possibilidades para a nossa comunidade escolar.

3. Entre rastros e vestígios: por uma história da instituição

São poucas as informações encontradas sobre a história da escola. Conforme mencionado anteriormente, é preciso cruzar dados e documentos de diferentes ordens para identificar vestígios da história da instituição. A escola, que neste ano completa 45 anos, tem uma história anterior a sua data de fundação, vinculada à Prefeitura Municipal de Canoas. Sabe-se que essa escola tem origem na iniciativa de uma moradora do Bairro Rio Branco, que identificou a necessidade de um espaço para que as crianças pudessem estudar: Ana Picoral.

Entre os arquivos conservados na biblioteca da escola, encontrei algumas fotografias, organizadas por décadas por uma de nossas professoras de História, além de um breve histórico da instituição. Reproduzo aqui o texto que consta sobre a

história de Ana Picoral e da fundação da escola, texto que, lamentavelmente, não conta com identificação de autoria.

Imagem 1: Retrato de Ana Picoral

Ana Schitz nasceu em Torres, no dia 6 de janeiro de 1859. Filha de alemães, foi educada dentra das normas cristãs. Casou-se com Antônio Picoral e morou por vários anos em Torres, onde possuíam uma vasta extensão de terras, de aproximadamente 90 hectares.

Com a Revolução Farroupilha, a família perdeu tudo o que possuía e, assim, tentaram se reerguer das perdas em Morro Azul, local mais afastado da cidade. Não se adaptaram neste lugar, e vieram, então, para Porto Alegre. Estabeleceram-se nas terras onde hoje fica o Hospital da Criança Santo Antônio. De lá, decidiram vir para Canoas, lugar onde permaneceram até o final de suas vidas e onde se dedicaram ao plantio de arroz.

Os sete filhos de Ana e Antônio, Gertrudes, Cândida, Idalina, Júlia, Manoel, Francisco e José, não haviam frequentado a escola quando crianças. Com o falecimento do marido, Ana passou a morar com seu filho Manoel. Este, a pedido da mãe, cedeu sua residência para servir de escola às crianças da redondeza, pois as escolas existentes eram muito distantes. Hoje, neste local, reside o neto de dona Ana, Sr. Pedro Picoral.

Diariamente, o Sr. Manoel ia até a avenida Getúlio Vargas buscar a professora Ida Hilgert, paga pela prefeitura para ministrar aulas. Os alunos não pagavam nada. Tempos depois, quatro outros moradores doaram terrenos para a construção de um prédio maior, que recebeu o nome de Ana Picoral, em 1º de março de 1962.

Imagem 2: Escola Ana Picoral

A escola era mantida pelo SEDEP (Serviço de Expansão Descentralizado do Ensino Primário), criado em 1960 pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Souza (2008), "[...] no início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade"

Após quase onze anos de funcionamento, a Escola Ana Picoral mudou de endereço e passou para a rua Dr. Nelson Paim Terra, número 1435. No local do antigo prédio, estão, hoje, as torres de alta tensão da CEEE. A partir de 26 de janeiro 1973, a escola até então Ana Picoral, passou a pertencer definitivamente à prefeitura, com o nome de Escola Municipal de 1º grau incompleto Coronel Francisco Pinto Bandeira. Em 24 de junho de 1999, por meio do Decreto nº 320, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira.

Importa salientar que os 45 anos de fundação da escola celebrados neste ano, correspondem à fundação da Escola Coronel Francisco Pinto Bandeira, desconsiderando toda a história relacionada à Escola Ana Picoral. Hoje a homenagem a ela se mantém na biblioteca que tem o nome de Biblioteca Ana Picoral. Há, ainda, a Rua Ana Picoral, entre as ruas Boa Saúde e Boa Esperança, que ficam nas proximidades da escola, no Bairro Rio Branco. Contudo, me parece ser imprescindível refletir sobre as razões que levaram à mudança do nome da escola, da fundadora da instituição, moradora do bairro que se mobilizou para que as crianças da localidade tivessem onde estudar, para uma figura histórica[22], com forte vinculação com o município de Canoas, mas sem qualquer relação com a comunidade do Bairro Rio Branco. Sem dúvida, são questões para pensar e investigar no contexto do desenvolvimento da pesquisa.

4. Entre histórias e memórias: alguns documentos

A partir do breve histórico apresentado e da reflexão proposta, emergem algumas possibilidades para a continuidade do projeto. Inicialmente, será realizada a organização, a digitalização e a catalogação do acervo fotográfico já reunido. A ideia é a criação de um drive onde seja possível reunir e armazenar constantemente os

[22] Francisco Pinto Bandeira é conhecido por ter sido o povoador e colonizador das terras que formaram o município de Canoas, vindo de Laguna/SC em 1733.

registros fotográficos da escola. Esta documentação tem grande importância no sentido de auxiliar a escrita da história da instituição escolar. Segundo, Vanti (2006):

> A história da educação não pode ser mais contada usando-se apenas os registros e fontes escritas. Durante o século XX, a popularização do uso da imagem fixa beneficia a conservação das memórias escolares - as crianças convertidas em alunos, os docentes, os prédios e suas arquiteturas, as festividades… assim, na medida em que foi sendo capturada pela câmara escura passa a contar com registros iconográficos contínuos que permitem um estudo comparado necessitando que historiadores da educação venham a apropriar-se de novos saberes que instrumentalizem a operacionalização dessas fontes. (p. 122)

Nesta perspectiva, é possível identificar mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo. A observação de algumas imagens evidencia significativas continuidades com relação a práticas escolares, especialmente aquelas relacionadas a festividades e datas comemorativas. Alguns exemplos são expostos a seguir:

Imagem 3: Teatro de professores para alunos (s.d.)

Imagem 4: Teatro de professores para alunos (2016)

Imagem 5: Teatro de alunos (s.d.)

Imagem 6: Teatro de alunos (2018)

Imagem 7: Roda de capoeira (s.d.)	Imagem 8: Roda de capoeira (2018)

Imagem 9: Festa Junina (1985)	Imagem 10: Festa Junina (2018)

Imagem 11: Festa de Natal (s.d.)	Imagem 12: Festa de Natal (2017)

No entanto, é preciso desnaturalizar a produção destes documentos, compreendendo que estas são uma representação e não uma reprodução da realidade, como assinala Pesavento (2014),

> mesmo as imagens demarcadamente realistas ou ditas naturalistas não correspondem a uma reprodução absoluta da realidade, pois, como representações, são sempre fruto de um ato de criação e de uma invenção do mundo. Ou seja, constituem uma interpretação e uma experiência do vivido, ao mesmo tempo individual, social e histórica. (p. 104)

Na mesma direção, entende-se que as memórias podem se constituir importantes documentos para a escrita da história da escola. Memórias de alunos e ex-alunos, familiares, professoras, diretoras e funcionários, podem contribuir para a compreensão da identidade da comunidade escolar, bem como para a construção da sua história. Deste modo, pretende-se buscar depoimentos orais e registros escritos que compartilhem experiências vivenciadas no âmbito da instituição escolar. De acordo com Weiduschadt e Fischer (2009):

> História de vida tem sido uma alternativa metodológica adequada quando se intenta articular a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa, aos fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não é encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias. (p. 71)

Ainda segundo as autoras, "quando elegemos história de vida como encaminhamento metodológico, não pretendemos erigir um pedestal para esse tipo de abordagem. O que se está pretendendo é, antes, aliar documentos escritos e orais, articulando-os a partir de determinado contexto."(WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 73). Neste sentido, propõe-se o contraste entre documentos orais, escritos e iconográficos que evidenciem práticas da cultura escolar.

Para fins de sistematização, cabe assinalar que o projeto aqui apresentado será desenvolvido em três momentos. Primeiramente, conforme já referido, será realizada a organização do acervo a partir da documentação já existente e daquela que for reunida por meio de doações. Em seguida, pretende-se organizar pequenas exposições a fim de divulgar e sensibilizar a comunidade escolar a para importância da constituição e preservação deste acervo. A ideia é que em dezembro a escola possa organizar uma grande comemoração do seu aniversário com exposições de documentos, rodas de conversa com ex-alunos e professoras, homenagens a ex-diretoras, etc. Por fim, a expectativa é que este projeto seja apenas o começo de uma longa caminhada que terá continuidade no próximo ano através de um estudo mais aprofundado do contexto da nossa comunidade escolar, nas necessidades e aspirações dos nossos estudantes. Penso que tal estudo nos auxiliará na reformulação do Projeto Político-Pedagógico, prevista para o próximo ano. Além disso, acredito que conhecer e valorizar a história da escola também pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de um grande projeto de educação patrimonial, culminando em um maior cuidado com o espaço e com a nossa memória.

Referências

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Goes de Paula. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CANOAS. **Decreto 320/1999**. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/decreto/1999/32/320/decreto-n-320-1999-altera-denominacao-das-escolas-municipais-de-canoas (Acesso em: 25/09/2018)

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução: de enguias e outras metáforas. In: _____ (Org.). **Tempos de Escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 17-24.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. jan./jun. 2001. p. 9-43.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (Orgs.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p. 99-122).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 11.192**, de 29 de fevereiro de 1960. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125442/decreto_11192_1960.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Acesso em: 25/09/2018)

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do patrimônio escolar no Brasil: notas para um debate. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14. n. 26. jan./jun. 2013. p. 199-221.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In:. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Séculos XX. V. 3. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. p. 416-423.

VANTI, Elisa dos Santos. A fotografia e a pesquisa em História da Educação: elementos para a construção de uma metodologia. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, n. 19. abr. 2006. p. 121-130.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 9. n. 1. jan./jun. 2009. p. 25-41.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madri: Morata, 2002.

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História Oral & Memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 66-82.

2.2 – Mesa de trabalho 2

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 2	Os processos de construção do conhecimento e seus aspectos motivacionais em educandos com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Janaína Mota Fidelis, Fabíola dos Santos Kucybala, Gabriele Bonotto Silva
	Ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) nos anos finais do ensino fundamental - desafios para o ensino no século XXI	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Renato Avellar de Albuquerque
	Empoderando crianças negras através da literatura	EMEF Nancy Ferreira Pansera	Franciele Vanzella da Silva, Deivid de Souza Soares, Raquel Amélia Santos
	A contação de histórias como recurso de intervenção pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem	EMEF Monteiro Lobato	Katielle de Oliveira Felix de Sena
	Gênero e relações étnico-raciais através do uso de biografias: uma reflexão teórico-metodológica para o ensino de história	EMEF João Paulo I	Laura Gallo Tirandelli
	Se tiver texto, tem encantamento, tem leitura: crianças do Maternal I e as descobertas da leitura e escrita	EMEI Terezinha Tergolina	Liziane Araujo da Silva
	Borboletras: investigar e alfabetizar por meio da natureza	EMEF Assis Brasil	Karine Flores Ramos

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E SEUS ASPECTOS MOTIVACIONAIS EM EDUCANDOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

Janaína Mota Fidelis[23]
Fabíola dos Santos Kucybala[24]
Gabriele Bonotto Silva[25]

RESUMO: Este artigo tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento da criatividade infantil, visando despertar o interesse e superar as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização inicial, na produção textual e na leitura a partir dos contos infantis e outros gêneros textuais. O método de pesquisa utilizado foi o Estudo de Caso de natureza qualitativa, em que o público-alvo é um grupo de alunos em processo de alfabetização matriculado em turmas do 2º e do 3º ano do ensino fundamental da rede pública de Canoas/RS. Utilizou-se, também, a pesquisa bibliográfica que utiliza contribuições de autores sobre determinado assunto, e a pesquisa documental que analisa materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1999). No decorrer do trabalho, será observado em que medida o uso de contos infantis e de outros gêneros textuais podem auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, utilizando um pré-teste e um pós-teste para auxiliar na avaliação da aprendizagem.
PALAVRAS CHAVE: alfabetização; leitura e escrita; dificuldade de aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como problemática o Desenvolvimento da criatividade infantil visando despertar o interesse pela produção textual e pela leitura a partir de diferentes portadores de texto. A pesquisa foi realizada com alunos de turmas do 2º e do 3º ano da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola e teve o acompanhamento das professoras titulares da turma e da supervisora da escola.

Este grupo de professoras alfabetizadoras, apesar de possuir diferentes trajetórias, preocupadas com a qualidade e o sucesso da aprendizagem de suas turmas, instigou-se com as dificuldades na leitura e na escrita mesmo diante de diversas propostas pedagógicas. Cada uma tem uma trajetória diferente: algumas já trabalham há muitos anos no município, outras vêm de outros municípios ou de redes particulares de ensino e trabalham há menos tempo nesta rede, encontrando-se, então, na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola.

A escola em que foi realizada a pesquisa, EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, é localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, em sua maioria, relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos, e, em alguns momentos, o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares.

[23] Professora Referência do 3º ano. Mestranda pela UFRGS. E-mail: janamfidelis@gmail.com
[24] Professora Referência do 2º ano. E-mail: fabiolast@gmail.com
[25]Supervisora Escolar. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora na Faculdade Cesuca. E-mail: gabybonotto@gmail.com

Apesar dessa característica positiva, existem aqueles alunos que possuem mais desafios a serem superados no processo de alfabetização, bem como, no decorrer de todo o ensino fundamental. Cabe salientar que esta é uma escola bastante receptiva à educação para todos, contando com 103 alunos considerados casos de inclusão, tornando-se um grande desafio para o corpo docente. Diante deste quadro, o corpo docente preocupa-se em manter e aprimorar constantemente a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, tanto através do diálogo e de reuniões constantes, quanto com a busca de formação continuada.

A leitura e a escrita são ferramentas essenciais no processo de ensino/aprendizagem e são fundamentais para a comunicação na cultura letrada. Contudo, sabe-se que no Brasil, apesar de ter diminuído o analfabetismo ao longo dos anos, ainda temos um índice considerável. De acordo com dados do Ministério da Educação – MEC, em 2012, o índice de analfabetismo estava em 8,7% na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad)[26]. Em dados do PISA – *Programmme for International Student* Assesment de 2015, observa-se que, de uma maneira geral, os alunos brasileiros tem um desempenho consideravelmente inferior em relação aos países avaliados, visto que a pontuação dos alunos brasileiros em leitura estava em 407, comparados à média de 493 pontos dos alunos de países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico[27]. Corrobora-se assim, a necessidade de buscar meios para superar as dificuldades no processo de alfabetização.

A aprendizagem precisa ser significativa e, quando se faz de maneira divertida, o resultado pode ser mais rápido e pode vir de maneira mais agradável. Pensando em um domínio significativo da leitura e da escrita, buscamos trabalhar a alfabetização com ferramentas que instiguem a motivação intrínseca na criança, ou seja, de acordo com Ferreira (2014), esta motivação é aquela em que o prazer é inerente à atividade e não estimulado por uma recompensa. Acreditamos que os contos infantis têm essa magia incutida, visto que, tais histórias despertam a curiosidade e a imaginação do educando. Além dos contos infantis, diferentes gêneros textuais e situações-problema se tornam ferramentas fundamentais no cotidiano pedagógico para desenvolver nos estudantes a vontade de escrever e de ler.

Seguindo as perspectivas sobre o uso de contos infantis ou outras histórias, filmes e situações que sejam comuns e rotineiras para os educandos, bem como a sua reescrita são potenciais estimuladores para o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita, cremos que o uso dessas ferramentas pode ativar o que Vigotski chama de zona de desenvolvimento proximal. Para o teórico: “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de eles frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (p. 94, 2007). Sendo a zona de desenvolvimento proximal, a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que a criança consegue realizar com o auxílio de outro indivíduo (zona de desenvolvimento potencial).

Nesse sentido, os contos infantis são histórias que perpassam pela memória infantil, até mesmo daquelas crianças que vivem em ambientes menos letrados. Do mesmo modo, a inserção de filmes e de situações-problema que ocorrem no cotidiano

[26] Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167 Consulta em: jan. 2018.
[27] Fonte: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf Consulta em: ago. 2018.

escolar, utilizando-os para reflexão e para registro de produções textuais, tornam a aprendizagem mais significativa.

A partir dos argumentos supracitados, apresenta-se o problema de pesquisa: é possível potencializar o desenvolvimento da criatividade infantil visando despertar o interesse pela produção textual e pela leitura a partir dos contos infantis e de outros gêneros textuais?

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O início da internalização do conceito de alfabetização, ou do que é o ato de ler e escrever, se dá antes mesmo da escolarização, quando a criança entra em contato com diferentes portadores de texto ou formas escritas em seu cotidiano, quando vê informações em placas de trânsito, quando vê propagandas e promoções de lojas, quando vê seus pais lendo uma receita médica, uma receita culinária, um boleto, lendo jornais ou livros, enfim, entre tantos outros exemplos em que a criança observa os adultos usufruindo da leitura e da escrita para se comunicar, se informar ou se divertir. Maciel e Lúcio (2009, p. 14) destacam:

> [...] A escrita, comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para produção de novos conhecimentos.

Soares (2006) complementa dizendo que para entrar e viver no mundo do conhecimento, o sujeito precisa desenvolver duas habilidades: a primeira, relacionada ao domínio da escrita, que contempla o sistema alfabético e ortográfico, e que são desenvolvidas pela alfabetização, e a segunda, o domínio das competências e uso desta escrita em diferentes situações e contextos, obtida por meio do letramento.

Neste sentido, alfabetização e letramento são duas ações distintas, são processos paralelos, mas que caminham juntos e são inseparáveis para a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita, num processo que possibilite à criança vivenciar práticas e agregar diferentes conhecimentos nas situações reais e atividades cotidianas.

Quanto mais objetos, instrumentos, linguagens, gêneros e portadores de textos de conhecimento da criança forem utilizados, maior será o sentido, o desejo e o significado internalizado por ela. Pensar na função social da leitura e da escrita é pensar no que os textos representam no dia-a-dia destes sujeitos dentro e fora da escola. Por esse motivo, o ponto de partida para o processo de efetivo aprendizado é a convivência, o contato e a experimentação com o mundo da cultura escrita e estes conhecimentos sobre a linguagem, adquiridos nas mais variadas situações em que a criança traz quando chega à escola, evidencia que elas estão inseridas em um contexto comunicativo de produção e compreensão das funções da língua escrita. Mas, e quando a criança não tem esse contato? Ou mesmo tendo tal contato, quando entra no processo formal de alfabetização passa por dificuldades de aprendizagem. O que se espera da escola e do professor nesses casos?

O ato de mediar o processo de alfabetização não é tarefa simples e o encarando como um objeto de conhecimento dentro da perspectiva piagetiana (2012), percebe-se que o conhecimento não é meramente predeterminado pelas estruturas internas do sujeito, muito menos pelas características preexistentes no objeto, visto que tais características são conhecidas graças a interação entre o sujeito e o objeto, ou seja, resultam de uma construção efetiva e contínua de interação entre ambos.

Com isso, acreditamos que o processo de alfabetização é uma complexa trama social entre o conhecimento mediado pelo professor, enquanto sujeito histórico e social e assimilada pelo educando que também tem a sua herança histórica e social, e, através dessas experiências, geram diferentes consequências nesse processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva de Maturana (1997), podemos chamar os resultados das interações desses sujeitos históricos e sociais de acoplamentos estruturais, ou seja, o indivíduo, ou sistema vivente, parafraseando Maturana (1997), sofre interações plásticas recorrentes do meio externo ou de seus próprios estados ao longo de sua vida e do seu desenvolvimento. Tais interações geram perturbações e disparam mudanças de estado, resultando no que o pesquisador chama de acoplamento estrutural, em outras palavras, o sistema vivente, isto é, o indivíduo vai se modificando no decorrer do tempo conforme vai interagindo e refletindo, seja com outros sistemas viventes ou não viventes, ou mesmo consigo mesmo, transformando-se a partir dessas relações. São as experiências pelas quais o indivíduo passa e as reflexões a partir dessas que constroem seu conhecimento.

Sara Paín (1985) destaca que a experiência visa confirmar ou corrigir hipóteses ou antecipações surgidas da manipulação interna do objeto, por isso a escola tem papel fundamental para fornecer diferentes experiências no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando o educando não experienciou o universo letrado antes do início de sua vida escolar. Assim, é importante criar oportunidades de interação em que a criança esteja em contato com diversas formas e gêneros da linguagem oral e escrita, de maneira que aprenda, envolva-se, produza e construa respostas às situações-problema apresentadas ao longo do processo de aprendizagem.

Os fatores que podem levar o educando a ter dificuldades no processo de alfabetização podem ser inúmeros, visto que existem várias interferências internas e externas neste processo no qual podemos citar a qualidade do ensino, a estrutura escolar, a formação e a empatia do professor, a realidade social do aluno, o relacionamento familiar, o valor dado à escolarização por parte da família e, até mesmo, fatores orgânicos que podem levar a transtornos de aprendizagem. O que se sabe, diante de pesquisas na área e da abordagem de autoras como Sara Paín (1985), é que a aprendizagem pode se dar de forma mais rápida de acordo com a necessidade que o sujeito apresenta em aprender. Tal ponto de vista perpassa pela motivação, seja ela ligada à satisfação em desenvolver determinada atividade (motivação primária) ou ligada à gratificação social (motivação secundária).

Saber como ocorre o processo de construção do conhecimento pode evidenciar possibilidades para atuar como professor alfabetizador. Piaget (2012) destaca que a construção do conhecimento ocorre como um processo contínuo de assimilação, equilibração e acomodação, onde inicialmente há uma assimilação reprodutora, apenas reproduzindo uma ação sobre o objeto explorado (exemplo: início do processo sistemático de alfabetização, através da reprodução e reconhecimento de letras e seus sons), em seguida, há uma assimilação cognitiva, identificando tal ação como possível de ser aplicada em outros objetos (exemplo: quando o educando se dá conta de que uma letra com determinado som pode ser usada em diferentes palavras e contextos) e, por fim, a assimilação generalizadora em que se repete a mesma ação em diferentes objetos (exemplo: aplicação consciente da escrita em diferentes experiências). Assim ocorre a acomodação, através da modificação do esquema interno ou estrutura do sujeito, em função das particularidades do objeto assimilado.

Observamos, então, que tal processo de evolução de assimilações até chegar a uma acomodação é identificado na construção do conhecimento da leitura e da escrita, mas, cada sujeito é único e tem a sua maneira de aprender, com características individuais que, por vezes, interferem na evolução deste processo. Neste ponto, é fundamental conhecer as particularidades de cada educando, ou parafraseando Vigotski (2007), conhecer o nível de desenvolvimento em que o estudante se encontra para, então, realizar a intervenção adequada. Sob a óptica vigotskiana, o indivíduo tem um nível de desenvolvimento real, ou seja, uma etapa de desenvolvimento completa, onde o sujeito consegue resolver problemas e elaborar hipóteses sozinho. Há, também, o nível de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que o sujeito consegue realizar com o auxílio de outrem, tal nível está dentro do que Vigotski (2007) chama de zona de desenvolvimento proximal e que se trata da distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Conhecer tais conceitos e utilizá-los nas intervenções do cotidiano pedagógico se faz indispensável para respeitar a capacidade dos educandos, uma vez que, obtendo o conhecimento de tais níveis de desenvolvimento na turma, o professor pode se preocupar em elaborar atividades que não sejam nem tão simples e que não despertem a motivação dos educandos e nem atividades tão complexas que estejam fora da zona de desenvolvimento proximal, desestimulando, assim, os estudantes em suas tentativas de solucionar os problemas.

É importante conhecer a realidade do indivíduo, bem como reconhecer o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, conforme as definições piagetianas (PIAGET, 2012), como também, se não há nenhuma lacuna do estágio anterior. Espera-se que, no início da alfabetização, o aluno esteja em processo de transição do nível pré-operatório (5-6 anos) para o nível operatório-concreto (7-8 anos). Dependendo da lacuna existente nesse processo, pode acarretar em diferentes dificuldades de aprendizagem.

Dizer que o educando em fase de alfabetização formal está em processo de transição do nível pré-operatório para o nível operatório concreto significa afirmar que, dentro de uma mesma classe, pode-se encontrar estudantes com diferentes hipóteses e desenvolvimentos, visto que um sujeito no estágio pré-operatório ainda não desenvolveu o conceito de reversibilidade, o qual Piaget (2012) exemplifica com o teste do barbante em ângulo reto, em que se puxa o barbante de um lado, o sujeito até pode ter a noção de que irá diminuir do outro, mas, não reconhece que irá diminuir de um lado, tanto quanto aumentou do outro, ou que o barbante permanecerá do mesmo tamanho. Tal conceito já está assimilado e acomodado no estágio operatório concreto, sendo correto afirmar que, quando o indivíduo já construiu o conceito de reversibilidade, ele reconhece que mesmo puxando o barbante em uma de suas extremidades, ele irá diminuir igualmente no outro ângulo e permanecerá do mesmo tamanho, e, assim, evidenciando o conceito de conservação, no qual se tem consciência de que se um elemento A é igual a um elemento B e um elemento B é igual a um elemento C, então, o elemento A será igual ao elemento C.

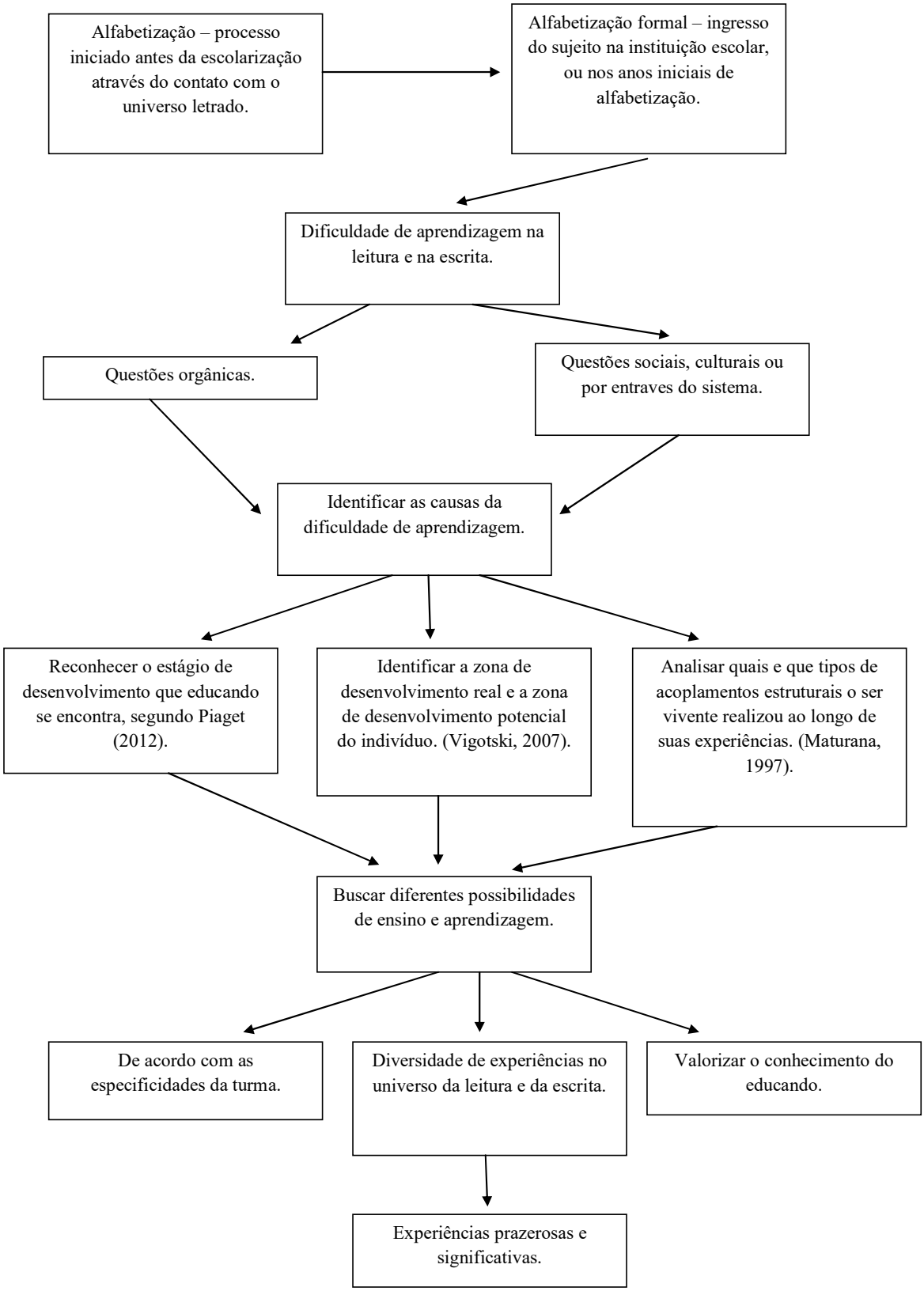
Reconhecer tais conceitos desenvolvidos, ou não, em uma turma de alfabetização, nos dá diversas pistas sobre como abordar o processo de construção da leitura e da escrita, visto que um sujeito que já conserva e reconhece o som de B, por exemplo, vai saber que esta letra serve para escrever palavras como bola, bala ou barbante. Ao passo que a criança que ainda não conserva tal conhecimento, não tem o mesmo discernimento.

Diante das hipóteses levantadas até o dado momento, pode-se ter indícios de fatores que podem motivar o educando a evoluir dentro de suas dificuldades na leitura e na escrita. Corso (2004) destaca que a escola precisa desenvolver atividades de atribuição de sentido à leitura, usando-a para um fim importante. Ao passo que Vigotski (2007) evidencia que a escrita ocupa um lugar estreito na prática escolar em relação ao seu papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. O pesquisador sustenta que se ensina a desenhar letras e construir palavras de forma mecânica, mas não se ensina a linguagem escrita. Nesse sentido, mediar, interagir e oportunizar a imersão na escrita de maneira prazerosa e significativa é um desafio para o professor alfabetizador que, diante das dificuldades de aprendizagem relativas à leitura e escrita, deve pensar em um ensino que atenda à diversidade presente em sala de aula, criando um ambiente acolhedor de construção de saberes que provoque novos aprendizados e diferentes desafios a serem resolvidos. Que também atenda às necessidades e às características dos alunos, que valorize seus diferentes posicionamentos e ideias e que promova a autonomia, a postura investigativa, a troca entre os pares e o respeito ao educando.

Cada indivíduo constrói seu conhecimento de forma singular, pois a informação é associada de maneira diferente por cada um. Apesar de o conhecimento ser construído individualmente, ele só é conhecimento quando o sujeito assimila para si e externa para os outros (Piaget, 2012).

O processo formal de alfabetização (acesso ao código de leitura e escrita) pressupõe envolvimento, onde o mediador nesse processo deve considerar a influência do meio social que o aluno possui, para assim, poder proporcionar intervenções dirigidas que sejam ricas em oportunidades, em diferentes contextos (Vigotski, 2017).

Assim, a ideia central que defendemos nesse trabalho, é de que o professor alfabetizador precisa conhecer a fase de desenvolvimento em que os estudantes de sua turma se encontram para, assim, conseguir oferecer diferentes possibilidades de acesso à leitura e à escrita dentro das individualidades expostas e de acordo com as potencialidades da turma, ou seja, as contribuições teóricas de pesquisadores como Piaget, Vigotski e Maturana, nos apontam pistas para compreender o processo de construção do conhecimento e as interações inerentes ao desenvolvimento no ensino e na aprendizagem, tal como apontamos no Diagrama 1:



Fonte: Elaboração das autoras.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nessa perspectiva que valoriza o que o educando já conhece e busca enriquecer sua gama cultural e literária, desde o início do ano letivo, aplicamos, semanalmente, atividades que visam a prática de leitura e de escrita, seja através de releituras de contos infantis e filmes ou através da análise de situações-problema vividas pelos educandos no cotidiano onde precisam refletir sobre suas atitudes e encontrar possíveis soluções, sempre registrando esses debates através da escrita. Além disso, procuramos sempre interligar a este projeto outras atividades realizadas com as turmas, como por exemplo, a “Horta Escolar” atividade que está em fase de implantação em toda a escola.

Para a avaliação da aprendizagem e dos resultados do projeto, aplicou-se, no início do ano letivo, um ditado e uma produção textual. Logo, a atividade de produção textual é uma rotina do fazer pedagógico, sendo que mensalmente é escolhida uma ou mais para compor o portfólio do aluno. Para o segundo trimestre do ano letivo, será aplicado novamente o mesmo ditado e ao final do ano também, sendo este material juntado às produções textuais para a análise da evolução da aprendizagem.

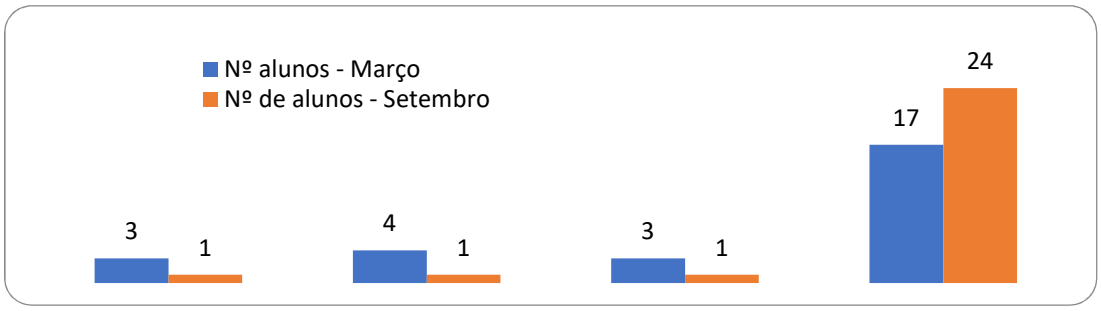
4. ANÁLISE

No pré-teste, realizado com a turma de 2º ano, no mês de março de 2018, foram aplicados dois ditados, com base na Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), cujo objetivo principal era identificar os níveis de escrita em que as crianças se encontravam. Através dos resultados obtidos, apresentados neste artigo, foi possível fazer um diagnóstico inicial, pensar nas intervenções necessárias e adequar o planejamento à realidade da turma.

Cabe destacar que, embora o índice de educandos que se encontram no nível alfabético de escrita seja alto, muitos deles possuíam resistência em escrever, pois, de acordo com seus relatos, tinham medo de errar, não sabiam a escrita correta ou mesmo não conseguiam organizar as ideias para fazer produções mais elaboradas como frases e pequenos textos.

O projeto, que precisou passar por algumas modificações, foi se ajustando, ganhando forma e se desenvolvendo ao longo do ano letivo. Os ditados foram realizados novamente no mês de setembro e, conforme apresenta a Gráfico 1, foi possível observar algumas considerações importantes acerca das aprendizagens obtidas e da evolução dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Gráfico 1: Níveis de hipótese de escrita



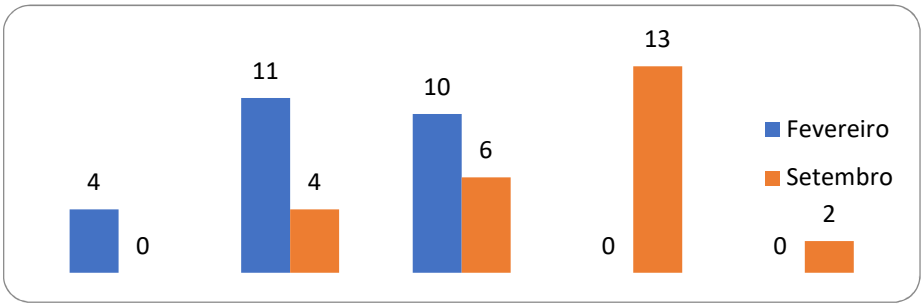
	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
Nº alunos - Março	3	4	3	17
Nº de alunos - Setembro	1	1	1	24
Total de alunos avaliados: 27				

Fonte: elaboração das autoras

Além de aumentar o índice dos alunos que avançaram para a escrita alfabética, observou-se que, ao trabalhar com os contos e gêneros textuais diversos, os alunos que possuíam resistência em escrever, passaram a apresentar confiança em explorar as letras, os sons, as palavras, além de usar a imaginação, a autonomia e a criatividade.

Igualmente, observou-se avanço na turma 3º ano A, apresentando um aumento no número de acertos, comparando o pré-teste com o pós-teste. Para avaliação ortográfica, utilizou-se o Ditado Balanceado de 50 palavras (MOOJEN, 2009). Pode-se analisar o avanço da turma através do Gráfico 2.

Gráfico 2: Quantidade de acertos no Ditado Balanceado de 50 palavras (MOOJEN, 2009)



Quantidade de acertos no Ditado Balanceado de 50 palavras (MOOJEN, 2009)						
	1 a 9 acertos	10 a 19 acertos	20 a 29 acertos	30 a 39 acertos	40 a 50 acertos	Total de alunos avaliados
Nº alunos - Fevereiro	4	11	10			25
Nº de alunos - Setembro		4	6	13	2	25

Fonte: Elaboração das autoras.

Além da melhora na escrita ortográfica, verificou-se, também, maior qualificação nas produções textuais do 3º ano, pois os educandos apresentaram um índice menor de erros ortográficos, bem como produções mais organizadas, criativas e consistentes. Ao longo do desenvolvimento do projeto, observou-se que os educandos se interessavam por diferentes histórias e formas de expressar suas emoções, assim, optou-se pela utilização de diferentes gêneros textuais, além dos contos infantis como agentes motivacionais da leitura e da escrita. Constatou-se que as produções foram mais exitosas quando a turma recebia um tema para debate, como por exemplo, o respeito e o cuidado para com o próximo e, após discussão, recebiam um tema para dissertar. Essas ocasiões geralmente frutificavam produções textuais de bastante qualidade. Todo o movimento que o projeto aplicado nas turmas gerava, possibilitou não somente a evolução dos educandos com maiores dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, como também em todos os sujeitos envolvidos nas intervenções propostas.

Com isso, finalizamos este trabalho enfatizando os desafios da alfabetização, visto que as dificuldades de aprendizagem e a diversidade cultural e intelectual entre os educandos existem para movimentar os questionamentos no fazer pedagógico e para mostrar ao alfabetizador que o seu trabalho deve estar em constante reconstrução, buscando diferentes vias de inclusão dos educandos com dificuldades no universo da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

CORSO, Luciana Vellinho. Dificuldade na compreensão da leitura: uma abordagem metacognitiva. In: **Revista Psicopedagogia**, 2004; 21(66): 206 – 15.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira, LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática.** In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL Francisca Izabel Pereira, MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

MATURANA, Humberto R. **Da Biologia à Psicologia.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

MOOJEN, Sônia. Avaliação do desempenho alfabético-ortográfico: ditado balanceado. In: MOOJEN, S. **A escrita ortográfica na escola e na clínica.** Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-103.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.**

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** CABRAL, Álvaro (trad.). 4º ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOARES, Magda. **O letramento e a alfabetização – Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos?** Letra A – O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte,ano 2, p. 3, jun./jul. 2006. Edição Especial.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael [ET.AL.] (Org.) NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro (Trad.) – 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem.** Luria A.R.; LEONTIEV A.N.; tradução de:Maria da Pena Villalobos. – 15ª edição – São Paulo: ícone, 2017.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGENS (AVA) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - DESAFIOS PARA O ENSINO NO SÉCULO XXI

Renato Avellar de Albuquerque[28]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA) no ensino regular de uma escola pública municipal como recurso auxiliar para as aulas de História e Geografia, a partir de uma experiência realizada no município de Canoas. O AVA em questão é o aplicativo desenvolvido pela empresa Google chamado "Google Classroom", disponibilizado gratuitamente pelas ferramentas do Gmail ou através de aplicativo (App) para *smartphone*. A experiência ocorreu no primeiro trimestre de 2018 e sua utilização foi avaliada, juntamente com outros aspectos da aula, pelos alunos ao findar o período. Os dados da pesquisa possibilitaram algumas reflexões sobre o processo de inclusão dessas tecnologias digitais nas aulas com jovens do Ensino Fundamental, além dessas relações com o conjunto de concepções e práticas relacionadas ao estudo, levando a algumas hipóteses sobre as potencialidades e desafios para a interface escola e espaços virtuais. O uso de ferramentas digitais para a geração de "nativos digitais" não cria um engajamento evidente dos alunos com o estudo, ficando bem claro que não existe uma correspondência mecânica. O tempo de estudo extra-escolar continua muito reduzido, razão pela qual o impacto tecnológico tem limitado sua potencialidade pedagógica.

Palavras-chave: História; AVA; tecnologias; Ensino Fundamental.

1. Introdução

O presente texto nasceu de um projeto desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Canoas, confluindo de algumas ações inicialmente dispersas. A iniciativa especificamente tratada neste texto tomou vulto, sistematização metodológica e formalidade acadêmica dentro da estrutura do projeto Saberes em Diálogo, embora a temática e as ações descritas e refletidas tenham sido iniciadas com a prática docente quotidiana e ordinária, fruto do atual estágio de maturidade docente.

Julgo relevante iniciar por uma breve apresentação do autor da pesquisa e professor que reflete sobre sua própria prática, apontando indícios que ajudem o leitor a identificar os elementos subjetivos e personificados que poluem o olhar científico sobre esta experiência aqui descrita. Sou professor de História com jornada de 20 horas na rede municipal desde 2010. Também atuo como Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - em afastamento para qualificação -, sendo estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Minha formação acadêmica ainda agrega experiências na Educação Superior e Educação a Distância.

A breve descrição do percurso formativo demonstra o grande ecletismo na constituição profissional, que carrega consigo, por um lado, os prejuízos às especialidades acadêmicas de pesquisa tradicional do *stricto sensu*, mas, por outro,

[28] Professor Ens. Fundamental - Município de Canoas-RS, Técnico em Assuntos Educacionais - IFRS-PoA, doutorando em Educação em Ciências - PPGQVS/UFRGS. E-mail: prof.renatohistoria@gmail.com

promove uma diversidade de elementos para a formação de projetos de natureza complexa e que requerem múltiplas habilidades para serem operacionalizadas e postas em funcionamento, mediando justamente o encontro entre teoria e prática.

2. Qual o pressuposto do projeto

Antes de iniciar o relato desta experiência, cabe diferenciar os termos utilizados neste texto para que se evitem dúvidas. Quando o termo "projeto" é empregado nesse contexto, haveria um duplo significado, podendo se referir ao projeto praticado diretamente com os alunos, ou também ao projeto desenvolvido junto ao Saberes em Diálogos, neste caso, de contornos acadêmicos que deu origem a este texto. Para distingui-los, vou utilizar arbitrariamente a definição de **projeto pedagógico** quando tratar da arquitetura e implementação da prática junto aos alunos e de **projeto acadêmico** quando a referência for o desenvolvimento teórico e formal dentro do Saberes em Diálogo.

O pressuposto do projeto pedagógico era algo bastante comum aos dias de hoje em cursos superiores, utilizar uma plataforma virtual para apoiar a disciplina presencial, sendo um repositório de materiais, espaço de interações entre os alunos e o professor, além de algumas ferramentas pedagógicas específicas. Nas disciplinas que lecionei na licenciatura de Pedagogia, costumava utilizar o Moodle, portanto já existia uma prática incorporada sobre o uso de tecnologias em Educação a Distância (EAD) no fazer docente.

Ao retornar à sala de aula, após um período de afastamento, resolvi buscar alguma ferramenta que pudesse cumprir a função de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois, na minha trajetória, já havia utilizado com alunos do Ensino Fundamental recursos tais como *blogs* e *wikis*, mas agora a proposta deveria ser um grupo com características mais fechadas e com uma interface mais intuitiva com *smartphones*. Ao fazer uma busca por aplicativos, encontrei o *Google Classroom*.

A primeira avaliação do aplicativo mostrou que era muito viável por diversas razões. Trata-se de um aplicativo gratuito e leve, com integração ao conjunto de ferramenta *Google*. Sua usabilidade é bastante simples, já que não dispõe de muitos recursos, mas era suficiente para a primeira experiência dos alunos com um ensino híbrido, ou seja, atividades em aula presencial e materiais em um AVA, que poderia posteriormente caminhar para atividades *online*.

Após as primeiras experiências de uso com os alunos, surge o convite aos professores da rede municipal para participarem da ação promovida pela Secretaria de Educação, chamada Saberes em Diálogo. Foi neste fórum que o projeto pedagógico se tornou um projeto acadêmico de pesquisa. Com a necessidade de subsidiar com elementos formais as práticas que se desenrolavam por força dos esquemas incorporados no *habitus*[29] de professor, passei a realizar pesquisas que amparassem a implementação do projeto pedagógico e que posteriormente servissem de análises para o projeto de pesquisa, resultando no texto que neste momento vem a público.

[29] Aqui faço referência ao conceito de *habitus* com referência à Pierre Bourdieu, que poderia ser entendido de forma simplificada como disposições a pensar e agir, resultado da experiências e das aprendizagens sociais ao longo da vida.

3. A expectativa do projeto pedagógico

Inicialmente, já havia observado que diversos alunos dispunham dos dispositivos de celulares, mas ainda não tinha a dimensão exata de sua presença no total de alunos. A expectativa era que a proposta agregasse diversos ganhos à aula presencial, pois, ao mesmo tempo em que disponibilizaria o material de estudo dos temas trabalhados na disciplina, como textos, mapas e vídeos, com o uso frequente seria possível avançar para outras metodologias como a "sala de aula invertida",[30] a construção coletiva de textos e o progressivo uso de outras ferramentas, como usos de *chat*, vídeo conferência, jogos pedagógicos (*gamefication*) e outros programas que pudessem qualificar os estudos da disciplina.

A expectativa era que houvesse uma adesão rápida e voluntária, além de poucas dificuldades para operacionalizar o uso tecnológico, dado o fato de os alunos pertencerem a uma faixa etária nascida na primeira década do século XXI, portanto, dentro daquilo que se convenciona chamar de "nativos digitais".

4. O planejamento

A experiência aqui relatada ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental no município de Canoas, onde leciono História para turmas de 6º a 9º ano e Geografia para uma turma de 6º ano. Antes de propor o projeto pedagógico, realizei uma pesquisa com os alunos visando identificar as condições de acesso aos equipamentos e às redes disponíveis, tanto através de equipamentos móveis quanto em casa. Esta pesquisa foi realizada com turmas no terceiro trimestre de 2017, junto a uma autoavaliação, mas de caráter meramente exploratório. Os resultados daquele momento mostraram condições bastante favoráveis, mas, no ano de 2018, voltei a realizar esta pesquisa para atualizar as informações e embasar a proposta de uso de uma ferramenta *online* com os alunos. Iniciei com a turma de 6º ano na semana de 12 a 14 de março, seguida da turma de 9º ano e uma turma de 8º ano.

Em função da pesquisa não seguir uma metodologia padronizada e as respostas serem feitas em folhas de cadernos, os resultados foram aferidos sobre cerca de 50% dos alunos, suficientes para autorizar uma aplicação da ferramenta, mas não para uma análise mais detalhada e sólida. Em razão do início da participação no projeto Saberes em Diálogo, a partir de abril de 2018, com um consequente compromisso em formalizar a prática em curso, passei a sistematizar a metodologia do questionário avaliativo integrando as informações sobre as condições de acesso a equipamentos e redes, questões sobre usabilidade tecnológica, métodos de aprendizagem, usos da ferramenta proposta, hábitos de estudo, além de informações como idade e percepção de desempenho nos estudos. O questionário foi aplicado ao final do primeiro trimestre, em maio de 2018, e contou com 112 respostas, o que representa 1/3 do número de matrículas na escola e cerca de 90% dos alunos da disciplina.

5. As condições objetivas encontradas

Para iniciar essa análise sobre alunos de uma rede, parece ser fundamental contextualizar não apenas as turmas, mas o próprio universo escolar. Ao tratar essa

[30] Referência ao método de realizar indicações de leituras e atividades pedagógicas antes das aulas e utilizar o momento da interação escolar para aprofundamento e debate sobre a temática. Esse método se contrapõe à lógica tradicional das aulas expositivas.

experiência como uma possibilidade de observação crítica e científica sobre a realidade de uma sala de aula, seria impossível fazê-la com um mínimo de precaução sem que houvesse uma demarcação sobre as condições da rede, da escola e das turmas, para que exista uma compreensão sobre seus limites, enquanto representativa de um todo ao mesmo tempo que possui suas singularidades.

A escola retratada é de pequeno porte, possui cerca de 337 alunos matriculados (QEdu, 2017), funcionando em dois turnos com anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Possui uma área de aproximadamente 2500m², contendo ginásio, quadra poliesportiva, biblioteca, refeitório, cozinha, praça, sala de recursos, dependências administrativas e 10 (dez) salas de aula. As turmas possuem em média 25 alunos, exceto a turma de 9º ano que chega a ter 35 matriculados.

Observando a postura e o desempenho dos alunos, passei a pesquisar sobre os resultados apresentados nas avaliações externas da escola, buscando referências no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alguns dados apontam para os seguintes índices para os Anos Finais do Ensino Fundamental (INEP, 2017), como observado no Gráfico 1.

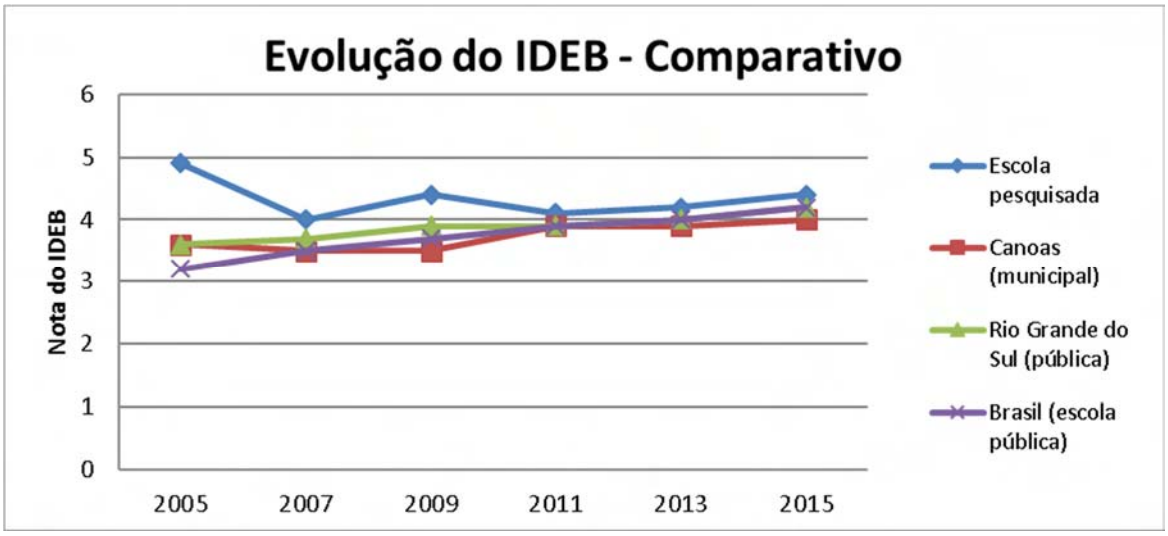


Gráfico 1 - Representação da evolução do IDEB no comparativo escola-esferas administrativas.

Pode-se argumentar que os índices sem a contextualização não refletem aspectos importantes da formação do educando, como os dados de inclusão social, aprendizagens relacionais e características das culturas locais. Porém, é fundamental ter em vista alguns critérios aferidos pela Prova Brasil como elementos primordiais na inclusão social e na democratização cultural no país, tais como os critérios de leitura e interpretação de textos e da capacidade lógico-matemática para resolução de problemas.

Nesse quesito, os dados apontados nos resultados da Prova Brasil de 2015 são preocupantes. Segundo os resultados, a escola pesquisada obteve 60% de aprendizagem adequada na competência de leitura e interpretação de texto até o 5º ano, ou seja, em um universo de 38 alunos, 22 deles demonstraram o aprendizado adequado. Já no 9º ano esse índice cai para 35%, sendo apenas 9 alunos competentes nesse aspecto em um universo de 26 concluintes dessa etapa. Em Matemática, a situação é ainda pior, pois, na mesma amostragem, apenas 42% dos

alunos que passaram aos anos finais apresentaram a competência de resolução de problemas, e apenas 12% que saíram da etapa final do fundamental construíram essa competência.

O resultado anterior demonstra que há muito o que melhorar nos anos iniciais, porém, o grande problema parece estar mais concentrado nos anos finais da etapa fundamental. Considerar que um (1) em cada três (3) alunos sai do Ensino Fundamental sabendo ler e interpretar um texto e apenas um (1) em cada nove (9) alunos consegue resolver um problema lógico-matemático é, sem dúvida, uma situação dramática para uma educação necessária à cidadania.

Embora esses cenários tenham sido verificados nas competências de Língua Portuguesa e Matemática, não se trata absolutamente de situação isolada no rol das disciplinas escolares. Pelo contrário, reflete o quão pouco há de trânsito de conhecimentos de um a outro campo disciplinar. Nas aulas de História, fica evidente em cada texto, em cada silêncio e em cada dificuldade de relacionar conceitos, a incapacidade que a escola e a sociedade vêm cultivando de fazer com que os jovens mobilizem seus saberes em razão de novos conhecimentos e na instrumentalização desse arsenal intelectual na apreensão do mundo simbólico que o rodeia. A escola não parece conseguir criar a integração entre o conhecimento formal e o conhecimento quotidiano, em particular, para a busca de novos conhecimentos, a qual normalmente chamamos de "estudo".

Uma rápida pesquisa com meus alunos de 6º ano no início do primeiro trimestre apontaram para algumas características interessantes de serem refletidas (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Resposta da turma de 6º ano sobre estudo em casa. 2018.

Os dados mostram que metade da turma estuda *menos de uma hora* por dia fora da escola, e se somarmos com a parcela que *não estuda* ou estuda apenas *uma (1) hora*, temos cerca de 70% da turma. Estaria essa questão ligada à definição de estudo? Ou à falta de condições de acesso à informações? Ou ainda ao interesse e motivação pelo conhecimento formal e socialmente validado?

Os gráficos a seguir apontam para uma dessas questões.

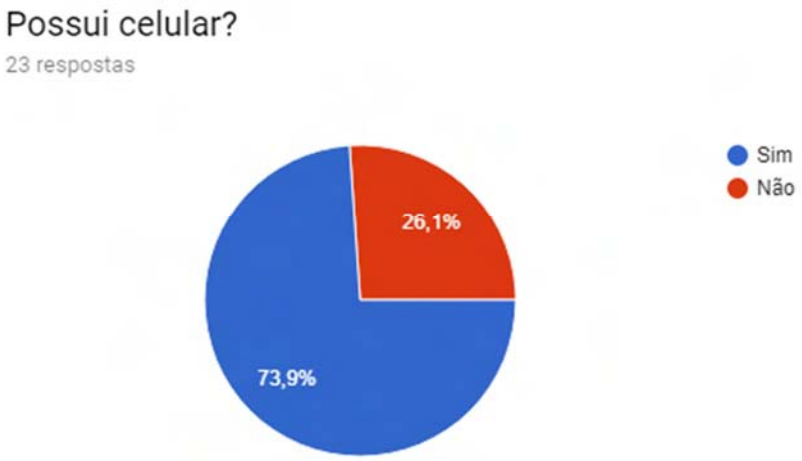


Gráfico 4 - Respostas dos alunos de 6º ano quanto à posse de celular. 2018.

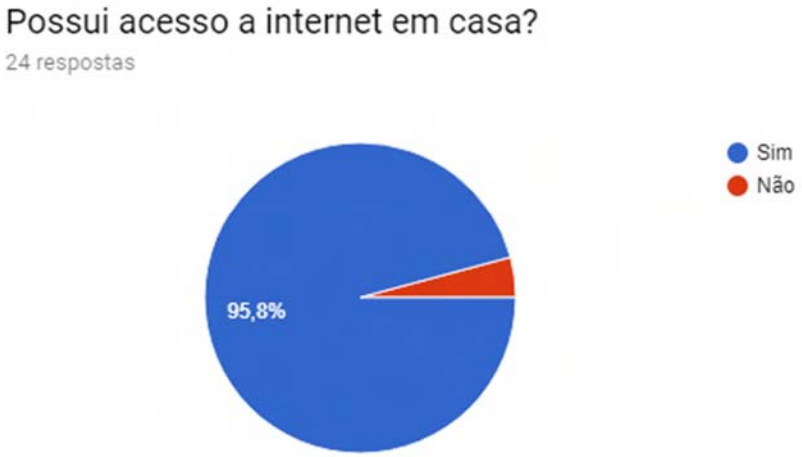


Gráfico 5 - Respostas dos alunos de 6º ano quanto à posse de internet em casa. 2018.

Desta forma, inquieta participar de uma reprodução escolar que não vem apresentando resultados satisfatórios. Inquieta, sobretudo, ver as salas de aulas com alunos nas mesmas condições escolares em que minha geração esteve, há cerca de 25 anos, e que possivelmente foi o mesmo palco em que meus pais viveram há 60 anos. Estamos falando de, pelo menos, três gerações moldadas a livros didáticos, quadro, giz e experimentos pedagógicos que coexistem com uma realidade extra-escolar que integra o celular e a rede mundial de computadores a praticamente todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa integração vai levar à qualidade do ensino? Talvez não. Mas é fato que qualquer mudança passa por transformações nessa face de integração escola-rede, ou escola-internet.

6. O projeto pedagógico em prática

Com o objetivo de melhorar a comunicação da proposta do professor junto aos pais, alunos e à própria direção escolar, foi providenciado um texto de combinações sobre a disciplina, explicando a metodologia das aulas, o acompanhamento de

conteúdos e avaliações via cronograma, critérios de avaliação e o uso do AVA como espaço complementar às aulas, reforçando que nenhuma avaliação dependeria de atividades ou materiais exclusivos desse espaço.

No ambiente do AVA *Google Classroom*, foram criadas classes correspondentes às turmas da escola, sendo que cada aluno era cadastrado mediante envio de um e-mail ao professor solicitando ingresso. Uma das aulas foi exclusiva para mostrar a forma de envio dos e-mails, do uso da sala virtual, da instalação e utilização do aplicativo de celular, sendo toda a aula feita com o auxílio de um projetor ligado ao computador. Infelizmente, a escola não dispunha de uma rede de internet para uso dos alunos, e o modem 3G corporativo, disponibilizado através de uma política pública, de uso exclusivo do professor, não poderia ser compartilhada com os discentes.

Após a apresentação da sala virtual e na semana seguinte, houve o maior número de ingressantes no AVA, mas esse número estava ainda muito abaixo do esperado. Nas semanas seguintes, até o final do trimestre, sempre iniciava as aulas falando sobre a importância dos estudos em casa e da possibilidade de ingresso na sala virtual, o que fez com que houvesse ocasionais inscrições de alunos, mesmo no final do trimestre.

A sala de aula virtual era dividida por "atividades" que funcionavam como tópicos editáveis pelo professor. Nestes, além do material de leitura trabalhado em aula no formato digital, haviam vídeos selecionados pelo professor na plataforma *Youtube* que versava sobre o conteúdo trabalhado, ou materiais extras como artigos científicos, mapas e resumos do tema. Algumas atividades foram realizadas com postagens nesse ambiente, como trabalhos de vídeo em que os alunos produziam em grupo, postavam no *Youtube* e compartilhavam o link no ambiente. Também tivemos experiências de criação em grupo no *Google* Apresentação, um programa similar aos *Microsoft PowerPoint*, porém em formato *online* e integrado ao AVA *Classroom*.

Pelas limitações de conexão, dependência do uso dos celulares particulares e a indisponibilidade de oferta de equipamento aos que não detinham esse recurso, houve uma impossibilidade em se realizar atividades *online* na própria sala de aula, o que certamente seria um grande avanço à integração dos alunos, turmas e observação sobre dificuldades no uso do ambiente e das ferramentas digitais. A questão da usabilidade tecnológica foi um ponto que também chamou a atenção, já que, embora estejamos convictos do total desembaraço da geração dos jovens em relação ao uso das tecnologias digitais, há uma superestimação dessas capacidades, pois muito de suas habilidades são restritas apenas ao universo de jogos e redes sociais. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram observadas, em diversas ocasiões, as dificuldades em identificar e operar uma caixa de correio eletrônico (e-mail), anexar arquivos ou *links*, fazer *upload* de arquivos em sites, pesquisar informações, entre outras tarefas presumivelmente fáceis para jovens que possuem uma relação quase simbiótica com os dispositivos digitais.

7. A avaliação da metodologia e os resultados

Ao findar o primeiro trimestre, já com a utilização do AVA como ferramenta auxiliar nos estudos da disciplina, foi realizada uma avaliação com questões fechadas e abertas para serem preenchidas em aula, em papel, pelos alunos. A população representada nessa pesquisa, contando com todas as turmas atendidas pelo professor, foram 112 respostas.

Nesse questionário, foram postas questões que buscavam verificar o grau de estudo dos alunos, sua percepção sobre as aulas, aprendizagens, uso das tecnologias, sobre os resultados medidos em notas e os métodos de aprendizagem mais utilizados e mais adaptados aos seus estudos, segundo a visão deles.

Os dados foram tabulados utilizando a ferramenta *Google Forms*, sendo convertidos em gráficos visando facilitar a leitura e a interpretação dessas respostas para o entendimento do contexto representado pelos alunos. Algumas questões iniciais puderam ser contempladas com a análise direta dos resultados, outras com o cruzamento de mais de um campo.

Perguntados sobre como aprendem mais, os alunos responderam da seguinte forma[31] (Gráfico 6):

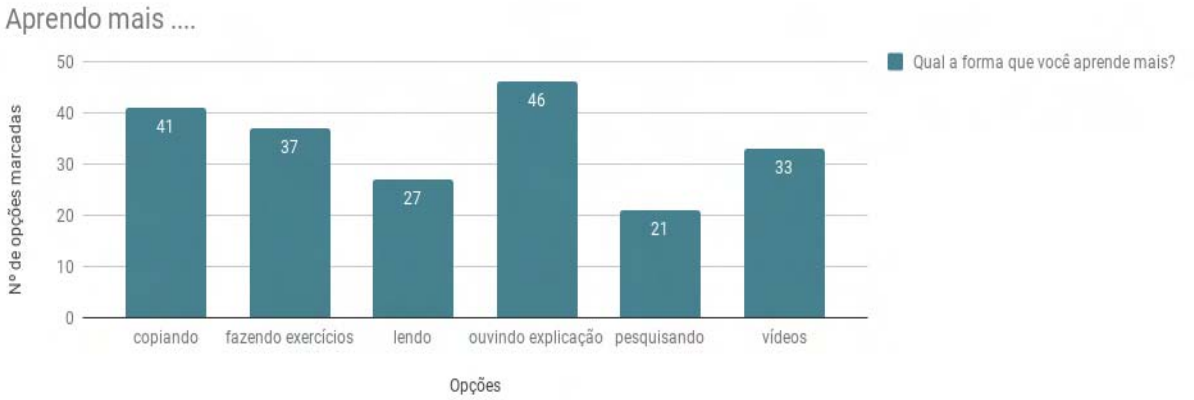


Gráfico 6 - Respostas ao questionário do fim do trimestre. Resultado do questionamento sobre como aprendem mais. 2018.

Nesse gráfico, podemos perceber que os alunos ainda se sentem muito dependentes da presencialidade e oralidade do professor, seguido das atividades de escrita orientada. As atividades de caráter mais autônomo, como ler, pesquisar e assistir vídeos são as menos efetivas na visão dos alunos. Ainda é bastante cedo para concluir qualquer ideia sobre o resultado desses dados, mas algumas hipóteses podem ser colocadas, como por exemplo a força do *habitus* (BOURDIEU, 2008) inculcada na tradição escolar como sinônimo de aprendizagem, ou a proximidade desses métodos em relação à fase do desenvolvimento cognitivo dos alunos, representando uma prática muito mais concreta no escrever do que em ler, por exemplo.

A seguir, no Gráfico 7, questionamento aos alunos sobre o cadastro na sala virtual.

[31] Essa questão permitia mais de uma resposta, os números nas barras representam o quantitativo de respostas.

Gráfico 7 - Resposta sobre número de alunos cadastrados na sala virtual. 2018.

Perguntados sobre quem está cadastrado no AVA da turma, tivemos 70 alunos que disseram estar cadastrados, 41 que disseram não estar cadastrados e 01 que não respondeu a essa questão. Significa que aproximadamente dois terços dos alunos estão cadastrados na sala, enquanto apenas um terço não. Em um primeiro momento, pode-se pensar que o não cadastro está ligado à impossibilidade de acesso às tecnologias, porém, essa hipótese é dissipada ao se constatar as principais razões do não cadastro respondido pelos alunos. Segundo os alunos (Gráfico 8), 28 não conseguiram ou não lembraram de se cadastrar no AVA, mesmo após três meses de aula, sendo que dois não quiseram, somando 30 dos 41 que não acessaram. Com isso, podemos concluir que apenas 10% do total dos alunos estão de fato impossibilitados de acessar a sala virtual.

Gráfico 8 - Representação dos motivos de não estar cadastrado no AVA. 2018.

Uma das perguntas feitas aos alunos era sobre a quantidade de vezes que eles utilizaram a sala virtual (Gráfico 9). Essa pergunta visava verificar a pertinência do recurso do ponto de vista quantitativo, para comparar com a resposta de caráter

subjetivo. Dentre os que disseram estar cadastrado na sala virtual 04 não responderam, ficando com o quantitativo de apenas 66 alunos. Metade desses alunos (33 alunos) utilizou o AVA ao menos 05 vezes, o que parece ser uma quantidade de utilização razoável para uma primeira experiência, considerando ainda que o tempo necessário para que todos fossem cadastrados e aprendessem a utilizar minimamente o recurso.

Gráfico 9 - Quantidade de vezes que utilizou o AVA. 2018.

Entretanto, considerando o universo de alunos submetidos à experiência, podemos constatar uma adesão relativamente baixa à proposta. Os alunos considerados utilizadores frequentes localizam-se abaixo de 40%, situação um pouco inesperada quando partimos de concepções consolidadas nos meios acadêmicos sobre as características dos "nativos digitais".

Em relação à pergunta sobre a pertinência da sala virtual (Gráfico 10), 90 alunos responderam à questão, destes apenas três (3,3%) alunos disseram que essa ferramenta não está ajudando. Cerca de 40% de todos os alunos que responderam o questionário tiveram uma visão positiva da sala virtual, se considerarmos que a baixa frequência de acesso e a indiferença quanto à ferramenta um indicativo de baixa relevância do AVA no resultado dos estudos.

Gráfico 10 - Representação de respostas sobre a pertinência da Sala Virtual. 2018.

Novamente perguntados sobre o tempo de estudo semanal em casa dedicado à História (Gráfico 11), desta vez sobre o universo de 112 alunos, obtivemos resultados similares aos que foram aferidos no início do trimestre com os alunos de 6º ano, como mostrado no gráfico 2. Ressalta-se, todavia, que no questionário do final do trimestre foi inserida a opção "estudo só para a prova" pois foi uma das expressões comumente usada pelos alunos.

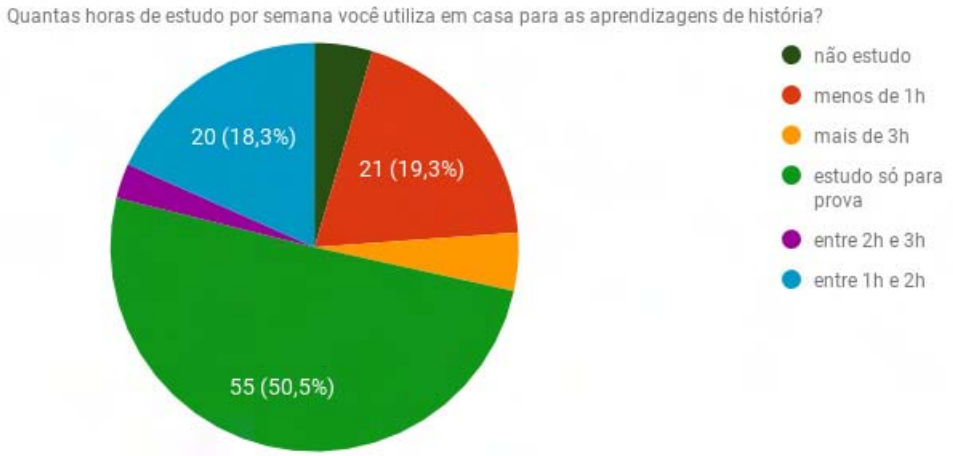


Gráfico 11 - Representação de respostas sobre tempo de estudo em casa. 2018.

Conforme percebido, efetivamente essa foi a postura de metade dos alunos, seguida pela opção "menos de uma hora". Portanto, não parece sensato descolar a análise sobre usos de ferramentas pedagógicas em casa da aplicação dos usos do tempo para estudo incorporado no *habitus* de estudantes desses jovens. Supor que métodos e ferramentas revolucionários e interativos nas salas de aula irão, por si só, fomentar o aumento generalizado no tempo de estudo extra-escolar, sem que seja necessária qualquer ação de cunho orientador de prática, possui tão pouca correspondência com o real quanto a noção de que os jovens da geração de nativos digitais não possuem embaraço para uso tecnológico.

Outros dados sobre a percepção em relação às aprendizagens pessoais, as impressões sobre as aprendizagens da turma e mesmo o comparativo com os resultados efetivos das notas ao findar o trimestre demonstram relações interessantes para se avaliar esta experiência. Cabe ressaltar que parte desses resultados foram apresentados aos alunos no início do segundo trimestre, servindo de base para a reformulação da disciplina e para as novas combinações. Ao longo do segundo trimestre, foram retiradas da aula as ênfases ao uso do AVA, embora o ambiente permanecesse aberto e sendo alimentado, contudo, sem que houvesse por parte do professor qualquer estímulo ao uso. Os ajustes da disciplina foram feitos levando em conta alguns aspectos, entre eles os resultados apresentados no Gráfico 5, o que resultou em uma proposta que chamo de "reformulação conservadora", propositalmente feita para que os alunos pudessem realizar a distinção metodológica das aulas entre o primeiro e o segundo trimestre e, posteriormente, realizassem uma nova análise para o terceiro trimestre sobre as formas de estudo disponíveis e suas possibilidades.

8. Reflexões finais

O texto apresentado é a simplificação de um recorte da experiência sobre o uso de ferramentas digitais e ambientes virtuais para uso combinado com as aulas presenciais em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. O projeto pedagógico apresentado reverteu-se em uma série de vivências entre alunos e saberes da disciplina que foram importantes no desenvolvimento pedagógico do período, tanto para os alunos quanto para o professor. Mas esse projeto foi crucial para disparar algumas reflexões e lançar alguns problemas de pesquisa.

Uma das questões trazidas pelo projeto pedagógico foi a percepção de que agregar ferramentas digitais no trato pedagógico com jovens da geração de nativos digitais não é um movimento tão evidente e simples como se supõe. A adesão ao uso das ferramentas digitais voltado ao estudo exige outras habilidades operacionais das quais não fazem parte do cotidiano desses jovens, ou pelo menos a utilização indicada pelos professores não dialoga perfeitamente com seus domínios.

Outro dado que parece ter emergido dessa experiência foi que o uso tecnológico, por si, possa motivar os estudantes a buscarem e aplicarem o tempo de contato com os materiais disponibilizados e relacionados à prática do estudo disciplinar. Talvez seja possível considerar que parte dos alunos seja sensibilizada ao uso atrelado à tecnologia, entretanto, isso não significa uma postura extensiva à totalidade da turma, ao menos na experiência em questão. Essa hipótese, se considerada pertinente, demonstra que a tecnologia em si não irá transformar a educação como as visões mais simplistas e inocentes defendem em seus discursos.

A questão do pouco tempo de estudo extra-escolar foi uma informação bastante significativa para compreender as limitações para o desenvolvimento dos resultados escolares nas avaliações externas. Qualquer prática pedagógica que não interfira na relação tempo-estudo apresentada nesta pesquisa está fadada a manter os índices de crescimento modestos conforme observado no IDEB da escola.

Parece evidente que a disponibilidade de materiais em ambientes virtuais, por si, não possui a força suficiente necessária à ampliação deste tempo escolar. Esse parece ser um ponto fundamental para o debate sobre a qualidade da educação no século XXI, dado o conflito de paradigmas existente nas escolas, que transita entre uma escola de massas em formato de produção industrial e uma educação personalizada e focada na individualidade dos alunos, porém sem qualquer condição material de se concretizar. Esse conflito parece ser um dos principais motivos de uma pane na elaboração de políticas públicas de educação que tenham um direcionamento mais consensual nas estruturas de ensino.

Por último, os dados obtidos nas avaliações do final do trimestre chamam a atenção para o fato de que, apesar de dispormos de tecnologias revolucionárias, os alunos ainda concebem a educação como um tipo de prática específica e tradicionalmente incorporada, representada simbolicamente pela cópia, explicação expositiva do professor e resumos dos quais haverá a correspondência exata na avaliação. O Gráfico 5, no qual os alunos colocam que aprendem mais, respectivamente, ouvindo a explicação, copiando e fazendo exercício, demonstra que a percepção disseminada pelos meios acadêmicos sobre o papel e potencialidade de meios digitais não é tão evidente quanto se imaginava.

Talvez pelo fato de que haja um esquema incorporado do processo de escolarização produzido desde o momento de entrada na escola, e talvez reforçado por pais e professores sobre a consolidação do conceito do que caracteriza a prática de estudo, ou seja, que estudar significa ouvir o professor, copiar e fazer os temas.

Se essa hipótese possui alguma coerência com a prática observada, então temos um dado novo no horizonte escolar. Trata-se do pressuposto de que a mudança das práticas pedagógicas precisa ser realizada de uma forma conjunta na instituição escolar, desde os anos iniciais e não apenas inserindo as ferramentas pedagógicas agregadas aos meios digitais, mas também desconstruindo a concepção cristalizada de que o estudo passa pelo mesmo ritual da cartilha do século XIX: copiar, ouvir a explicação e fazer os exercícios. A produção de conhecimento no século XXI pode muito mais do que esse mecanicismo obsoleto que vivenciamos no presente.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica > . Acesso em: 25 abr. 2018.

INEP. **Os indicadores educacionais**. Brasília, INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 abr. 2018.

QEdu. **Resultados da Prova Brasil 2015.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/259525-nome_da_escola_omitido/aprendizado>. Acesso em: 25 abr. 2018.

EMPODERANDO CRIANÇAS NEGRAS ATRAVÉS DA LITERATURA

Franciele Vanzella da Silva [32]
Deivid de Souza Soares [33]
Raquel Amélia Santos[34]

RESUMO
Já imaginou como seria se uma criança negra abrisse um livro infantil e visse o protagonista da história com mesma cor de sua pele e seu tipo de cabelo? E se as crianças negras sentissem orgulho da sua beleza e da sua história? Como seria se elas não sofressem agressões verbais e físicas por causa da sua aparência? E se a cultura afro-brasileira fosse valorizada e ensinada na escola conforme a Lei 10.639/2003? Esse projeto foi realizado com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da periferia de Canoas, bairro Guajuviras, cuja comunidade tem baixo nível socioeconômico. Esta é mais uma entre tantas escolas onde o racismo diminui a beleza negra, amarra não só os cabelos crespos, mas a liberdade das crianças serem quem são. Ao longo do projeto, trabalhamos com diversos livros infantis que retratam os personagens negros como princesas e heróis. O objetivo foi valorizar a beleza negra e elevar a autoestima dessas crianças. Além disso, buscava aproximar o leitor das obras literárias através da leitura e do teatro.
PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Empoderamento Negro; Teatro na Escola; Formação de Leitores; Literatura.

A ESCOLA E OS OBJETIVOS DO PROJETO

A EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera localiza-se no bairro Guajuviras, periferia da cidade de Canoas. A comunidade é formada por pessoas de baixo nível socioeconômico e pouca escolaridade. São famílias numerosas, com muitos filhos e pouco dinheiro para adquirir obras literárias. Sendo assim, os alunos têm contato com os livros apenas na escola e, a maioria dos pais, se envolve pouco no processo de escolarização dos filhos.

O que nos levou a desenvolver esse projeto foi o relato de uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental que sofreu forte preconceito racial. Em uma roda de conversa a respeito da história e cultura afro-brasileira, questionei a turma se, em algum momento de sua vida, já haviam presenciado algum caso de racismo. Esta menina relatou sobre os xingamentos sofridos na escola que estudava anteriormente. Ela não apenas carrega marcas da violência verbal, mas também uma cicatriz no joelho produzida pela violência física. Disse em lágrimas que uma colega branca a chamou de “negra suja” e que “preferia ser uma burra do que continuar estudando naquela escola.”

Nosso olhar ficou mais sensível a respeito do assunto e aquilo que antes interpretávamos como bullying passou a soar como um problema ainda maior:

[32] Especialista em Dança e graduada em Pedagogia pela UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas trabalha como mediadora de Leitura e com teatro nas séries inicias do Ensino Fundamental. E-mail: francielevanzelladasilva@gmail.com
[33] Mestrando em Educação pela Universidade La Salle, bolsista CAPES/PROSUC, pertencente à Linha de Pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação". Especialista em Alfabetização e Letramento e graduado em Pedagogia pela PUCRS.. Professor da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, na EMEF Nancy Ferreira Pansera. E-mail: deividdesouza@yahoo.com.br
[34] Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, graduada em Pedagogia pela PUC-MG, especialista em Alfabetização e Letramento pelo CEPEMG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, na EMEF Nancy Ferreira Pansera. E-mail: raquelameliasantos@gmail.com

Racismo. Percebemos que os recorrentes casos de agressões verbais e físicas ocorriam, muitas vezes, em função do preconceito racial, destilado através de apelidos pejorativos sobre a aparência das crianças, tais como: “macaco”, “neguinha”, “negão”, “feijão”, “cabelo ruim”, “cabelo duro”, “cabelo bombril”. O objetivo principal desse projeto foi valorizar a beleza negra e elevar a autoestima das crianças. Além disso, desejávamos diminuir os casos de agressões verbais e apelidos em razão da aparência, focando, principalmente, em dois pontos: cor da pele e tipo de cabelo.

O projeto durou dois meses e, ao longo dele, desenvolvemos diversas estratégias. Trabalhamos vídeos sobre racismo e músicas sobre autoafirmação e empoderamento negro. Buscamos livros cujas histórias falassem sobre a África e os protagonistas fossem negros, respeitando a Lei Federal 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura e história afro-brasileiras dentro do currículo escolar e inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

NEGROS E NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL

Dentro do tema escolhido optamos por trabalhar a diversidade pela ótica dos livros infantis, mostrando às crianças que os personagens mais famosos da literatura infantil são em sua maioria brancos. Foi somente a partir de 1900 que o negro começou a ser retratado na literatura. De acordo com Gouvêa (2005), os negros não tinham voz nas histórias e sua aparição se resumia aos ambientes domésticos. Eram descritos de forma estereotipada como personagens marginalizados, ligados a feitiçarias e associados à práticas pagãs. Posteriormente, houve a tentativa de embranquecer os personagens negros. Somente a partir da última década, surgiram livros cujos personagens principais das histórias são negros.

Na literatura, buscamos obras que mostrassem personagens negros como princesas, príncipes, heroínas e heróis a fim de oportunizar a criança o sentimento de representatividade. Encontrar o protagonista do livro com a mesma cor da sua pele e um cabelo parecido com o seu. As obras trabalhadas foram: “Obax”, “O cabelo de Lelê”, “A princesa Violeta”, “Lilinda” e “Pretinha de Neve e os sete gigantes”. Optamos por essas obras em função de que esses livros estavam disponíveis no acervo da biblioteca da escola.

Sobre o aspecto da representatividade, Dornelles e Marques (2015) afirmam:

> Na cultura brasileira, ainda se faz necessário garantir uma mudança e um posicionamento adverso acerca do tema que versa sobre diferenças raciais na escola, na ideia de criar condições de possibilidade para que as crianças negras tenham seus direitos culturais assegurados, como já apontamos em outros momentos, ou seja: direito de mostrar a beleza da sua raça negra, direito de apresentar a todos a sua bela carapinha; [...] direito a ter um lápis da cor de sua pele; direito a ter histórias que tenham príncipes, princesas e heróis negros; direito a ter histórias infantis que apresentem personagens que se assemelham a sua família; direito de ser o herói da história; direito a fazer o personagem mais bonito do filme ou da peça de teatro na escola; direito a ter a sua vez de ser a princesa no jogo de faz-de-conta; direito a não ser ridicularizada porque alguém diz que seu cabelo é “ruim”; direito a mostrar a história do povo negro. (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 118)

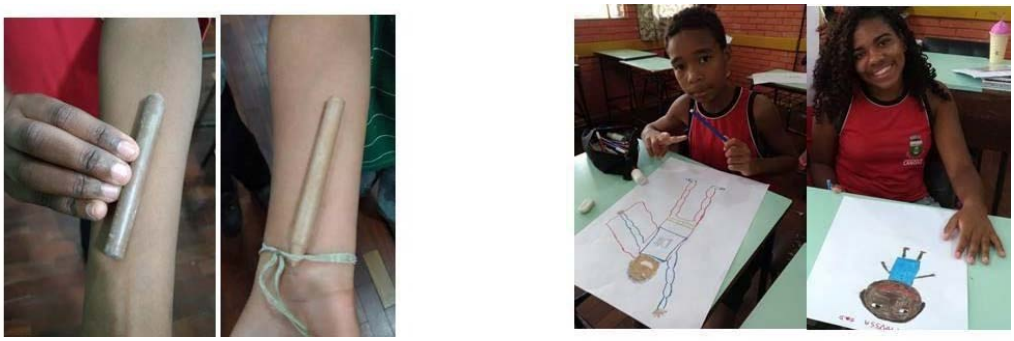
ETAPAS DO PROJETO

Escolhemos iniciar pela “Entrevista com MC Soffia”, por ser uma criança negra famosa, que tem orgulho de sua essência e aparência. Buscamos uma referência próxima ao universo dos alunos: o funk e o rap. No vídeo, uma repórter entrevista a cantora de 13 anos. Ela responde desde curiosidades, como por exemplo, o que faz antes de subir ao palco para relaxar, até situações de racismo vivenciadas por ela.

Posteriormente, assistimos a diversos vídeos que falavam sobre racismo e sobre a representatividade negra nas histórias infantis, quais sejam: campanha “ninguém nasce racista”, “como as princesas da Disney seriam se fossem negras?”, “Os 10 melhores super-heróis negros”. Após essa reflexão, conversamos sobre a quase ausência de personagens negros nas obras literárias, principalmente princesas e príncipes negros nos contos de fadas.

Em uma rápida pesquisa às histórias mais conhecidas, encontramos poucos personagens negros e, então, decidimos criar os nossos! Assistimos ao clipe da música “Minha Rapunzel tem dread”. A compositora Mc Soffia cria outra Rapunzel: Uma princesa negra rastafári nascida no reino de Sabá com dreads no cabelo. Há um trecho da letra que diz “O seu cabelo dread tinha força e poder, sua beleza africana não tinha o que dizer. Essa história eu inventei porque não vi princesa assim, só me mostraram uma isso não dá pra mim! [...] Crie uma princesa que pareça com você!”.

Após ouvirmos e cantarmos o refrão da música, propusemos que cada aluno se olhasse no espelho e se desenhasse como um príncipe/princesa ou herói/heroína e colorisse sua pele com o tom mais parecido possível, usando giz de cera tons de pele pintkor[35]. Escolher o giz para pintar a pele no desenho era um momento de muita euforia. Os alunos colocavam o giz próximo ao seu braço e diziam: “Olha, eu sou dessa cor”, “Fulano, essa aqui é a tua cor”. O famoso “lápis cor de pele” deixou de ser chamado assim por muitas crianças, pois agora tinham acesso a diversas cores de pele. Obviamente que preconceitos não são tão simples de abolir e vez ou outra o lápis rosa voltava a ser chamado de cor de pele. Mas imediatamente algum colega já o corrigia e relembrava que existem várias cores de peles.



Alunos Criando Princesas/Príncipes Heroínas/Heróis que se parecem com eles

Conversamos sobre a importância de criarmos, cada vez mais, novos personagens negros e apresentamos obras cujos protagonistas já o são. Os alunos iniciaram pela leitura individual e em duplas dos livros: “Lilinda” – Vera Linda Menezes,

[35] Giz de cera com 12 cores tons de pele, desenvolvido em parceria da Koralle e UNIAFRO/UFRGS, Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Disponível em: https://www.koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-12-cores-tons-de-pele-p7056/

“O Cabelo de Lelê” – Valéria Belém, “Obax” – André Neves, “Princesa Violeta” – Vera Linda Menezes e “Pretinha de Neve e os sete gigantes” – Rubem Filho.

Na aula seguinte, fizemos a leitura em voz alta de dois desses livros: Obax e o Cabelo de Lelê. A partir dessas duas obras, fizemos a adaptação de duas peças teatrais e iniciamos os ensaios. A estreia aconteceu no “Dia da Consciência Negra”, comemorado em 20 de novembro.

Na peça “Obax”, o elenco era composto apenas por crianças negras. Além de a história se passar na África, o objetivo era mostrar que eles têm voz e merecem ocupar o lugar de protagonistas.

A peça “O Cabelo de Lelê” conta a história de uma menina que não gostava do seu cabelo. Inconformada com seus cachinhos decide procurar respostas em um livro. Depois de pesquisar e conhecer sua história e herança africana assiste a um desfile de cabelos crespos, cacheados, blackpowers, dreads. Vendo tantos cabelos lindos como o seu, Lelê começa a gostar do seu cabelo e aceitar ser quem é.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Diversas meninas, após ouvirem a entrevista e a forma alegre e empoderada com a qual MC Soffia falava sobre si mesma e principalmente sobre seu cabelo, começaram, gradualmente, a ir à escola com o cabelo solto ou com laços no cabelo, como a cantora. Essas meninas usaram o cabelo amarrado durante todo o ano e, quando questionadas sobre o motivo, descobrimos que prendiam o cabelo por medo da reação e do preconceito dos colegas. Para nós, esse foi um dos momentos mais emocionantes do projeto. Constatar que elas estavam se encorajando a ser quem realmente queriam ser. Libertando-se, não apenas de um “amarrador de cabelos”, mas do medo e do padrão que era imposto a elas por uma sociedade racista. Uma delas foi a menina que relatou ter sido vítima de racismo na escola anterior. Ela recebeu o papel de protagonista em uma das peças.

O projeto expandiu-se tanto que não só alunos dos anos iniciais se envolveram. Alunos de todos os anos, professores e funcionários da escola desfilaram a cabeleira crespa. Ao todo 45 pessoas desfilaram sua beleza capilar em nossa passarela.

A estreia fez tanto sucesso que as peças foram reapresentadas. Dessa vez, no Festival de Arte da escola. Então, na última semana de aula de 2017, Obax, Lelê, e todos os protagonistas negros e de cabelos crespos voltaram a brilhar no palco e dar um show de autoestima fora dele. Dessa forma, o objetivo principal foi atingido: valorizar a beleza negra e elevar a autoestima das crianças. O outro objetivo, diminuir o número de agressões verbais e apelidos em razão da aparência, é um pouco mais difícil de mensurar, mas com certeza uma semente foi plantada.

Ao avaliar esse projeto, sentimos uma grande realização. Não esperávamos que ele se expandisse dessa forma e fizesse tanta diferença na vida de algumas crianças. É utópico acreditar na extinção do racismo na escola com apenas um projeto. Essa deve ser uma prática diária. Assim como o ato de formar leitores, deve ser algo habitual. E concordamos com Riter (2009) quando afirma que uma pessoa, quando se torna leitora, é capaz de ser mais sensível, menos crítica e menos preconceituosa.

> Ser leitor faz diferença. Ser leitor é possibilidade de construção de um ser humano melhor, mais crítico, mais sensível; alguém capaz de se colocar no lugar do outro; alguém mais imaginativo e sonhador; alguém um pouco mais liberto dos tantos preconceitos que a sociedade vai impondo-nos a cada dia, a cada situação enfrentada. (RITER, 2009, p. 35)

Uma cena marcante foi o momento em que uma aluna do 1º ano, de pele branca e cabelos crespos, olhou para a capa do Livro “A princesa Violeta” e ficou encantada. Ela repetia eufórica: “Olha profe! O cabelo dela é igual ao meu! Eu sou a princesa Violeta”. Outro livro gerador de grande representatividade foi “Lilinda”, pois conta a história de uma menina que vai à escola e assim como eles joga capoeira. Os alunos apreciavam observar os detalhes da ilustração da Roda de Capoeira no livro e se imaginavam lá dentro, como protagonistas da história.

Um ponto relevante a salientar foi a vontade e o interesse com que os alunos passaram a ler os livros “Obax” e “O cabelo de Lelê” após a estreia das peças. A brincadeira era abrir o livro e “se encontrar” dentro dele, na ilustração. Os atores olhavam para as imagens e diziam “Esse sou eu”. E os alunos que estavam na plateia, posteriormente, reconheceram a atuação dos colegas. Abriam o livro e apontavam: “Essa aqui é tu, Fulana”. Acreditamos que objetivo de aproximar os leitores das obras literárias foi satisfatoriamente atingido.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, **Lei 10.639/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm (último acesso: 26 de junho de 2018)

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. **Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil**. Propuesta educativa (Online) no.43 Ciudad Autonoma de Buenos Aires jun. 2015. vol1 – Págs. 113 a 122. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100011 (último acesso: 27 de junho de 2018)

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira**: **análise historiográfica**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2005, vol.31, n.1, pp.79-91. ISSN 1517-9702. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006. (último acesso: 26 de junho de 2018)

RITER, Caio. **A Formação do Leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Katielle de Oliveira Felix de Sena[36]

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Canoas/RS. A pesquisa foi desenvolvida a partir de Estudo de caso, tendo abordagem qualitativa. Foi desenvolvido um projeto tendo a contação de histórias como recurso de intervenção pedagógica capaz de potencializar o processo de aprendizagem de alunos que apresentam sintomas de dificuldade de aprendizagem. Os dados confirmam que a contação de histórias contribui para uma melhoria na alfabetização dos alunos, sujeitos de pesquisa, colaborando com um avanço significativo na prática de ensino e ressignificando os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Contação de histórias; Intervenção pedagógica.

1. TRAJETÓRIA

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, em 2015, dando seguimento nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, tornando-me Especialista em Psicopedagogia Terapêutica pelo Centro Universitário Ritter dos Reis- UNIRITTER, em 2016, e Especialista em Psicopedagogia e Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2018.

Na Psicopedagogia Terapêutica desenvolvi meu TCC sobre “Um olhar psicopedagógico sobre a subjetividade e a objetividade”, compreendendo os aspectos da aprendizagem dentro e fora do contexto escolar e importância do meio social no desenvolvimento humano.

Na Psicopedagogia e Tecnologia da Informação e Comunicação desenvolvi uma pesquisa com duas turmas de quintos anos da rede municipal em Canoas/RS, onde era docente, desenvolvendo projetos pedagógicos, unindo a aprendizagem por meio da utilização da rede social Facebook. O trabalho “O Facebook como recurso pedagógico: novas possibilidades de aprendizagem” foi aceito para apresentação e publicação no V Congresso Internacional TIC e Educação em Portugal no ano de 2018.

Atuo desde 2015 como Tutora EaD no curso de licenciatura em Pedagogia-Modalidade EaD na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, contribuindo na formação de professores de escolas públicas que não possuíam formação em nível de graduação até o momento, onde faço a mediação entre discentes e docentes com acompanhamento e orientação das suas produções.

Sou PEB 1 no município de Canoas, desde 2016, atuando como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após exoneração na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Sigo dedicando a minha formação sobre os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com a formação de professores em palestras e cursos que venho ministrando.

Atualmente, sou Mestranda em Educação na Universidade La Salle, na linha de Pesquisa “Formação de Professores, teorias e práticas educativas” com a orientação da prof. Dra. Vera Lucia Felicetti, propondo-me a relacionar teoria e prática,

[36] Professora nos Anos Iniciais da EMEF Monteiro Lobato. Mestranda em Educação pela UNILASALLE. E-mail: katielleofs@gmail.com

tendo a contação de histórias como ressignificação nos processos de ensino e aprendizagem.

2. CONTEXTO

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF Monteiro Lobato, no bairro Rio Branco, em Canoas/RS. Os sujeitos de pesquisa são dezoito alunos (quatorze meninos e quatro meninas) com idade entre nove e onze anos. Eles fazem parte de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

Os sujeitos de pesquisa apresentam distorção com relação idade-série, não conseguindo concluir a aquisição da leitura e escrita na idade prevista de 8 anos e, portanto, maioria sendo repetentes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A turma foi formada para possibilitar uma intervenção pedagógica, com número de alunos reduzidos, tendo a proposta de ressignificar o papel do aprender e potencializar os processos de ensino e aprendizagem diminuindo a distância dos alunos no processo de alfabetização.

As inquietações norteadoras da pesquisa partem de reflexões sobre as dificuldades apresentadas pelos educandos em defasagem escolar com relação idade- série, bem como a dificuldade de intervenção dos professores para ultrapassar os desafios presentes no cenário apresentado.

Tais situações precisam ser temas de formações de professores a partir da apropriação de como os sujeitos aprendem, a necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento de cada aluno para planejar atividades que reflitam a realidade e que possam potencializar o aprendizado, ultrapassando as dificuldades.

Nesse sentido, trabalhar com a contação de história abre possibilidades de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem dialogando com teorias e práticas educativas que colaborem para a ressignificação do aprender, onde os alunos possam construir de forma ativa o seu aprendizado.

2.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Em primeiro lugar, é fundamental partir para ação pedagógica conhecendo os níveis de desenvolvimento e o histórico/trajetória dos alunos. Assim, é possível partir para atividades que os envolvam e os desafiem a avançar por meio de suas ações.

No diagnóstico inicial, no início do ano letivo 2018, a turma era composta por dezoito alunos com idade entre nove e onze anos, sendo quatro alunos de inclusão com diagnósticos que apresentam limitações no desenvolvimento cognitivo.

Do total de alunos, quatorze com histórico de reprovações, cursando de segunda a quarta vez o terceiro ano do Ensino Fundamental, trazendo dificuldades no processo de alfabetização.

Em sua maioria, apresentando dificuldades na compreensão de como se desenvolve a escrita, sendo sete Pré-Silábicos e oito Silábicos. Os alunos Pré-Silábicos não compreendem a sequência, quantidade e função das letras na escrita, já os Silábicos compreendem que a escrita se dá a partir do fragmento de sílabas, mas ainda não possuem sem compreensão da necessidade de todas as letras na formação das palavras.

Apenas três alunos liam e estavam alfabéticos, ou seja, capazes de produzir a escrita compreendendo a relação fonética, articulando som, fala e escrita, ainda necessitando trabalhar a questão ortográfica.

O gráfico ajuda a visualizar as reprovações dos alunos no terceiro ano do Ensino Fundamental para compreender o quanto a sua inserção ao mundo da leitura e escrita

apresentava dificuldades na consolidação da alfabetização, correspondendo a maior parte da turma pela terceira vez no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 1: Reprovações dos alunos no terceiro ano. (A autora, 2018)

Por fim, se mostra determinante pensar em estratégias e metodologias capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem de alunos com sintomas de dificuldades de aprendizagem, o que reforça a importância do presente projeto trazendo a contação de história como um recurso pedagógico capaz de fazer avançar significativamente o ensino e a aprendizagem.

3. QUESTÃO PROBLEMATIZADORA

Como a contação de histórias pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de aprendizagem?

4. TEÓRICOS NORTEADORES

O presente projeto apresenta a contação de histórias como um recurso de intervenção pedagógica. A partir da realidade apresentada, o tema dialoga com formação de professores, teorias e práticas educativas.

A partir da relação entre os temas apresentados, surge a reflexão e possibilidade de afirmar a eficácia e os desdobramentos da contação de histórias nos processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração a necessidade emergente de ressignificar os processos.

Assim, considera-se como essencial as leituras e as reflexões sobre BECKER (2012) que desenvolve sobre o processo de construção do conhecimento, COLLINS; COOPER (1997) que apresenta a importância da contação de histórias, FERNÁNDEZ (1991) com o olhar psicopedagógico sobre a aprendizagem, FREIRE (1996) trazendo elementos de uma aprendizagem mais ativa, PARENTE (2003), PIAGET (1999) sobre as estruturas mentais no processo de aprendizagem e WEISS (2015) sobre as dificuldades de aprendizagem.

Os autores dialogam desde a constituição dos sujeitos, a externalização no mundo, construção da aprendizagem até a formação de professores e práticas capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo com a discussão após a análise dos dados da pesquisa.

5. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é qualitativa, a partir do desenvolvimento de Estudo de caso. As informações obtidas com os dados da pesquisa não se encerram por si só, pois possibilitam a abertura de reflexões e desenvolvimento de ideias a partir deles, possibilitando, assim, a compreensão de todo o processo.

> Na medida em que estamos tratando de análise qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação "análise", durante a fase de coletas de dados a análise já poderá estar acontecendo. (MINAYO, 1994, p. 68)

Nesse sentido, a análise é feita desde o início da pesquisa colaborando com o seu delineamento ao longo de todo o processo, levando em consideração as diferentes realidades encontradas ao longo do caminho que atravessa as individualidades, experiências e níveis de conhecimento dos sujeitos como um processo individual e importante no desenvolvimento cognitivo.

Os registros dos níveis de alfabetização foram sendo feitos no Diário de Campo da professora e pesquisadora, possibilitando um acompanhamento mensal do nível de alfabetização dos alunos da turma, o que servirá de amostra para compreender o processo levando em consideração o antes e o depois da intervenção do projeto com contação de histórias.

6. CRONOGRAMA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em dois trimestres do presente ano letivo e dividida em dois momentos. O primeiro momento dedicado a sondagem, reconhecimento dos níveis de alfabetização inicial e planejamento do projeto e o segundo com a execução do projeto.

No Quadro 1 é apresentada uma síntese da organização da pesquisa ao longo do ano letivo com as atividades relacionadas a ela.

QUADRO 1: Cronograma da pesquisa.

2018										
Atividades	**Fev**	**Mar**	**Abr**	**Mai**	**Jun**	**Jul**	**Ago**	**Set**	**Out**	
Reconhecimento e estudo sobre os alunos: trajetórias e níveis de desenvolvimento.										
Elaboração do Projeto de contação de histórias										
Pesquisa Bibliográfica										
Caracterização e Delimitação da pesquisa										
Aplicação de testes sobre níveis de alfabetização										
Análises dos testes										
Aplicação do projeto de contação de histórias										
Análise dos resultados após o projeto: Níveis de alfabetização										
Apresentação no Seminário										

Fonte: A autora, 2018

7. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A partir do conhecimento dos níveis de alfabetização dos alunos e do desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização inicial, foi dado início ao projeto pedagógico com a contação da história “Sete camundongos cegos” de Ed Young.

A história trata de investigações realizadas por camundongos cegos, a partir do toque, para ver o que encontraram perto de uma lagoa. Cada um toca em uma parte do objeto e pensa ter encontrado algo diferente. A conclusão do que eles encontraram se dá a partir de um camundongo que toca e explora o todo.

A história trabalhada abre a possibilidade de desenvolvimento do pensamento científico, elaboração de hipóteses, investigação e conclusão a partir do levantamento de dados, o que foi desenvolvido com os alunos de forma ativa e participativa relacionando às atividades voltadas à alfabetização.

A história foi contada por partes diariamente com uso de recursos pedagógicos (personagens e objetos supostamente encontrados na história em uma caixa-cenário). Ao final de cada dia, os alunos debatiam o ocorrido na história, levando em consideração as características encontradas e construíam a hipótese da turma que eram fixadas no mural de hipóteses na sala de aula.

A cada nova contação, os alunos levavam em consideração os novos acontecimentos e juntos construíam as suas hipóteses, argumentando e construindo os seus conhecimentos de forma ativa e participativa.

Ao final da história, os alunos descobriram o que foi encontrado, chegando à conclusão dos aspectos faltantes na investigação da turma e dos motivos que os levaram a não chegar a tal afirmação.

As atividades desenvolvidas durante a contação de história foram voltadas à alfabetização relacionando som às letras iniciais, os sons das letras na formação das palavras, escrita dos nomes dos personagens, suas cores e objetos/seres encontrados na história, quantificação de letras e sílabas das palavras, leitura, interpretação e desenvolvimento de escrita coletiva e individual.

Ao final do trabalho com a história foi confeccionado um livro com a história adaptada, onde os alunos completavam com os personagens de cada parte da história, relacionando-os aos acontecimentos. O livro foi levado para casa para leitura com as famílias, onde deveriam construir uma nova história com os mesmos personagens.

As histórias foram lidas pelos alunos e com base nelas foi criada uma nova versão da história trabalhada que foi chamada de “Os sete camundongos e o colega misterioso” onde os alunos construíram uma história sobre o respeito às diferenças em um espaço escolar.

A história foi desenvolvida em um livro e apresentada em forma de peça teatral na III Feira do Livro da EMEF Monteiro Lobato realizada em 14 de julho de 2018. A comunidade escolar esteve presente no evento e após a apresentação os alunos autografaram os seus livros às famílias presentes, encerrando o projeto pedagógico.

8. ANÁLISE DOS DADOS

No gráfico abaixo, é possível mensurar o desenvolvimento levando em consideração o período inicial do ano letivo (sem o projeto pedagógico de intervenção), o período de início do projeto pedagógico com a contação de histórias e o resultado ao final do projeto pedagógico em questão.

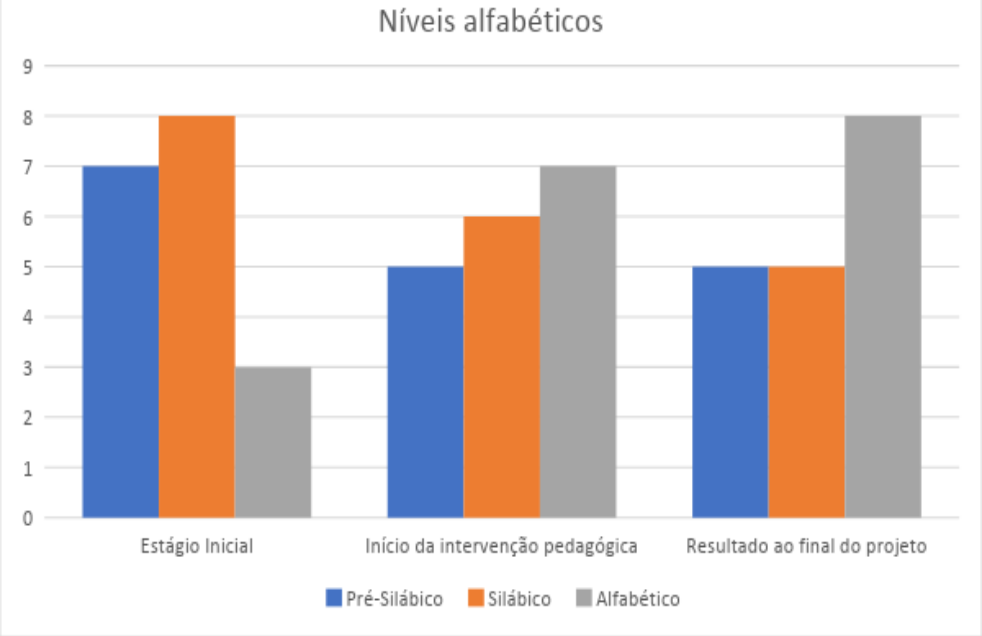


Gráfico 1- Níveis alfabéticos dos alunos do início ao final do projeto

É possível perceber o processo evolutivo no nível de alfabetização dos alunos, levando em consideração o nível em que ingressaram no início do ano letivo, analisando o nível quando iniciou e quando finalizou o projeto pedagógico ao final do segundo trimestre do ano letivo.

O avanço de alunos silábicos para Alfabéticos é bastante expressivo, bem como uma diminuição significativa de alunos Pré-Silábicos ao longo do processo. Ainda se tratando de alunos multirrepetentes é possível verificar um progresso em seus desenvolvimentos.

As atividades desenvolvidas ao longo da contação cumpriram a proposta de possibilitar o avanço dos alunos em seu processo de alfabetização de forma contextualizada (com a história) por meio de suas próprias ações na construção do conhecimento.

Foi possível compreender a ressignificação do aprender pelos alunos, pois os mesmos demonstraram interesse e envolvimento nas atividades propostas, tornando evidente que a investigação gerou curiosidade em conhecer o final da história e testar as suas hipóteses, ao mesmo tempo em que eram realizadas atividades voltadas à alfabetização.

O final da história gerou bastante surpresa, mas os alunos compreenderam rapidamente que não conseguiram chegar à mesma conclusão por terem se detido apenas nos fatos isoladamente, não compreendendo o todo como aconteceu na história.

O envolvimento em todo o processo da contação de história possibilitou um progresso significativo nas produções dos alunos, o entusiasmo para apresentações públicas do que desenvolveram no projeto pedagógico, expressando um nítido avanço em suas relações com o aprendizado.

Há, ainda, aspectos que não podem ser mensurados por ser de caráter subjetivo, como a elevação da autoestima, capacidade de autoria e autonomia, ressignificando, assim, a forma como os alunos se perceberam no processo e construção do seu aprendizado.

9. DISCUSSÃO A PARTIR DOS DADOS

O projeto pedagógico desenvolvido e os dados expressos a partir dele, são pontuais frente à realidade apresentada e que merece atenção e reflexão. Na turma em questão, há muitos alunos multirrepetentes, sendo vários cursando pela terceira vez o terceiro ano.

A partir da prática pedagógica combinada com uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem traduzida em metodologia capaz de colocar os alunos no centro do processo educativo, foi possível estabelecer o contato dos alunos com experiências desafiadoras que os envolvessem para a construção do conhecimento através de uma nova forma de se relacionar com o saber.

A alfabetização por meio da contação de histórias conseguiu trabalhar a alfabetização de forma contextualizada, trabalhando palavras, letras e seus sons dentro de uma perspectiva que envolvesse interpretação e produção oral, escrita, coletiva e individual, ultrapassando o reconhecimento de letras de forma isolada, o que vem sendo debatido na Base Nacional Comum Curricular.

> Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano. (BNCC, 2016, p. 96)

A BNCC (2016) apresenta o quanto o trabalho da alfabetização descontextualizado pode proporcionar uma lentidão nesse processo de aquisição de leitura e escrita, ultrapassando, o próprio ano letivo, não correspondendo a uma aprendizagem significativa capaz de avançar as estruturas cognitivas no processo de aprendizagem.

Por outro lado, Fernández (2003) apresenta uma preocupação com a forma como o fracasso escolar aparece nas escolas onde muitas vezes acaba sendo alimentado. O desafio é justamente como impedir que ele seja retroalimentado sem que haja reflexão e construção de práticas diferenciadas para intervir na realidade.

> Um dos aspectos da subjetividade mais atacados pela sociedade atual é a liberdade de pensar. Esse ataque é lento, persistente e muito perigoso, porque ocorre imperceptivelmente entre os jovens e os adultos. Entre as crianças, ele se mostra de forma mais direta na escola, aparecendo como fracasso, inquietude, falta de atenção. (FERNÁNDEZ, 2003, p. 117-118)

Tais elementos são importantes de serem debatidos. É comum entre os alunos com baixo rendimento escolar e sintomas de dificuldade de aprendizagem um comportamento expressivo na inquietude, pouca concentração e atenção, muitas vezes, demonstrando um afastamento e desinteresse nas atividades escolares. Dentro desse cenário, é papel dos professores e das Equipes Diretivas, a partir da reflexão, buscar meios que ultrapassem os já esgotados tradicionais modelos de ensino.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Freire (1996, p. 41)

Os alunos em questão, melhoraram muito nesse sentido, conseguindo dialogar mais e criar mecanismos de resolução de problemas na base do diálogo, firmando parcerias com os seus colegas de turma, mais paciência na resolução de conflitos e uma importância superior ao processo de aprendizagem com auxílio entre os seus pares.

É fundamental, para buscar uma intervenção pedagógica em casos de sintomas de aprendizagem, compreender a aprendizagem como um processo complexo e dinâmico. Para que ela ocorra é preciso que o sujeito haja sobre um determinado objeto, possibilitando as mudanças de estruturas mentais com processos denominados de assimilação e a acomodação.

> O aprendizado é um processo complexo e dinâmico que resulta em modificações estruturais e funcionais do SNC. As modificações ocorrem a partir de um ato motor e perceptivo que, elaborado no córtex cerebral, dá origem à cognição. (RELVAS, 2015, p. 54)

O sujeito é o ser ativo em seu processo de construção do conhecimento. Para tal, ele precisa realizar uma ação sobre o objeto de conhecimento (tudo que não é o sujeito). No momento da ação, ambos se transformam, pois recebem um significado diferente do que tinham antes da ação.

De acordo com Piaget (1999, p. 16) “A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração.” Logo, as estruturas anteriores potencializam novos aprendizados, com base nos conhecimentos anteriores. Sendo a assimilação o primeiro contato com o objeto baseado na observação e a acomodação o processo que constitui a compreensão em sua totalidade.

As estruturas sempre se desenvolvem do conhecimento mais simples ao mais complexo, por meio da ação e da compreensão dos processos de assimilação (observação de características físicas dos objetos) e acomodação (organização das ideias extraídas sobre o que foi observado).

De acordo com Becker; Marques (2001, p. 59) “Não há consciência, conhecimento, linguagem, representação ou qualquer tipo de operações mentais, nem sequer a própria mente, antes da ação.”

Tal pensamento, oriundo da Psicanálise Freudiana e da Epistemologia Genética, considera que o aprendizado ocorre a partir da ação do sujeito sobre o objeto. Sendo assim, é justamente o contrário do método da repetição e estímulo-resposta por si só, ainda muito encontrado nas escolas.

Assim, é possível afirmar que a contação de histórias pode cumprir esse papel, levando em consideração a ludicidade envolvida, o interesse e o envolvimento de todos na tarefa de contar histórias ao longo das gerações.

> Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais. 1 (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1)

A contação de histórias ocorre de geração a geração, possibilitando um diálogo, participação ativa e construção de conhecimento por meio de análises e interpretação

sobre o que ela apresenta. Evidentemente não é um fim em si mesma, necessitando de planejamentos que desenvolva conteúdos curriculares vinculados à aprendizados necessários para dentro e fora do ambiente escolar.

Foi possível perceber o envolvimento das crianças, a conversa que foi levada para casa a partir do trabalho pedagógico, a busca pela aproximação das famílias durante o processo e a constante ressignificação de ensinar e aprender. O ambiente pode ser facilitador ou dificultador do processo de desenvolvimento cognitivo, uma vez que é nele que se iniciam as primeiras experiências e desenvolvimento de estruturas mentais, ou seja, interferindo diretamente na aprendizagem escolar.

> ... a criança pobre tem uma estimulação restrita à escola, rádio, televisão, o que cria grande defasagem nos conhecimentos solicitados na educação sistemática ou formal, bloqueando as suas possibilidades de crescimento na aprendizagem quando a escola não sabe lidar com essa defasagem. (WEISS, 1998, p. 68)

Tal olhar sobre a realidade é fundamental para conhecer os modelos de ensino e aprendizagem no ambiente familiar, as limitações encontradas e as defasagens necessárias de superar por meio da ação pedagógica, sem que o distanciamento da criança ao aprendizado escolar seja reforçado.

Enquanto professores, ao perceber a presença de dificuldades, precisamos pensar em projetos de intervenções, com objetivo de resgatar o que ainda não está consolidado, possibilitando para o aluno uma nova oportunidade, tentando aproximação com as famílias, para que elas também consigam participar do processo de aprendizagem dos seus filhos, conseguindo melhor ensiná-los, em sintonia com a escola.

Se mesmo com projetos de intervenção as dificuldades permanecem gerais, em todas as áreas do conhecimento e é possível perceber que há um atraso muito significativo com relação a idade e ao nível, é preciso estabelecer um diálogo entre Instituição Escolar e famílias, a fim de encaminhar o aluno para uma avaliação clínica, como foi realizado no projeto em questão.

O objetivo da investigação clínica não é encontrar o diagnóstico, embora ele possa esclarecer aos professores os sintomas e as causas de tais dificuldades tão significativas, mas de amparar o aluno, garantindo a ele o acompanhamento de especialistas de diferentes áreas, sendo a Psicopedagogia determinante.

> Dizemos que o objetivo do trabalho psicopedagógico dirige-se a ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas com o prazer de jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 167)

Ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico, foi possível perceber que alguns alunos apresentam dificuldades bastante acentuadas, necessitando de um acompanhamento para além do pedagógico, com especialistas que realizam, nas suas áreas, atendimentos que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem na busca de uma aprendizagem saudável nos diferentes aspectos.

Há a indicação de uma necessidade de um olhar mais aprofundado sobre o processo de aprendizagem desde o início da caminhada escolar dos alunos, não permitindo que a situação da turma dos sujeitos de pesquisa se configure como uma questão normal. Alunos com atrasos tão expressivos necessitam de um

acompanhamento capaz de trabalhar as lacunas que vão se formando ao longo da trajetória escolar.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias se mostrou como uma prática pedagógica capaz de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos. Uma prática que dialoga com a formação de professores por seu caráter abrangente e a partir do trabalho pedagógico por meio de projetos.

O projeto pedagógico possibilita ao aluno uma investigação, onde todo o desenvolvimento do trabalho por meio de atividades carrega conteúdos curriculares de uma forma mais atraente, uma vez que o aluno consegue dar a eles significados, sendo envolvido com a busca de respostas às suas inquietações oriundas da investigação proposta no trabalho.

As atividades desenvolvidas ao longo da contação de histórias tiveram a proposta de possibilitar o avanço dos alunos em seu processo de alfabetização de forma contextualizada por meio de suas próprias ações na construção do conhecimento, possibilitando brincadeiras e jogos, onde a ludicidade se fez presente em todo o processo.

Foi possível perceber o avanço no nível de alfabetização dos alunos ao comparar os períodos iniciais e finais em que o projeto foi desenvolvido. Foi prudente perceber que alguns alunos, ao não avançar em seu processo de aprendizagem, demonstram a necessidade de um acompanhamento especializado para potencializar o seu desenvolvimento.

Todos os alunos participantes do projeto avançaram ao ser comparados com eles mesmos durante todo o caminho percorrido, cada um em seu ritmo e com as suas particularidades tiveram importantes conquistas com ênfase ao seu processo de inserção no mundo da leitura e escrita.

Os alunos que se encontram alfabéticos apresentam a necessidade de acompanhamento especializado, sendo alguns já laudados e outros encaminhados para processo de investigação clínica, apresentando muitos sintomas característicos de Transtornos ou Distúrbios de Aprendizagem.

Há a necessidade de atendimentos em turnos inversos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e auxiliar na construção do conhecimento quando é possível perceber lacunas na trajetória escolar do aluno, o que envolve um trabalho com os alunos, professores e famílias, trabalhando com todos os ensinantes e aprendentes.

Os atendimentos dialogam com a formação de professores em uma temática tão pertinente, a partir de uma alta demanda nas escolas da rede municipal de Canoas/RS, conforme visto nos grupos de discussões de professores nos períodos que antecederam ao desenvolvimento do projeto em questão.

Nesse sentido, a ampliação de serviços de Psicopedagogia se torna fundamental para proporcionar a inclusão desses alunos. A partir do trabalho psicopedagógico e da relação dele com diferentes áreas, com olhar multidisciplinar, é possível a análise das estruturas do pensamento, envolvendo todos os aspectos que envolvem o sujeito e a construção do conhecimento, sendo possível compreender os modelos de aprendizagens dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Aprendizagem humana: processo de construção.** In: Pátio Revista Pedagógica. Ano IV, nº 15, p , Nov. 2000/jan.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: set. 2018.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story: teaching through storytelling**. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARENTE, Sonia. **Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 4ª ed, 1997.

GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO USO DE BIOGRAFIAS: uma reflexão teórico-metodológica para o ensino de história

Laura Gallo Tirandelli[37]

O presente relato de experiência é resultado de estudos realizados durante o curso de mestrado profissionalizante em ensino de História – Prof. História – no núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no período de 2016/2 até o momento.

Fundamental salientar a importância de qualificação profissional para que professores e professoras possam se reconhecer como autores de suas práticas e efetuar reflexões através da teorização destas. Para tanto, assumir o papel de "intelectual transformador", como escreveu Henry Giroux, tornando-se professor que pesquisa e pesquisador que educa.

> Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento, organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (GIROUX, 1997. p. 161)

Inegável dizer que este processo foi acompanhado de uma série de dificuldades: o volume de trabalho, deslocamentos, horários incompatíveis, a sensação angustiante de não estar fazendo tudo que deveria e, claro, muita culpa, especialmente por negligenciar a vida pessoal. Tampouco gostaria de assumir atitude de abnegação, tão cara ao nosso círculo profissional. Boa parte do aporte teórico escolhido provocou profundos questionamentos quanto ao meu papel como mulher e professora, como ser no mundo descontente com as inúmeras exigências socialmente impostas, com a culpabilização que recai sobre os ombros daqueles e principalmente daquelas que não atingiram os patamares tidos como ideais. Passei a rechaçar a ideia de que suportaria intrépida todos os desafios, de que teria força ilimitada e passei a verbalizar para alunos, colegas, amigos e familiares que, como qualquer humano, tenho limites, muitos. E a partir destes limites, comecei a delinear novas possibilidades para a prática em sala de aula.

No livro "Ensinando a transgredir", Bell Hooks, professora, teórica e ativista feminista, fala do processo de autorrecuperação e da libertação coletiva possível através do ato de questionarmos tudo aquilo que é naturalizado e, fazendo uso da teoria como intervenção, desafiar o estabelecido. Como resultado, preconiza uma aproximação entre teoria e prática em que uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p.86). Justamente o propósito primordial que estabeleci quando retornei à universidade após um lapso de uma década. Atribuo o longo afastamento ao fato de que, no início dos anos 2000, a academia pouco estava contribuindo para meu desejo utópico e pretensioso de transformação social e, salvo exceções, havia um desprezo, ora velado, ora explícito, por parte de professores e colegas que vislumbravam a pesquisa como única atuação digna para um historiador.

[37] Licenciada em História pela PUC-RS; mestranda pelo Prof. História- UFRGS; professora da rede municipal de Canoas atuando na E.M.E.F. João Paulo I de 2010 até o presente.

Atuando profissionalmente nas redes públicas desde 2008, compreendi que deveria então autodenominar-me como uma professora feminista em construção e, dessa forma, assumi posição radicalmente contrária a tudo que a palavra "professorinha" carrega de significância pejorativa quanto à minha escolha profissional e meu papel social como mulher. Fundamentar teoricamente a fim de substanciar argumentos e renovar metodologias têm sido os objetivos norteadores de uma professora que reivindica o direito e assume o dever de constituir-se como "intelectual transformadora", como preconiza Giroux.

> Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163)

E o que a atuação em escolas públicas estaduais e, desde 2010, municipal tem suscitado? Não há uma semana sem que comentários sobre papéis masculinos e femininos, homossexualidade, relações familiares ou violência de todos os tipos sejam colocados durante as aulas por alunas e alunos. São assuntos correntes também entre os professores e, como deve ocorrer em espaços democráticos, envolvem posições bastante contraditórias. Posso, portanto, afirmar que o campo de pesquisa e atuação apresentou questões que envolvem gênero e feminismo e que são temas pertinentes à produção de conhecimento historiográfico e ao ensino de história. Como poderei aceitar esquivar-me dessas demandas caso seja obrigada a assumir a dita "neutralidade" tão defendida por setores da sociedade que não possuem, ou fingem não possuir conhecimentos sobre as mazelas decorrentes de se viver em um mundo machista, desigual, excludente e violento?

A partir de das observações cotidianas, das vivências individuais e das leituras que venho realizando, passei a questionar como a historiografia feminista pode contribuir para um ensino de História que estimule o protagonismo juvenil na busca por equidade de gênero?

Antes de tudo, cabe salientar que não existe "ideologia de gênero", como alguns setores da nossa sociedade tanto proclamam. O objetivo de aprofundar teoricamente a partir dos estudos de gênero e da perspectiva historiográfica denominada "História das Mulheres" é basicamente desconstruir estereótipos reforçados socialmente e que estão na raiz dos assombrosos índices de violência contra meninas, mulheres, pessoas trans e homossexuais existentes em nosso país.

O termo "gênero", de maneira simplificada, diz respeito aos papéis socialmente constituídos e atribuídos aos homens e às mulheres e estes variam conforme a época e a sociedade analisada. Partimos então do pressuposto de que estes papéis não são condicionados biologicamente, logo, se estabelecermos uma perspectiva temporal, chegaremos à conclusão de que são múltiplas as manifestações afetivas e estéticas que os sujeitos performatizam através de corpos igualmente diversos hoje e em épocas passadas. A questão que deveria tocar-nos como educadores é a de como as normatizações produzem exclusão e violência, inclusive em ambientes tão diversos como as escolas públicas, sendo necessário trabalhar (e nos trabalharmos) para que

o ambiente escolar no qual atuamos seja acolhedor e estimule o respeito às diversas identidades de gênero e de etnia.

Partindo do pressuposto de que no ensino e na pesquisa em História não há neutralidade, assumimos a posição política de lutar pela garantia de uma escola pública plural e democrática segundo pressupostos tão bem argumentados por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”.

E que estratégias proponho para trazer questões de gênero e feminismo de maneira cognoscível para dentro das aulas de história? Por quais motivos julgo necessário sistematizar estas abordagens e seguir cada vez com mais frequência inserindo perspectivas historiográficas que contemplem os grupos historicamente silenciados, como mulheres, afrodescendentes e indígenas?

A luta por visibilidade por parte de grupos tratados como “minorias” vem de longa data. Somente durante a elaboração da Constituição de 1988 foram contempladas algumas das pautas dos movimentos negros, dos indígenas e dos movimentos feministas brasileiros. Se pensarmos que nós mulheres somos metade da população, que somos um país mestiço e que esta mestiçagem nunca ocorreu de maneira harmônica, como preconizavam os autores (brancos) do mito da democracia racial, teremos que assumir a parte que nos cabe como educadores de mobilizar esforços para a gradual erradicação das desigualdades que ainda persistem. Logo, o resgate daquele passado sistematicamente negado é de suma importância para que os que compõem a base da pirâmide social percebam a sua condição de subalternidade e desenvolva mecanismos políticos e identitários que promovam a superação de toda forma de racismo, homofobia e sexismo. E já que falo em identidade, convém lembrarmos, que apesar das particularidades, nós professores também estamos na base dessa pirâmide.

Embora tenha pleno conhecimento do desconforto que a aplicação da lei 10.639/2003 ainda produza entre muitos colegas, os objetivos almejados ao se estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda estão muito longe de serem atingidos. Sobre estes objetivos, faço uso das palavras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p.13)

Consciente de que não basta a obrigatoriedade de uma lei para que a prática de sala de aula seja tensionada em direção a um ensino de história não eurocentrado, deparei-me com a necessidade de incorporar perspectivas que superassem a questão do escravismo durante o período colonial como apenas um fato trágico que moldou a cultura brasileira. Da mesma forma, a figura da “mãe-preta” amamentando os filhos do senhor e da sinhá transmite, a meu ver, a falsa ideia de democracia racial. Quem eram os homens e mulheres que aqui e do outro lado do Atlântico resistiram aos

horrores da escravidão assujeitadora? Aqualtune, Dandara, Zumbi, Ganga Zumba... E do outro lado, quais foram as abordagens dos colonizadores, os embates e como reagiram os povos africanos? Não é possível que tenham aceitado de bom grado as guerras, os saques e a diáspora de milhões!

Percebi que os materiais de que disponho para uso em sala de aula tangenciam as questões de gênero, ou seja, partem da ideia de um sujeito histórico universal, tratando basicamente de diferenças sociais. Digo materiais no plural, mas estou fazendo referência ao livro didático, utilizado principalmente como apoio para trabalharmos mapas e fontes iconográficas. Quando o escolhi, a inclusão de pequenos textos complementares sobre as mulheres em diferentes contextos me pareceu bastante inovador. Descobri, mais tarde, que tal inclusão de uma ou outra personagem feminina não dá conta de estabelecer relações, como preconiza Joan Scott:

> É por esta razão que gênero se mantém um conceito útil para a análise crítica. Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversidades sociais, culturais, históricas e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estáticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos. (SCOTT, 2012.p. 347)

É sabido que cabe à professora e ao professor buscar alternativas que possam viabilizar outras leituras do mundo. Elegi a perspectiva da desigualdade e da exclusão. Onde estão as mulheres e homens que transgrediram o *status quo* de suas épocas? O que suas vozes caladas teriam a nos dizer sobre o passado?

Ao buscar estes materiais complementares, deparei-me com uma publicação simples e instigante: uma história em quadrinhos sobre a Rainha Nzinga Mbandi e a resistência por ela liderada contra o avanço da colonização portuguesa em Angola. Este material faz parte de uma coleção produzida pela ONU sobre mulheres africanas e desencadeou uma busca por outras referências, já que constatei que no livro didático esta personagem mal é mencionada. Tampouco são abordados de maneira consistente os efeitos do escravismo e do colonialismo inicialmente empreendido pela mesma metrópole no outro lado do Atlântico. Não imaginava que Nzinga era a Rainha Ginga das Congadas aqui no Brasil, que há estátuas em Angola que a celebram como heroína e uma produção cinematográfica angolana (*Nzinga, Rainha de Angola*) e um filme brasileiro nela inspirado (*Atabaque Nzinga*), bem como uma produção historiográfica relevante. A partir destas constatações, passei a considerar pertinente adaptar e inserir alguns destes materiais nas aulas em que trabalhamos questões relacionadas ao Colonialismo durante o segundo trimestre de 2018 com duas turmas de oitavos anos.

Fazer uso de biografias me parecia um tanto quanto antiquado. A fórmula positivista de ensinar história através de “grandes feitos de homens célebres” simplesmente não cabe em pleno século XXI. No entanto, em tempos de *youtubers* e fascínio pela vida privada de celebridades, de livros biográficos inundando o mercado editorial, passei a cogitar eleger personagens pouco ou nada conhecidos do público escolar.

A primeira tentativa concretizou-se após a leitura de uma biografia, uma dissertação de mestrado, artigos e outros tantos materiais que abordassem o contexto da África centro-ocidental do século XVII e o papel desta mulher negra, filha do rei do Ndongo, treinada por ele para guerrear contra os invasores portugueses e preterida ao trono pelos chefes tribais quando da morte de seu pai. As disputas pelo trono entre ela e seu irmão, as alianças e embates com grupos rivais, também com os europeus, os acordos diplomáticos que visavam da parte dos líderes Mbundu dificultar o acesso dos portugueses ao interior do território através do Rio Cuanza, bem como o descumprimento destes tratados e as consequentes guerras foram trabalhados através de quadrinhos, fontes históricas, mapas e trechos dos filmes acima citados.

A proposta não era trazer para os estudantes uma heroína, mas possibilitar outras interpretações a respeito da resistência à sanha colonizadora sob a liderança desta mulher tão difamada pelos relatos dos homens europeus que estiveram em Luanda como soldados ou missionários. Questionar estes relatos fez parte do trabalho de desconstrução de estereótipos de gênero constituintes de uma sociedade que também é resultado de um processo colonizador.

Outro ponto salientado foi a questão da representatividade. A bravura e a persistência de Nzinga foram incorporadas às tradições religiosas e culturais afro-brasileiras através dos relatos que chegaram com os cativos iorubás. Ela dá nome ao nosso “jogo de cintura”, ao ato de esquivar-se de golpes na capoeira, à mulher escolhida entre comunidades afro descendentes para ser coroada nos festejos da Congada e do Maçambique, à entidade invocadas nos terreiros de Candomblé pelas mulheres que pedem forças para vencer os obstáculos da vida: GINGA.

Nesses termos, toda ação fortalecida pela reflexão teórica deve, a meu ver, contribuir para que as lutas por reconhecimento dos que foram sistematicamente invisibilizados ao longo de cinco séculos sejam efetivadas. Para quando serão estas conquistas, infelizmente é impossível prever. Talvez nossos esforços sejam para dificultar os avanços daqueles que nos querem submissos – daí inspirarmo-nos nas lutas que empreendeu suas lutas a Rainha Nzinga de Angola.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores**. Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem***.* Porto Alegre: artes Médicas, 1997. p. 157 a 164.

GLASGOW, Roy. **Nzinga***.* São Paulo: Perspectiva, 1982.

GRINBERG, Keila, GRINBERG, Lúcia e LAGÔA, Ana Mascia. **Oficinas de História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

HOOKS, Bell. Pensamento feminista na sala de aula agora*.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Martins Fontes. São Paulo, 2013.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a diáspora africana no Brasil. In: FERNANDES, CINEL E LOPES (org.). **Da África aos indígenas do Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, v.16, n.2, jul/dez, 1990. p. 5-22.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Biografias.** Novos temas nas aulas de História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13 a 29.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** In: Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-38.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2014.

Série Mulheres na História da África - **"Njinga a Mbande – Rainha do Ndongo e do Matamba".** UNESCO, 2014.

ZAVALA, Ana. Enseñamos, narramos, teorizamos… In: ZAVALA e SCOTTI. **Historias de la enseñanza de Historia: Relatos que son… teorías.** Centro Lationamericano de Economía Humana, Montevideo, 2005. p. 11 a 36.

WEBER, Priscila. Nzinga Mbandi: representações de poder e feminilidade na obra do padre Cavazzi de Montecúccolo. **Revista do corpo discente do PPG de História da UFRGS** – *AEDOS;* n. 7, vol. 3, Fevereiro 2011. p. 97 a 110.

SE TIVER TEXTO, TEM ENCANTAMENTO, TEM LEITURA: crianças do maternal e as descobertas da leitura e escrita

Liziane Araujo da Silva[38]

RESUMO

Na Educação Infantil muitos são os diálogos sobre as a aquisição da cultura escrita a partir da faixa etária de 4 a 6 anos. Mas ao trabalhar com uma turma de maternal I passei a refletir se seria só essa na pré-escolar as crianças se envolve com a leitura e escrita de forma ativa interagindo com portadores de texto, fazendo as suas descobertas e relações. As crianças de zero a três anos muitas vezes não têm a liberdade de interagir com textos e escritas, principalmente livros literários. A criança está inserida na cultura desde o momento em que nasce e a cultura está recheada de textos e leituras. Assim ela tem a possibilidade de se relacionar com o código escrito em qualquer faixa etária. A partir dessa reflexão pedagógica, o presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada na turma de Maternal I da EMEI Terezinha Tergolina, que traz como inquietação a pergunta: Como ocorre o processo de apropriação da leitura e escrita com a faixa etária de Maternal I? Procurei enfatizar aqui a trajetória da pesquisa a partir dos desdobramentos observados com a interação das crianças com o portador de texto livro literário.

Palavras chaves: Educação Infantil, leitura e escrita, literatura.

Um pouco sobre quem é a pessoa que pesquisa

Toda a pesquisa começa por algo que movimenta o ser pesquisador, aquilo que vem nos encantado deixando marcas ao longo do caminho e trazendo novas perguntas. Somos construindo por diferentes experiências e vivências que nos constituem enquanto sujeitos pesquisadores. Assim ao pensar no processo de pesquisa no espaço da Educação Infantil é necessário contar um pouco quem sou eu, professora, com muitas dúvidas e inquietações.

Sou professora de Educação Infantil há 15 anos. A minha formação é em Pedagogia Educação Infantil pela Universidade Federal de Rio Grande e pós em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fui participante como formadora regional do Pacto de Alfabetização na Idade Certa. Faço parte da rede pública de Canoas há onze anos. Atuei boa parte do tempo em turmas de jardim e a leitura e escrita fizeram parte do cotidiano das minhas turmas, dos projetos desenvolvidos com o grupo. Atualmente estou atuando como professora na escola Terezinha Tergolina, lotada em uma turma de Maternal I (MI). Nesse espaço, faço constantes reflexões pensando a leitura e escrita cultural também como parte dessa faixa etária e do trabalho pedagógico.

Pensar a criança e suas relações com a escrita faz ir além dos textos teóricos, quero olhar para a linguagem da criança e compreender como elas fazem diferentes relações com a cultura escrita. O ambiente escolar amplia ou não essas relações? Crianças de 0 a 3 anos podem se envolver ativamente com a leitura e escrita já que são tão pequenas? Como se apropriam da leitura e escrita?

O Programa de Alfabetização na Idade Certa veio a desacomodar cada vez mais, pois fez refletir acerca do processo de construção da cultura escrita desde o

[38] Especialista em Docência na Educação Infantil, Professora na EMEI Terezinha Tergolina. E-mail: lizianeara@gmail.com

berçário. Crianças como leitoras e escritoras, elas são seres ativos e produtores de cultura independente da faixa etária em que se encontram.

Com essas inquietações que foram dialogando comigo e com a turma do Maternal I, minha pergunta de problematizadora seria: Como ocorre o processo de apropriação da leitura e escrita com a faixa etária de maternal I?

Contextualizando o local da pesquisa

A turma do Maternal, referência da pesquisa, é constituída por 18 crianças na faixa etária de dois e três anos, sendo 16 meninos e 2 meninas. Suas famílias são de classe média baixa. A sala tem um armário, espaço para guardar os colchonetes, espelho, brinquedos ao acesso das crianças, as mesas não ficam na sala. Elas estão colocadas próximas à porta no saguão da sala. No solarium há materiais para exploração musical, brinquedos variados, uma cortina de tampinhas. Trabalham nessa turma uma professora, uma agente educacional, uma TEB e uma estagiária de Magistério. Também há um canto literário que foi sendo construído ao longo da pesquisa.

No fazer pedagógico ao qual venho construindo minha trajetória de professora de Educação Infantil, muitos são os autores que fazem parte do meu cotidiano e das crianças construindo minhas concepções e respondendo a muitas de minhas inquietações. Ao pensar a temática leitura e escrita na Educação Infantil busco embasamento em autores que trazem conceitos sobre letramento, fundamentando a importância da escrita no cotidiano de Educação Infantil como construção social, histórica e cultural.

Magda Soares trata do conceito de letramento como sendo o "Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou individuo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais". (SOARES, 2009, p.39).

Além da autora citada, Angela Kleiman nas suas publicações faz referência ao momento em que o termo letramento surgiu nos diálogos pedagógicos.

> [...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações, destacam as competências individuais no uso e nas práticas de escrita. (KLEIMAN 2008, p. 15)

Este entendimento permitiu que se pudesse ver assim o ato de uso da escrita como individualizado e pertinente de um contexto social. A autora ainda afirma que o [...] fenômeno de letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN 2008, p. 20).

Assim, a autora Angela Kleiman define o conceito de letramento "[...]como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia para objetivos específicos." (2008, p. 18)

O conceito da autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento. A escrita está presente em um espaço social, com uma função pertinente para aquele grupo de indivíduos. Assim para a autora letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, em que envolvem a escrita.

Autores como Kleiman e Soares defendem a ideia de que o letramento extrapola o conceito de alfabetização como capacidade de codificação (escrita) e decodificação (leitura) do código alfabético. É um bem da sociedade presente mesmo antes do individuo decodificar símbolos alfabéticos.

As leis que regulamentam a educação infantil como o Parecer CNE/CEB n° 20/2009 coloca que a linguagem verbal e escrita é um bem cultural que as crianças tem direito a ter acesso. Assim a prática deve levar em conta a escrita como objeto de interesse das crianças.

> Vivendo em um mundo onde a língua escrita esta cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresente formalmente. Contudo há que apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma atividade mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e " textos", mesmo sem saber ler e escrever. (CNE/CEB n. 20/2009, p.15-16).

Para pensar como esse processo de construção da leitura e escrita como parte do contexto social e aprendizado da criança é necessário refletir acerca da teoria de Vigotsky. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, ou seja, da sua interação com o outro indivíduo e com o meio. Assim a construção da cultura escrita vai acontecer através de relações das crianças entre seus pares e o meio em que está inserida. Tendo como referência para o desenvolvimento desse aprendizado as diferentes formas que a linguagem oral e escrita se apresentam no cotidiano do indivíduo e como ele se relaciona com o código escrito e suas vivências.

O que me encanta em produzir pesquisa é pensar em investigar aqueles que fazem parte do meu dia a dia e produzem conhecimento, as crianças e suas singularidades. E por que fazer a pesquisa com crianças, buscando nelas respostas às minhas inquietações? Porque devem ser elas protagonistas das relações que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil.

As crianças têm muito a nos dizer em suas relações com os outros e o ambiente. Elas são produtoras de cultura, através das diferentes formas de linguagens que usam para comunicar-se e compreender o mundo que as cerca. Vivem a cultura, agem a partir dela e assim também a modificam. Para fundamentar tal afirmação, Manuel Jacinto Sarmento tem nos seus estudos discussões sobre a sociologia da infância, ou seja, a infância como objeto sociológico. A importância de interrogar a sociedade através do olhar sobre como a criança interage e participa ativamente do meio social. A criança é sujeito social e assim capaz de produzir cultura e mudanças no sistema em que vive.

Partindo dessa teoria, a criança torna-se também objeto de investigação sociológica. Pela forma como conversa com o ambiente, com os brinquedos ao qual interage, como se relaciona com família e comunidade, como convive e dialoga com a mídia, consigo e com o outro. A partir do pensar sobre Sociologia da Infância é necessário refletir acerca da necessidade da pedagogia da escuta, das relações, do inusitado, das diferenças. É necessário saber como as crianças aprendem, ensinam e produzem cultura. Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a sua competência, a sua participação e o seu protagonismo em diferentes espaços sociais.

Os autores com os quais venho dialogando, proporcionam para mim ações de práticas de olhar sensível sobre a construção individual da cultura escrita. Construir cultura escrita não é aprender a ler e escrever. Não somente, nem principalmente. É relacionar-se de forma ativa com a linguagem escrita que pertence ao meio social em que estamos inseridos.

Para fundamentar o meu trabalho, acredito num olhar sensível de pesquisadora do cotidiano, pesquisadora que olha para as crianças com um olhar de quem não tem todas as respostas, de quem questiona os autores, e faz pesquisa ética com crianças. Pesquisa que observa as brincadeiras, falas, reações corporais. E assim vou conduzindo um trabalho que pensa a criança como protagonista da aprendizagem. A criança deve ter o direito de se apropriar da cultura e transmitir cultura. As letras e textos devem ser tratados como ferramentas de comunicação, brincadeira e linguagem individual e coletiva e não como mera aquisição de informação.

Quando encontrei embasamento teórico que falava do termo letramento, fui compreendendo aquilo que já vinha vivendo no dia a dia da sala das minhas turmas, isto é, que a escrita deve estar presente de forma significativa, não nas paredes da sala e de forma mecânica. E sim como um ato de brincadeira, que seja possível rir, compartilhar, trocar muitas ideias, criar hipóteses. Sem com isso desmerecer a sua importância como linguagem escrita. Um aprendizado lúdico e feliz.

O caminho da pesquisa

Ao colocar como problematização da minha pesquisa a pergunta: Como ocorre o processo de apropriação da leitura e escrita com a faixa etária de maternal I? Os sujeitos da pesquisa são as crianças que estão inseridas nessa turma. A metodologia de pesquisa com crianças faz com que se busque entender as especificidades do mundo infantil, e com isso se afirma a necessidade de aceitar a criança como produtora de conhecimento, valorizando sua voz, gestos e movimentos.

Nessa caminhada por trilhas ainda não conhecidas, coloquei-me como professora observadora que estaria inserida no ambiente da pesquisa. Assim a pesquisa se deu de forma participante. Pesquisador e pesquisados, ao participarem do mesmo evento, constituem-se parte dele, afetam-se e são afetados, pois a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos. A criança é sujeito ativo, suas falas expressões ações, resultam o que vivem, pensam e modificam no ambiente.

O dia a dia da turma do maternal I foi proporcionando diálogos, vivências e interações das crianças que foram produzindo informações sobre como elas foram se apropriando da leitura e escrita.

Para mediar a pesquisa procurando responder a minha inquietação tornou-se necessário pensar em estratégias que garantissem o acesso ao material de leitura, apresentados em diferentes suportes, pois a leitura não é um ato intuitivo e, sim, uma construção que vai se dando por meio da realização de práticas de leitura significativas. Assim as estratégias de trabalho elencaram a literatura e os livros literários como principal suporte de interação no maternal I. Visto que a literatura amplia o universo cultural, a sensibilização estética, o contato com diferentes linguagens, o imaginário, o fantástico, o poético e a formação humana da criança.

Quando comecei a trabalhar com a faixa etária do maternal I, estava também participando como formadora regional do PNAIC (Programa de Alfabetização na Idade certa) e o estreito estudo com referenciais e reflexões sobre a leitura e escrita na educação infantil, foram fazendo com que pensasse acerca da presença da leitura e escrita na minha turma do maternal. Uma das discussões que se estabeleceram ao

longo das formações do PNAIC foi onde estavam os livros do PNBE nas escolas. O que fez com que eu também refletisse e questionasse: as crianças do Maternal I tinham acesso a esses livros?

Os livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, do Governo Federal possibilitou a democratização do acesso aos livros a públicos escolares cada vez mais diversificados. Aparelharam-se bibliotecas escolares com o intuito de constituir nesses espaços uma identidade leitora de crianças, jovens e adultos. Esses livros que foram entregues às escolas de todo o país, estão muitas vezes esquecidos em salas de direções, coordenadoras ou estantes das escolas. Quando se trata do uso desses livros com crianças pequenas, como na faixa etária do Maternal I, eles, muitas vezes, são usados para contações de história pelo professor. E esse não deixa a criança pegá-los, para que não rasgue, amasse ou ocorrer disputa entre os pares da sala. Quantas oportunidades de vivências literárias deixam de acontecer enquanto esses livros não saem das estantes, ou quando o professor não consegue deixar a criança tocá-los, senti-los ou vê-los de perto. É possível crianças tão pequenas manusearem livros de qualidade e assim se constituírem enquanto leitoras e escritoras?

No Maternal I, a pesquisa veio ao encontro de um trabalho que me inquietou. A turma não tinha um espaço que permitisse o acesso aos livros. Apenas uma caixa que era colocada para elas quando fosse do interesse do adulto. Os livros que estavam nessa caixa eram de baixa qualidade, ilustrações ruins, enredos cortados. Aqueles livros de baixo valor, dado pelas famílias ou adquirido por doações. Eles eram entregues para as crianças, em períodos curtos, para que não os rasgassem. Havia na sala outra caixa de livros, alguns do PNBE, mas que não eram usados pelas crianças.

Começamos pensando como proporcionar momentos de encantamento pela leitura, e principalmente por enredos literários que não eram conhecidos pelas crianças. Pensamos em histórias acompanhadas por um elemento de apoio que tivesse relação com a história. Que mexesse com o lúdico das crianças. Assim cada história foi sendo contada e recontada, por exemplo, O Saco, Bruxa, Bruxa venha a minha festa, Quem tem medo de monstro, O macaco danado, Maria que ria, Os três porquinhos e outras. Ao total foram 13 histórias que passaram a compor uma mala literária. Essa mala seria itinerante, fazendo visita na casa das crianças.

A mala tomou vida na turma, brincar com os livros, apropriar-se dos livros que estavam na mala e ao mesmo tempo poder levá-los para casa, era para as crianças momentos de muito significado. Assim a ida da mala à casa das crianças era esperado por eles. A vivência das famílias foi trazendo para mim enquanto pesquisadoras informações relevantes sobre a importância da mediação de leitura nas famílias. Muitas vezes a única forma de vivenciar momentos de leitura nas famílias são aqueles proporcionados pelas escolas.

Ao abrir a mala, as crianças demonstravam muito entusiasmo, rindo, gritando, pegando rapidamente os livros que estavam ali dentro. A mala literária era fonte de muita emoção, cheiro, sabor de felicidade. Escolher o livro de preferência para ler. Nós, professores, éramos mediadores dessas trocas entre as crianças.

Nesses momentos de interação com os livros da mala literária, como pesquisadora, ficava observando como eles iam interagindo. E me encantava a vontade de olhar os livros, trocar com os colegas, brincar com os elementos que compunham a mala.

Para poder observar e proporcionar o contato direto das crianças com a leitura e os livros de qualidade foram traçado várias estratégias de trabalho e de pesquisa. A

mala literária, as seções de mediação de leitura, as contações de história, o canto de leitura. Momentos que foram importantes para constituir as crianças leitoras presentes no maternal I.

Para produzir informações acerca da pesquisa, usei como recurso o diário de bordo, que continham registros pertinentes acerca das descobertas, falas e inquietações das crianças, assim como fotos e filmagens. A linguagem visual nos fala das ações das crianças e permite ao pesquisador se distanciar e voltar à ação ocorrida, para melhor contemplá-la.

Meu posicionamento, ao construir a questão desta pesquisa, está pautado na ideia de que as crianças são produtoras de/na cultura. Nesse sentido, considero ser necessário promover o acesso das crianças aos bens culturais, favorecendo, assim, a construção do conhecimento da criança pequena e a formação do leitor literário. A escola, por se constituir como um espaço irradiador de cultura e de experiências significativas com a leitura, precisa abordar a literatura em suas diferentes linguagens e manifestações.

Encantamento pela pesquisa

A pesquisa foi me encantando por trazer relevâncias significativas para as crianças e desconstruir conceitos sobre o trabalho literário com crianças de dois anos, centradas no fazer apenas do professor. As crianças, como centro do meu olhar de pesquisadora, foram redirecionando cada ação e descoberta.

O caminho da pesquisa foi sendo percorrido no cotidiano da sala do Maternal I e como professora da turma, o olhar de pesquisadora e o fazer pedagógico acabavam se misturando. Nessa turma não trabalhava sozinha, somos quatro parceiras que pensamos juntas como ampliar cada vez mais o repertório literário das crianças e dar acesso às famílias a literatura. Ao realizar esse modo de pesquisa com crianças, muitas vezes foi necessário mudar as rotas, traçar novos caminhos, atravessar tormentas e calmarias e me reinventar como pesquisadora.

Cada livro folhado pelas crianças, falas e olhares que demonstravam um interesse cada vez maior pela literatura foram me envolvendo. Fui mergulhando na minha pergunta de pesquisa e percebendo que a apropriação da leitura acontece com excelência quando proporcionamos vivencias significativas, que possibilitem o acesso a acervos literários de qualidade.

Para observar o processo de construção da cultura escrita das crianças do Maternal I, foi necessário refletir e observar como elas se colocavam diante do material oferecido, neste caso da pesquisa, os livros literários, dando prioridade para os livros de acervo do PNBE disponíveis na escola.

A cada dia novas descobertas, novos encantamentos. A partir do trabalho pedagógico desenvolvido em parceria de quatro professoras, fomos proporcionando para as crianças diferentes momentos que procurassem responder a minha pergunta de pesquisa.

Desmembramento da pesquisa

A mediação de leitura que tem como objetivo oferecer livros variados, foi organizada a partir da preparação do espaço para que a interação com esses livros ocorra de forma livre. Ela acontece no maternal I uma vez por semana, geralmente nas quinta feira. Na sala são com cestos, livros, almofadas, tapetes, mesas e cadeiras. Os livros escolhidos variam, procurando tamanhos, textos e ilustrações das mais variadas.

Contemplam esses livros também aqueles que já fazem parte do repertório literário das crianças.

Nós, professoras, nos colocávamos como mediadoras facilitadoras da interação das crianças com esses livros, procurando observar como as crianças usavam o objeto livro em cada oficina de mediação. Sendo que o mediador é aquela pessoa que aproxima a criança do livro, o leitor do texto.

Nossos momentos de oficina de mediação de leitura serão aqui descritos com minhas pequenas impressões para poder analisar os dados encontrados. No primeiro dia de oficina de leitura, as crianças olhavam encantadas para os livros, folhavam rapidamente a já passavam para outro. Alguns corriam pela sala e não se interessavam muito pelo objeto livro e sim por fazer trilhas das almofadas que foram colocadas na sala, usando os objetos como brinquedo. Observei um ato de leitura individual, explorando o material, as imagens, as cores. Os mais coloridos e grandes foi os que mais chamaram a atenção das crianças.

Nesse primeiro contato que aqui vou chamar de “oficina de medição de leitura, nos colocamos nos cantos da sala observando as reações das crianças. Uma das professoras da sala pegou um livro e começou a contar uma história, poucas crianças se aproximaram, pois o interesse maior era em tocar, folhar o maior número de livros possíveis, explorar o objeto livro.

Na segunda oficina as crianças já se relacionaram com os livros de forma diferente permanecendo mais tempo com os mesmos livros, nem todos os livros foram olhados pelos participantes da oficina. Eles se colocaram em pequenos grupos, quando cada uma de nós, professoras, pegou um livro para ler, e então muitos vieram com o seu livro na mão e permaneceram escutando o que estava sendo contado por nós.

Em um momento**, um aluno** olhou para o mediador e disse “ esse é bem mais legal” usando tal frase para a professora lesse a sua história ao invés do livro do seu colega. Duas situações aqui começavam a ocorrer nas oficinas de leitura: a escolha dos livros como sua referência de leitura e a percepção que para a história ser lida teria que haver a mediação de um adulto, só olhar as imagens não chegaria para consolidar a leitura.

Ao todo, foram até o momento cinco oficinas de mediação de leitura, procurando como pesquisadora olhar para as entrelinhas do vivido. As falas e ações das crianças ao longo de cada oficina foram proporcionando em mim um encantamento cada vez maior pela literatura e pelos livros. Um pesquisador não sai de uma pesquisa sem ser tocado por ela, e sem a pesquisa proporcionar reflexão e mudança, principalmente quando estamos falando em pesquisa do professor no ambiente de trabalho.

Nas primeiras mediações, a criança como sujeito mediador de suas próprias leituras, num processo de interação com os livros, folheavam e liam do seu jeito, ou os usavam como brinquedo. Ocorria nesses momentos mais uma leitura visual. Já nas duas últimas oficinas, ocorreram mudanças significativas quanto à percepção do ato de ler, situações diferenciadas em processos heterogêneos de construção da cultura leitura e escrita. Não era mais necessário que as mediadoras, aqui no caso nos professoras, pegassem um livro para ler. Um bom número de crianças vinha pedir para fazer essa leitura. Seja colocando o livro na mão da professora ou usando da linguagem verbal para ser atendido. Não bastava mais olhar o livro era necessário que alguém lesse o que estava escrito ali. As crianças passavam a perceber que havia uma diferença entre olhar o livro e ler o livro.

Outra circunstância que foi se tornando ato presente nas mediações e encantavam meus olhos, era o fato deles se reunirem em pequenos grupos, ou em duplas para compartilhar a leitura, seja contando o que estavam vendo, ou a pegar um livro já lido pelo professor, tentar fazer a leitura a partir das informações que já tinham. Ali se observava a criança colocando-se como mediador de leitura, apropriando-se do ato de ler e compartilhando suas experiências e encantamentos.

As falas das crianças iam entrelaçando a minha pesquisa e revelando como cada um ia se apropriando do livro e do ato de ler:

"Leia pra mim" (**V** pega o livro de sua preferência e direciona-se a mediadora usando essa frase.)

B: olha uma história e depois diz "Qual a que eu vou olha agora? "

T: recontou a história do grande rabanete para mais duas crianças. (A professora Márcia tinha contado em outra oficina de mediação)

BB: olha todo o livro da Casa Sonolenta reproduzindo em voz alta algumas falas, principalmente " e todos dormiam. "

B: pegou o livro Bocejo e imitava os gestos das ilustrações dizendo "Tô com sono". (Registros de diário de campo-2018).

Ao envolverem-se durante uns trinta minutos com diferentes livros, podíamos perceber o quanto eles vivenciavam intensamente aqueles momentos, desfrutando de leituras e interações entre eles e com nos adultos, num processo de imaginação, fantasia e ludicidade. Assim a capacidade de contar uma história a partir das imagens, algo muito presente nas oficinas, foi uma aprendizagem que se estabeleceu a partir da interação com os livros e com a audição de histórias.

Outra situação que ocorria que ia revelando o interesse cada vez maior das crianças pela leitura foi em uma das oficinas, ao recolher os livros e colocá-los em uma mesa e organizar as crianças para ir para o solário, duas crianças, o **V** e o **L**, não quiseram ir para o outro espaço e sim continuar o momento de leitura. Assim a professora Lu permaneceu na sala contando as histórias do interesse deles, alguns minutos depois eles estavam brincando solário. O **V** ainda relatou "Deu profe, já li".

A mala literária foi trazendo ao grupo uma apropriação de referências literárias de qualidade que estavam ali na sala dos professores, sem vida, sem serem tocadas. A mala que ia para casa e retornava para sala era objeto esperado por todos.

O texto de mais apropriação do grupo foi Bruxa, venha minha festa. As crianças foram criando referência com esse livro, formando pequenos grupos de recontação dessa história, partilhando uns com os outros a leitura. A história tem um enredo simples, sem muitas mudanças, as ilustrações do livro causam forte impacto nas crianças, pois são grandes, coloridas e dão a sensação de que vão sair da página direto para o mundo real. Assim o Maternal foi se identificando cada vez mais com essa história, pedindo para ela ser recontada várias vezes, e nos registros de visita da mala literária nas famílias, essa era uma das histórias relatadas pelos pais como sendo a preferida dos filhos.

As crianças, quando gostam de uma história, pedem para que ela seja lida diversas vezes, o que possibilita uma "viagem" pelo mundo do conhecimento e da sensibilização estética. Quando ouvem uma história mais de uma vez, podem mergulhar novamente no texto, perceber em detalhes a sequência narrativa e dela se apropriar, construindo novos sentidos e significados.

A cada dia que passava, observávamos um interesse maior pelo objeto livro da Bruxa, venha a minha festa. Surgindo inicialmente disputa por ele. Aos poucos as

crianças foram se organizando a ler em pequenos grupos. Alguns diálogos iam revelando a interação das crianças com o livro:

C: Babuino é macaco. Reforçando seu conhecimento ao falarmos o nome do personagem Babuino.

B: prof. caiu o personagem da bruxa.

L: Dá prof. o livro da bruxa.

LS: ao pegar o livro folheia e ao interagir com o mediador de leitura faz o som dos personagens imitando gato, macaco, cobra.

J: ao pegar os personagens foi colocando em ordem e observei que ele sabia toda a sequência em que eles aparecem na história (registro diário de bordo-2018)

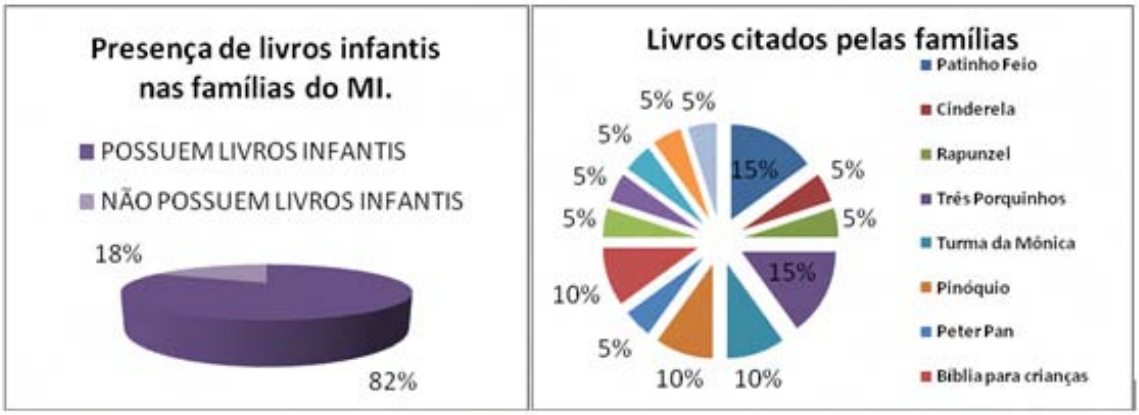
Nesse pequeno relato observei, como pesquisadora, que interessantes momentos de apropriação da escrita ocorreram. O uso da leitura e escrita se deu de diferentes maneiras, através da linguagem oral e também com gestos e sons. A leitura de um livro tão rico em seu texto e principalmente nas suas ilustrações proporcionou ao grupo a ampliação do universo cultural, a sensibilização estética, o contato com diferentes linguagens, com o imaginário, o fantástico e o poético.

A participação da família:

Para dar sequência a pesquisa, fui buscar informações acerca das vivências de leitura literária das crianças com suas famílias. Para tanto, formei um questionário estruturado para obter informações acerca dos referenciais literários e de como a leitura é vista no ambiente familiar.

A primeira pergunta do questionário foi se haviam livros infantis na casa das crianças. Como colocado no gráfico mais abaixo a grande maioria das famílias respondeu que sim. Apenas duas respostas negativas. Nas respostas negativas uma família colocou que não, pois como elas escreveram: " ...comprar livros está fora de nossas condições Família A)" A outra família respondeu " Não, pois ainda tenho que comprar livros infantis (Família B)" Refletindo sobre tais respostas, ambas percebem a importância dos livros, apesar de não possuir.

A segunda pergunta pedia para citar alguns dos livros que as famílias tinham em casa. Percebi ao analisar as respostas que os livros não variavam muito. A maioria seriam títulos dos clássicos infantis, educativos, desenhos infantis e a bíblia infantil.



Fonte: questionário enviado as famílias

Para mapear o uso dos livros infantis nas famílias do maternal I segui com a pergunta: " Há momentos de leitura com a criança e como eles ocorrem?" As respostas

foram bem variadas. A grande maioria disse que sim. Porém, o que varia são as formas como ocorrem esses momentos. Na interação com irmãos mais velhos. Em momentos de brincadeira. Quando a criança leva um livro da escola para casa. Quando a criança pede para o adulto ler. Ou ainda antes de dormir.

Organizando-se conforme seu contesto cultural. A leitura literária nessas famílias ainda é pouco presente a partir das respostas acima. Poucos livros, com enredos curtos e pouco variados. Também o tempo que é dedicado as obrigações do dia a dia muitas vezes não dá espaço para que esses momentos de leitura ocorram, como afirma uma das famílias entrevistadas " *Temos uma rotina muito corrida devido a termos três crianças pequenas e uma grande de 8 anos, e normalmente tiramos o domingo para nos darmos uma atenção para eles. (Família C)*

A partir das respostas acima é possível analisar o papel fundamental da escola de proporcionar momentos ricos de leitura que atinjam as crianças e suas famílias, pois os referenciais bibliográficos de literatura infantil de qualidade literária e de acesso gratuito estão dentro das escolas e devem assim ultrapassar os portões das mesmas e abranger toda a comunidade escolar.

Na turma pesquisada, o projeto literatura dentro e fora da escola procurou abranger o desafio de levar ao acesso das famílias livros que estavam presente no cotidiano da escola. Assim, para pesquisar a importância de tal trabalho além de ler os registros das famílias, foi levantado duas perguntas sobre tal proposta: Como foi receber a mala literária na sua casa? Aconteceu alguma modificação na família após receber a mala literária?

Quando pergunto como foi receber a mala literária? As respostas são muito positivas, percebendo a importância que teve esse momento para a constituição da criança como produtora de cultura escrita junto com suas famílias, abrangendo momentos de interações literárias que vão além do espaço da escola.

Família F: Foi maravilhoso, ele ama a mala literária.

Família A: Foi legal, ele já reconhecia as histórias e pega o livro bem direitinho.

Família D: Foi muito divertido. Ele adora histórias, brincou com os brinquedos da mala identificando cada um pelo nome.

Família E: Foi muito interessante, pois realizamos um momento de fantasia, imaginação e conto.

Família C: Foi uma experiência nova e divertida para a família, devido a quantidade de livros e histórias que constam na mala as crianças, com certeza, foi as que mais aproveitaram.

Família B: Foi ótimo interagimos com ele e ele mesmo conta um pouco da história que ele lembra.

Família G: foi bem legal ela mostrou todos os objetos e contou as histórias da sua maneira.

Nas respostas acima várias situações ocorreram nesse tempo de mediação de leitura nas famílias do maternal I, o envolvimento delas com o momento da leitura. Todos participaram ativamente da proposta. A família pode perceber a criança como leitora e também mediadora de leitura. Quando afirmam que elas contaram as histórias, lendo do seu jeito. E que desde bem pequenas podem participar de momentos ricos de leitura. Ao mesmo tempo que esses momentos enriquecem a imaginação, a criatividade, também estimulam a linguagem oral e escrita.

Nesse processo de busca pelo encantamento das famílias pela leitura literária fiz a pergunta: Aconteceu alguma modificação na família após receber a mala literária?

As respostas revelaram que sim em algumas famílias houve a reflexão sobre a importância do momento de leitura como descrito nas respostas abaixo:

Família F: Sim uma motivação a mais para continuar nesse caminho maravilhoso onde eu não tive quando fui criança, queremos a mala de novo.

Família I: Estamos oferecendo mais vezes, para estimular essa criatividade.

Família D: Dar continuidade ao incentivo à leitura.

Família H: Maior participação na hora da leitura.

Família C: Sim notamos como eles gostam de brincar, manusear os livros, como gostam de escutar as histórias.

Família B: Ele mesmo conta histórias, e contamos algumas histórias para ele quando ele vê algum livro no quarto da irmã dele.

Família G: Sim, eu não costumava ler para ela, agora sim. E vejo o quanto ela gosta e presta atenção em tudo. Quando brinca conta histórias e fala palavras que crianças de três anos não costumam usar.

A partir das respostas acima é possível analisar o quanto é importante o estímulo a leitura no âmbito familiar. A escola é um espaço importante para mediar essa interação com a cultura escrita, usando de diferentes instrumentos que possibilite o acesso à leitura e ao objeto livro. As famílias aqui responderam que ouve sim modificação no entendimento sobre a importância da leitura, relatando que passaram a oferecer mais livros para as crianças, ou que terão que fazer isso. Essa mudança de perfil do leitor- família deu-se no processo de encantamento pelas crianças leitoras do maternal I. Percebendo nelas leitores ativos, mesmo sem saber decodificar o código escrito. É fundamental o entendimento da importância de ler para as crianças desde a mais tenra idade, mostrando que a literatura está na vida e que se constrói no nosso dia a dia.

Também transcorreram no caderno de registro da mala literária escrita das famílias muito significativas, que revelavam o quanto as crianças se envolviam com os livros, lendo e pedindo para os pais lerem.

“Estamos muito contentes e principalmente o Lucas ele adora esse tipo de projeto”. Eles ficam encantados com as histórias, atentos a novos personagens que estão chegando e principalmente pelo gosto pela leitura. “ **FAMÍLIA I**

“Não foi apenas os gêmeos que aproveitaram as histórias e os personagens, a Eva nossa caçula e também o Samuel aproveitaram muito” **FAMÍLIA C**

“ Ele contou a história dos Três porquinhos umas quatro vezes para a mana dele, brincou e imitou todos os personagens da história. ” **FAMÍLIA B**

O envolvimento das crianças com a leitura levou também as famílias a refletir acerca da cultura escrita e o ato de ler não ser apenas um ato de decodificação do código gráfico, mas um processo de apropriação da cultura escrita e de seus encantamentos. Segundo o registro da Família F: “ O Tiago sabe as histórias de todos os livros, até parece que ele sabe ler. ” A forma como a criança demonstrou envolvimento com a leitura literária fez a família refletir sobre o conceito de leitura, que vai além da descoberta das letras, algo muito esperado pelos pais. A relação de intimidade com os livros consolida as crianças enquanto leitoras.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola**. IN____KLEIMAN Angela B. (Org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva obre a prática social da escrita. Campinas Mercado das Letras, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **"As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade"**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 3 ed .Belo Horizonte. Autentica. 2009

VIGOTSKI. Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

BORBOLETRAS: investigar e alfabetizar por meio da natureza

Karine Flores Ramos[39]

O projeto sobre o ciclo de vida das borboletas surgiu durante uma conversa com a turma do 2º A, onde conversávamos sobre a Feira de Ciências da escola, e quais temas gostariam de estudar para um futuro projeto. Vários temas foram sugeridos, mas, o que mais chamou a atenção foi quando um dos colegas sugeriu estudar as borboletas e seu ciclo de vida, pois segundo sua percepção, é cada vez mais raro vermos borboletas voando por aí. Imediatamente a turma aderiu à ideia, e a partir daí, iniciamos o planejamento sobre o estudo das Borboletas para apresentar na Feira de Ciências da EMEF Assis Brasil. Esse projeto envolveu as duas turmas de 2º ano da escola, que totalizaram 39 alunos. O projeto teve duração de três semanas, que incluíram estudos teóricos, trabalhos práticos, artísticos, coleta de espécimes nos jardins da escola e arredores, participação na feira de ciências da escola e na Femucitec.

Iniciamos o projeto fazendo um estudo sobre as borboletas, onde esse inseto vive, o seu ciclo de vida (metamorfose), os tipos de borboletas que existem, sua importância para o meio ambiente, a migração da borboleta Monarca, curiosidades sobre a vida das borboletas e quanto tempo vivem.

Além do estudo teórico sobre o tema específico das borboletas, outras atividades foram desenvolvidas durante o projeto, como o estudo do poema “Borboletas” de Vinícius de Morais, no qual os alunos leram o poema uns para os outros e depois sugeriram novas rimas. Após, iniciaram o processo de reescrita do poema com suas próprias palavras.

Uma das atividades mais apreciadas pelos alunos foi a construção de um painel contendo todas as fases do ciclo de vida das borboletas, pois todo o processo foi construção deles, desde a coleta de folhas secas no pátio da escola, colagens no painel, e a elaboração dos estágios pelos quais a borboleta passa durante sua transformação, utilizando massinha de modelar.

Outra questão muito importante abordada durante a realização do projeto foi a preservação da natureza, e de que forma cada um pode contribuir nesse processo.

[39] Graduada em Pedagogia -Unilasalle/2010. Atuação como Professora de séries iniciais/ PEB I. Pós Graduada em Educação para Diversidade – UFRGS/2014. Pós Graduada em Psicopedagogia – Universidade POSITIVO/2018. E-mail: karine.kof@gmail.com

Então foram realizadas duas atividades visando ao reaproveitamento de materiais recicláveis, um deles com rolinhos de papel higiênico que foram utilizados para a construção de borboletas de mesa, e de uma “chuva de borboletas”, um trabalho artístico em que utilizamos galhos que sobraram da poda de árvores realizada na escola.

2ºB pintando as borboletas construídas a partir dos rolos de papel higiênico.

Após realizarmos todos os estudos propostos, apresentamos nossas criações e aprendizagens na feira de ciências da escola. Participação essa que deixou os alunos extremamente empolgados e orgulhosos dos feitos e estudos que haviam realizado.

Exposição do trabalho intitulado “Chuva de borboletas” na Feira de Ciências da escola.

Mostrassis realizada em agosto de 2018.

Outras atividades foram desenvolvidas no decorrer do projeto, como a pintura de mosaicos de borboletas; a elaboração de um livrinho sobre o ciclo de vida das borboletas, e durante vários momentos os alunos registravam em pequenos bilhetes quais aprendizagens sobre o projeto consideravam mais significativas até o momento.

O projeto apresentado foi um dos destaques da Feira de Ciências da escola a Mostrassis, onde todos os alunos receberam certificado de participação na feira. E também foram convidados a participar com um grupo representativo na FEMUCITEC, a Feira Municipal de Ciências e Tecnologia do Município de Canoas.

FEMUCITEC 2018

Todo esse processo, desde o início do projeto até a participação nas feiras, foi de grande importância para os alunos do segundo ano, pois além de terem adquirido diversos conhecimentos específicos sobre as borboletas, o meio ambiente, preservação, alfabetização e letramento, eles tiveram a oportunidade de elevar sua autoestima, mostrar para suas famílias suas potencialidades, além do reconhecimento de toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS:

MELO, Priscila. Metamorfose das Borboletas – Site Terra Educação – Acessado em 29.07.2018 https://www.estudoskids.com.br/metamorfose-das-borboletas/

TINOCO, Roberto Muylaert. Quando as borboletas somem – Revista Abril online – Acessado em julho de 2018. https://super.abril.com.br/ideias/o-alarme-soa-quando-as-borboletas-somem/

2.3 – Mesa de trabalho 3

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 3	Introduzindo, trabalhando, retomando e consolidando conceitos do campo multiplicativo no 4° ano do ensino fundamental	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Lizielle Correa Gonçalves, Gabriele Bonotto Silva
	Da reflexão à organização de espaços pedagógicos temáticos: ambientes interativos para aprendizagens amplas	EMEF Prefeito Edgar Fontoura	Heloisa Silva de Salles Bezerra, Iria Corneau
	Competências para leitura e interpretação de textos, a interdisciplinaridade e mídia	EMEF Castelo Branco	Adriana Lopes da Silva
	Potencialidades formativas de uma ação participativa: atualização de um projeto político pedagógico	EMEF General Osório	Priscila Bier da Silveira, Carolina Dias, Gabriela Mendes Fontana, Raquel Alves Pires, Rhenan Pereira Santos
	Desafios da prática docente na sala de recursos, possibilidades de um trabalho cooperativo	EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira	Juliana Santos do Amaral
	Fazendo ciências com alunos do terceiro ano do fundamental: o nosso planetário	EMEF Theodoro Bogen	Adriani Vicentini Carvalho

INTRODUZINDO, TRABALHANDO, RETOMANDO E CONSOLIDANDO CONCEITOS DO CAMPO MULTIPLICATIVO NO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Liziélle Corrêa Gonçalves[40]
Gabriele Bonotto Silva[41]

RESUMO:O presente artigo refere-se ao ensino e à aprendizagem de matemática no 4º ano do Ensino Fundamental da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. Tem como objetivo responder à análise do processo de ensino e aprendizagem do campo multiplicativo de duas turmas do referido ano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem de estudo de caso. Como ferramenta de coleta de dados utilizar-se-á um pré-teste contendo situações-problema que envolvem adição, subtração, multiplicação e divisão. Após a aplicação do pré-teste, haverá uma análise, assim como o registro das atividades desenvolvidas e os materiais manipulativos utilizados. No final da experiência de ensino, realizar-se-á uma análise do pré-teste. Posteriormente, será realizado o pós-teste para comparar os resultados.

PALAVRAS-CHAVES: Matemática; Ensino e aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola localiza-se no bairro São José, no município de Canoas. Foi inaugurada em 2014, com o objetivo de ser uma escola de turno integral, em que os alunos ficariam os dois turnos no ambiente escolar. Devido a demanda da comunidade, hoje, a escola possui 6 turmas de turno integral de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e 14 turmas de turno regular de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola trabalha a partir de habilidades e competências e prima pela qualidade em educação. Baseada na teoria sociointeracionista, nossa escola compreende o aluno como o sujeito ativo que constrói o conhecimento a partir da interação com o meio, com os colegas e com a mediação do professor.

Alguns dos objetivos do Ensino Fundamental são identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo a sua volta e desenvolver o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e a capacidade para criar/elaborar e resolver problemas, entre outros. Porém, a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), divulgou que cerca de 44% dos alunos não tem os conhecimentos necessários em leitura, 46%, em escrita, e 57%, em matemática.

Para fins deste estudo, será dado ênfase na aprendizagem da matemática. Paralelamente a outros questionamentos que foram surgindo, os Planos de Estudos da EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola, o Ensino Fundamental, bem como as Diretrizes Curriculares Municipais, estão organizados por Blocos Pedagógicos, visando a uma continuidade na aprendizagem e um repensar na organização do tempo escolar, atendendo, assim, às necessidades dos alunos, visto que cada aluno aprende de uma forma e em um tempo diferente.

[40] Especialista em Psicopedagogia, Professora de Educação Básica I na EMEF Leonel Brizola, E-mail: lizi_goncalves@outlook.com
[41] Doutoranda em Educação, Especialista na EMEF Leonel Brizola, E-mail: gabybonotto@gmail.com

A escola organiza-se em blocos, para fins desse estudo, me deterei aos Blocos de Alfabetização e Pós-Alfabetização. Eles são organizados por objetivos, competências, capacidades e possibilidades de aprendizagem. Segundo os Planos de Estudos, eles são um entrelaçamento das Diretrizes Curriculares Municipais com os direitos de aprendizagem. Os componentes curriculares são trabalhados pela professora referência de forma integrada, compondo, assim, o Currículo Integrado.

A proposta do bloco sequencial de alfabetização é destinada à alfabetização e ao letramento até o terceiro ano dos anos iniciais. Dentre as principais demandas desta nova política pública, indica-se a não reprovação dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental. Já o Bloco de Pós-Alfabetização compreende o 4 º e 5º anos**.** Esta etapa destina-se à consolidação dos conhecimentos adquiridos no Bloco da Alfabetização.

Os conteúdos e eixos temáticos do ensino são pautados no PCN (BRASIL, 1997). O documento afirma que a organização das propostas curriculares de ensino deve estar vinculada aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, devendo, pois, partir do concreto ao abstrato em etapas sucessivas.

Em todas as modalidades foram utilizadas legendas:

i = introduzir **t**= trabalhar sistematicamente. **c**= consolidar **r**= retomar

A letra **i** significa **introduzir**. Seu uso no quadro indica que a capacidade ou conceito estruturante devem ser introduzidos. A letra **t** significa **trabalhar sistematicamente**. A letra **c** significa **consolidar**. A letra **r** significa **retomar**. Seu uso no quadro indica que a capacidade ou conceito estruturante deve ser retomado, ou seja, revisitar o que já foi introduzido, trabalhado e consolidado. Em alguns casos é usada também a letra **a,** significando **aprofundar**.

Entretanto, atualmente, ao analisar as duas turmas de quarto ano, percebe-se que alguns alunos ainda não dominam as quatro operações básicas da matemática pertinentes ao referido ano. Gigante e Santos (2013) afirmam que:

> [...] Até terem competência para desenvolver o estudo das operações com Números Naturais e chegar aos algoritmos convencionais, há várias etapas a serem vencidas, principalmente em relação à aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal. Sem saber lidar com agrupamentos de dez em dez, o que evidencia compreenderem a base decimal, o valor posicional do algorismo, a unidade, a dezena, a centena e o milhar, além do significado do zero, dificilmente os alunos farão transporte na adição e retorno na subtração. Por essa razão, é necessário explorar exaustivamente este sistema, favorecendo que todos possam progredir em suas aprendizagens. (p. 96)

Então, percebe-se a importância, no primeiro trimestre, de introduzir, trabalhar sistematicamente, consolidar e retomar estas habilidades e competências para o aluno consolidar estas aprendizagens mínimas para o referido Bloco da Pós-Alfabetização.

Uma das estratégias que eu, enquanto professora do referido ano, utilizo para a consolidação destes conhecimentos são os pré-testes, de Nunes, pois eles poderão auxiliar nas dificuldades de aprendizagens dos alunos. Pretende-se, neste projeto, responder ao objetivo de analisar o processo de ensino e aprendizagem do campo multiplicativo de duas turmas do referido ano. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem de estudo de caso. Como ferramenta de coleta de dados utilizou-se um pré-teste com as referidas turmas.

A partir dos elementos supracitados apresenta-se o problema de pesquisa do artigo: Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do campo multiplicativo de

duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental da EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola?

2. ASPECTOS MEDOLÓGICOS E PRIMEIRAS ANÁLISES

Como já mencionado anteriormente, utilizou-se um pré-teste, com 14 questões para averiguar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Algumas situações-problema utilizadas serão descritas no Apêndice A. As situações-problema foram adaptadas de Nunes (2005).

Os quadros abaixo demostram a média de acertos por questão. A média de acertos do 4°b foi de 84,69% e a turma 4°c foi de 80,65% conforme ilustrado nas tabelas a seguir:

Quadro 1: Média de acertos do 4ºB

Questão	Média de acertos
1	78,57%
2	92,86%
3	92,86%
4	96,43%
5	85,72%
6	78,57%
7	60,71%
8	92,86%
9	75,00%
10	96,42%
11	78,57%
12	92,86%
13	82,14%
14	82,14%
MÉDIA	84,69%

Fonte: as autoras

Quadro 2: Média de acertos do 4ºC

Questão	Média de acertos
1	93,55%
2	87,09%
3	90,32%
4	83,87%
5	58,07%
6	51,62%
7	70,97%
8	87,10%
9	83,87%
10	96,77%
11	70,98%
12	74,19%
13	90,32%
14	90,32%
MÉDIA	80,65%

Fonte: as autoras

Os quadros demonstraram os resultados alcançados pelas turmas 4°B e 4°C. Os quadros abaixo ilustram a média geral nas 14 questões. A média de acertos do 4°B foi de 84,69% de acertos, e a turma 4°C foi de 80,65%.

Consequentemente a média de erros da turma 4°B foi de 15,31% e do 4°C foi de 19,35%. Diante dos dados obtidos, surgiu o questionamento de como ajudar esses alunos que não utilizaram as estratégias corretas para resolver as situações-problema, tais como, uso de desenhos e de algarismos ou de cálculo mental.

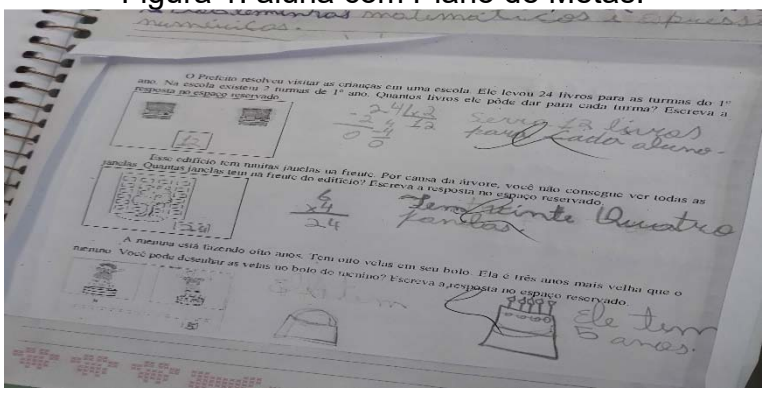
Ao analisar, individualmente e coletivamente, os alunos compreende-se a realidade de cada turma. Percebeu-se que alguns alunos possuem Plano de Metas. O Plano de Metas é utilizado para adequar o currículo para alunos que não alcançam os conteúdos mínimos previstos para o ano.

A turma 4° B, possui 30 alunos, sendo que 3 alunos são avaliados por Plano de Metas, demonstrado na figura 1, e alguns alunos possuem dificuldade tanto na matemática, quanto na leitura e escrita. A turma 4°C, possui 32 alunos, sendo que 4

alunos são avaliados por Plano de Metas e alguns alunos também possuem dificuldade tanto na matemática, quanto na leitura e escrita.

Pensando nisso, utilizou-se estratégias metodológicas para ajudar esses alunos que utilizaram estratégias incorretas para responderem as situações-problemas, tais como, usando a operação contrária errando na interpretação, deixando em branco ou errando o próprio cálculo.

Figura 1: aluna com Plano de Metas.



Fonte: as autoras

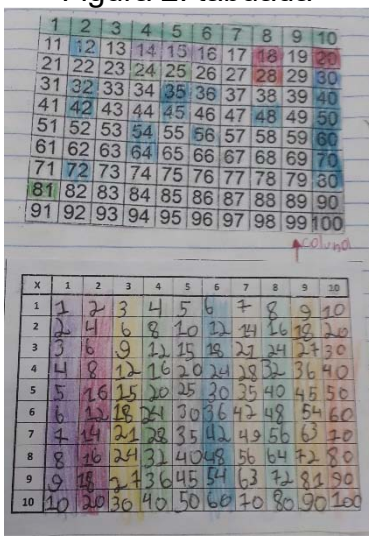
Durante a resolução de situações-problema percebeu-se, também, que existem muitas dificuldades, tais como, buscar informações no enunciado que permitam a interpretação e a compreensão da situação-problema, para que seja escolhida a melhor opção de operação matemática. Com isso, verificou-se que alguns alunos ainda não possuem algumas habilidades e competências necessárias para a resolução das situações-problema: ler, interpretar e compreender para a resolução de situações-problema.

Sanchez (2004) apud Bessa (2007, p. 2) destaca algumas das principais dificuldades relacionadas a esse processo.

> Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na Matemática; dificuldades atencionais e motivacionais, dificuldades na memória etc. Dificuldade originada no ensino inadequado ou insuficiente seja porque a organização do mesmo (sic) não está bem sequenciada, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam as (sic) necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz.

Diante isso, foram oferecidas algumas alternativas metodológicas para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tais como, o uso do material dourado e a retomada da tabuada, conforme figura 2.

Figura 2: tabuada



Fonte: as autoras

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a experiência de ensino, ficou evidente que trabalhar matemática a partir de situações-problema e de materiais manipulativos é essencial para o desenvolvimento e consolidação de habilidades e competências elencadas para o Ensino Fundamental. Conforme Nunes (2005, p. 89) “talvez seja necessário que os alunos passem por um período de trabalho em sala de aula (lápis e papel), durante o qual aprendam a aplicar seus esquemas de ação sobre representações, a fim de temos de certeza que não estamos subestimando sua capacidade de resoluções de problemas”.

Esta experiência de ensino, não se encerra neste momento. No final do ano letivo, realizar-se-á a aplicação do pós-teste, em que serão retomadas as mesmas questões do pré-teste. O objetivo de reaplicação deste teste é comparar os resultados do início e do final do ano letivo, constatando a mudança efetiva das estratégias utilizadas para resolver as situações-problema.

Compreende-se que este estudo é introdutório e que permite a ampliação das possibilidades para a aprendizagem significativa da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como a necessidade de trabalhar com as reais necessidades do educando. Outro aspecto demonstrado nesta pesquisa é a evidência de que a metodologia de ensino também requer mudanças, pois a partir da identificação de uma dificuldade de aprendizagem em matemática é mister que o professor promova outras estratégias de ensino que contemplem a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental**. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/1612/806 Acesso em: 27 agosto de 2018.

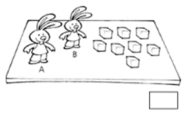
GIGANTE, Ana Maria Beltrão, SANTOS, Monica Bertoni. **Práticas pedagógicas em alfabetização matemática:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2013.

NUNES, T.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; BRYANT, P. **A origem dos conceitos de multiplicação e divisão. In: Educação Matemática 1:** números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

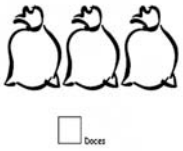
SILVA, GABRIELE BONOTTO; FELICETTI, Vera Lucia. **Uma experiência de ensino e aprendizagem em matemática: situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades.** Boletim GEPEM (Online), nº 71 – jul/dez, p. 3-20, 2017.

WERTHEIN, Jorge. **Entre alunos de 8 anos, metade não sabe o mínimo.** Disponível em:http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2011/08/entre-alunos-de-8-anos-metade-nao-sabe.html. acesso em: 15 de abril de 2018.

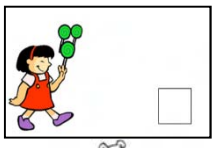
APÊNDICE A: Situações-problema utilizas no pré-teste



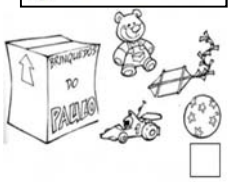
Situação-problema 1:
Em cima da mesa tem dois coelhos. Sua tarefa é distribuir os docinhos de forma que os dois recebam a mesma quantidade. Quantos docinhos ganhou cada coelho?



Situação-problema 2:
O comerciante tem 3 sacolas e coloca 5 doces em cada uma. Quantos doces têm ao todo?

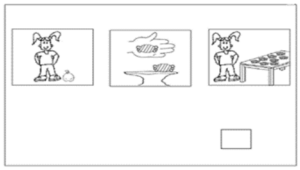


Situação-problema 3:
A menina tem 7 pirulitos. 3 eram de limão e os outros eram de morango. Desenhe os pirulitos de morango. Quantos pirulitos de morango ela tem?

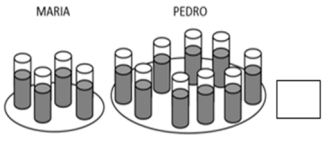


Situação-problema 4:
Paulo tem 12 brinquedos. Quatro estão fora da caixa de brinquedos. O restante está dentro da caixa. Quantos brinquedos ele tem dentro da caixa?

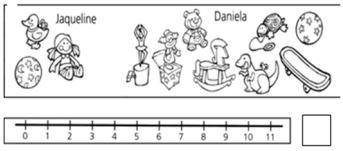
Situação-problema 5:
Havia 6 peixes em uma tigela. O gato comeu alguns. Agora há 1 peixe. Quantos peixes o gato comeu?



Situação-problema 6:
A menina tinha alguns doces na sua bolsa. Ela deu 2 doces para a sua mãe. Agora ela tem 8 doces. Quantos doces ela tinha antes?

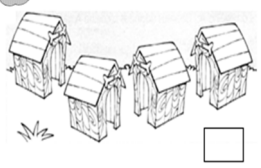


Situação-problema 7:
Na bandeja de Maria tem quatro copos de suco. Na bandeja de Pedro tem nove copos de suco. Quantos copos de suco a mais tem o Pedro?

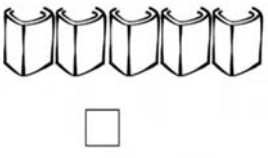


Situação-problema 8:
Jaqueline tem três brinquedos. Daniela tem oito brinquedos. Quantos brinquedos a mais tem a Daniela?

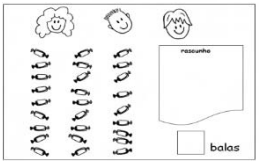
Situação-problema 9:
Nós vamos colocar três maçãs em cada cesta. Quantas maçãs eu posso colocar nas três cestas?



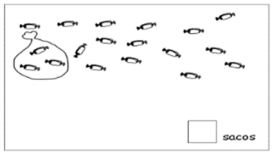
Situação-problema 10:
Em cada casa moram três cachorros. Quantos cachorros, ao todo, moram nas quatro casas?



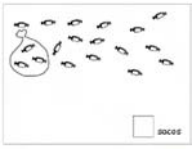
Situação-problema 11:
As crianças estão colocando lápis dentro dos potes. Eles tem 20 lápis e 5 potes. Quantos lápis serão colocados em cada pote?



Situação-problema 12:
Tem três crianças no desenho. Tem 27 balas. Quantas balas vai dar para cada criança?



Situação-problema 13:
Aqui tem 18 balas. Em cada saquinho eu posso botar 3 balas. Quantos saquinhos eu preciso para colocar todas as balas?



Situação-problema 14:
Carlos vai fazer aniversário. Cada amigo que vier à sua festa vai ganhar 3 balas. Ele comprou 18 balas. Quantos amigos ele pode convidar?

DA REFLEXÃO À ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS TEMÁTICOS: ambientes interativos para aprendizagens amplas

Heloisa Silva de Salles Bezerra[42]
Iria Corneau[43]

Foi através do compartilhar dos professores nas reuniões de Formação Pedagógica em 2016 e em conversas informais, que se constatou a urgência em redimensionar as práticas pedagógicas, em práticas com mais excelência e qualidade. Como outras escolas da rede já estavam vivenciando novas práticas, nos colocamos a pensar em possibilidades de reorganização dos espaços da escola, no intuito de melhor atender as necessidades dos alunos. A angústia por presenciar e vivenciar o fracasso escolar por parte de um grande número de educandos causava um grande incômodo em professores, equipe diretiva e familiares. Nesta perspectiva, nasce a ideia da reorganização dos espaços escolares em Salas Temáticas.

Após uma longa reflexão sobre as avaliações externas (IDEB e PROVINHA BRASIL) com índices abaixo do esperado, surge a inquietação da Equipe Diretiva em pensar de que forma seria possível investir e instigar professores e alunos a um novo contexto educacional. A mudança nos espaços escolares se mostrou como uma fértil possibilidade de romper com a estrutura consolidada. A reorganização das salas de aula em salas temáticas possibilitou um deslocamento de olhar, em que os espaços passam a ser compartilhados por todas as turmas da escola, na perspectiva de melhor contextualização das áreas do conhecimento em ambientes pedagógicos mais propícios. Neste momento, foi preciso, como escola, romper com um modelo, na perspectiva do que defende Freire, ao referir que ‘‘Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo’’ (FREIRE, 1996, p.115).

O compromisso com a aprendizagem de todos os alunos é, portanto, uma característica fundamental naquela que pretende ser uma boa escola. E para isto, é preciso que, também, os espaços na escola sirvam como mais um estímulo que aguce a curiosidade e o interesse pela busca do conhecimento.

Desta forma, foram definidos os seguintes objetivos:

- Oportunizar ao professor a possibilidade de organizar a sala de aula de acordo com as características da sua disciplina, tornando o ambiente mais funcional ao desenvolvimento das aulas e mais atrativo ao aprendizado;
- Promover a competência profissional através da reflexão sobre a prática de organização do ambiente em salas temáticas e todo contexto que ela envolve;
- Viabilizar o uso dos espaços pedagógicos e recursos materiais e tecnológicos existentes na escola ou que possam ser construídos por professores e alunos;
- Elevar o índice de aprendizagem dos alunos, através da utilização adequada dos equipamentos e materiais de ensino e de aprendizagem, da otimização do uso do tempo pedagógico e da utilização de novas metodologias de ensino.

[42] Professora/Supervisora da EMEF Prefeito Edgar Fontoura/ Formação em Magistério anos iniciais /Licenciatura em Ciências/Química – Especialização em Supervisão Educacional. E-mail:profhelosalles@gmail.com
[43] Professora/Diretora da EMEF Prefeito Edgar Fontoura/Formação em Magistério anos iniciais/Graduada em Orientação Educacional/ Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional/ Extensão em Inclusão. E-mail: iriacorneau31@gmail.com

O início da reorganização dos espaços foi caracterizado pelo medo e timidez, mas aos poucos, o grupo de professores começou a se contagiar. E foi numa Reunião Pedagógica, no ano de 2016, que fizemos uma votação, obtendo assim, a aprovação da maioria dos professores presentes. Nesta mesma Reunião Pedagógica o grupo decidiu que essa reorganização seria uma experiência para o ano letivo de 2017 e que se percebessem algum tipo de fracasso (bagunças pelos corredores nas trocas de períodos, alunos perdidos pelo pátio nos intervalos de trocas ou ainda alunos atrapalhando as aulas dos colegas), retrocederíamos à organização anterior. É bom ressaltar que a reorganização dos espaços foi possível apenas nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, já que do 1º ao 5º ano o trabalho ainda é caracterizado por uma regente, que trabalha com a maioria das áreas do conhecimento.

A partir deste primeiro passo, começamos a colocar tudo no papel. Primeiro, com a regularização da documentação escolar, com atas e registro de todos os passos. Quando terminou o ano letivo de 2016 e com todos os professores em férias começou o trabalho árduo. Como reorganizar o espaço escolar em salas temáticas com o intuito de que todas as disciplinas pudessem usufruir de ambientes apropriados, onde o professor pudesse organizar seus materiais didáticos reunidos em um mesmo local? Nessa opção de disposição do espaço, são os alunos que se deslocam pela escola, de uma sala para outra e não o professor. Cada professor teria a liberdade e autonomia para organizar a sala temática com materiais didático-pedagógicos expostos intencionalmente, estimulando a curiosidade e favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Além disso, os espaços poderiam tornar a escola mais bonita, alegre e prazerosa, com ambientes diversificados e estimulantes ao aluno. A partir daí fomos nos dando conta do quanto era complicado. Esbarramos na primeira dificuldade: todas as salas de aula teriam que ter o mesmo número de mesas e cadeiras, já que teríamos turmas com quantidades de alunos diferentes em todas as salas de aula. Não desanimamos, focamos no nosso objetivo por entender que a sala de aula é um espaço de construção diária, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. Torná-la um espaço de experiências educativas relevantes para professores e alunos é uma questão desafiadora.

Foi necessário ir em busca de mesas e cadeiras para mobiliar as salas temáticas, o que foi possível através de doações e remanejo de mobiliário de outros espaços, bem como através da parceria da Secretaria Municipal da Educação, que nos concedeu mesas e cadeiras novas.

Organizar um horário que contemplasse todas as turmas e todos os professores e que não colocasse dois professores da mesma área de conhecimento ao mesmo tempo na mesma sala de aula foi um pouco complicado e neste momento veio a vontade de voltar atrás. Mudar implica reunir esforços e ser incansável na busca do ideal, pensando no melhor para a escola e para os alunos. Foram vários dias num ato de fazer e refazer o horário, até conseguir. Após, foi feito um “croqui”, com a disposição das salas temáticas de cada disciplina.

Todo o processo foi marcado pela insegurança e o desafio constante. Foi necessário pensar em cada detalhe e organizar o horário das turmas de forma que houvesse a menor movimentação possível, era mais um espaço deles, aglomerando sempre que possível dois períodos da mesma área de conhecimento e, quando separados pelo recreio, sempre na mesma sala que o próximo professor tivesse aula. A importância em ter uma sala para Educação Física sem mesas e cadeiras, composta por colchonetes, espelho grande, caixa de som e estantes com jogos e todo o material

para os professores utilizarem com as turmas também fez toda a diferença. Com o funcionamento da Biblioteca e sala de Recursos, estas também começaram a oferecer atendimento num novo formato, assim como as mudanças da disposição dos móveis, tornando-se mais interativas e acolhedoras.

Durante o período de férias alguns professores foram à escola para ver qual seria a sua sala e até ajudar a equipe em atividades como pintura, troca de armários etc. Ficamos animadas! Resolvemos então, transformar nossas próprias salas no Bloco Administrativo, também em ambientes acolhedores.

Finalmente chegou o início Letivo de 2017, no qual todo o nosso projeto seria colocado à aprovação dos professores, alunos e pais/responsáveis. As aulas começaram e no início fazíamos o monitoramento das trocas de períodos para auxiliar na orientação dos alunos e professores. O ano letivo foi se desenrolando com tranquilidade. Diariamente a equipe se reunia e continua se reunindo para avaliar a progressão, os aspectos positivos ou a serem melhorados nesta nova modalidade e ajustar as nossas práticas também.

Dentre os resultados que já foram observados, destaca-se a menor depredação dos mobiliários, portas de salas, riscos nas paredes, vidros quebrados etc. Constatamos que a partir do momento em que há uma participação mais ativa na construção dos projetos há também mais engajamento. Além disso, a nova disposição do espaço físico e um novo olhar sobre as práticas trouxe novas funcionalidades, possibilitou que os objetivos projetados sejam alcançados progressivamente.

No final do ano letivo de 2017, conforme havíamos combinado, fizemos uma reflexão juntamente com o grupo de professores, no intuito de avaliar a reformulação dos espaços da escola, viabilizando ou não a sua manutenção. O feedback dos professores foi bastante positivo, com aprovação das mudanças realizadas e indicativo de continuidade e consolidação da proposta das Salas Temáticas.

No ano letivo de 2018, buscamos melhorias em conjunto com os professores, ajustando e reorganizando alguns aspectos que não atenderam as necessidades, como por exemplo, o remanejo e a disposição de algumas salas, a separação de alguns materiais para a sala de Educação Física, as trocas dos quadros de giz, a reforma da sala de ciências (Laboratório de Ciências), além de novos investimentos para as salas temáticas de acordo com os recursos financeiros das verbas e do Círculo de Pais e Mestres (CPM).

Os resultados observados são diários e contínuos e, aos poucos, percebemos a mudança de postura dos nossos alunos que se apresentam mais cuidadosos com seus estudos, com a escola e com o processo de aprendizagem. Os professores cuidam das suas salas de aula como uma extensão de suas casas, não medindo esforços para a melhoria, caracterizando a sala com a “cara” da disciplina.

A escola está mais bonita e aquela inquietação com a aprendizagem também está sendo recompensada, ao constatar mais satisfação dos professores, que se sentem valorizados e atendidos em suas necessidades específicas, com mais subsídio de materiais pedagógicos que contemplem as demandas de aprendizagem dos alunos. Além dos resultados observados no cotidiano da escola e das relações lá estabelecidas, os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)[44] referentes a 2017, recentemente divulgados, apontam para uma significativa evolução nos índices observados na escola.

[44] http://inep.gov.br/ideb

IDEB do Ensino Fundamental Anos Iniciais		
Ano	Meta	Índice
2005		3,5
2007	3,6	4,9
2009	4,0	4,7
2011	4,4	4,9
2013	4,6	4,8
2015	4,9	5,1
2017	5,2	6,3

IDEB do Ensino Fundamental Anos Finais		
Ano	Meta	Índice
2005		4,9
2007	4,9	4,0
2009	5,1	4,4
2011	5,3	4,1
2013	5,7	4,2
2015	6,0	4,4
2017	6,3	5,0

Estamos trabalhando para dar continuidade à meta escolar, que é foco na aprendizagem dos alunos, sem deixar de lado a qualidade desta aprendizagem, bem como trabalhando duro na questão das salas temáticas e na melhoria da escola de um modo geral. Também acreditamos que a partir do momento em que as famílias estiverem mais engajadas no processo ensino-aprendizagem todos ganharão. Saímos de uma realidade em que a família pouco participava das atividades escolares e que agora temos sábados letivos com escola cheia e acreditamos que estamos no caminho certo.

Referências:

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

COMPETÊNCIAS PARA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, A INTERDISCIPLINARIDADE E MÍDIA

Adriana Lopes da Silva[45]

RESUMO

Este trabalho pretende compartilhar com colegas da Educação uma prática pedagógica desenvolvida em aulas de Língua Portuguesa, oitavos anos. Proponho mostrar a importância de saber interpretar adequadamente os textos, para que o processo ensino-aprendizagem se dê de forma eficaz e eficiente, em todos os componentes curriculares. A Mídia Digital é apresentada como facilitadora de acesso à linguagem a que nosso aluno está habituado, para que os objetivos traçados em cada aula sejam alcançados.

PALAVRAS-CHAVE

Análise. Interpretação. Texto. Competências. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Por perceber as dificuldades dos alunos nas mais variadas disciplinas em função da má e inadequada interpretação de um texto, somadas ao modelo escolar que pouco lhe sensibiliza, já que estamos em tempos de rapidez nas informações e mídias digitais, resolvi recorrer ao método de avaliação que o Enem utiliza e que segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na expectativa de que o aluno tivesse maior êxito que quando trabalhamos com o livro didático disponível na escola.

Interpretar, de acordo com os dicionários, é “determinar o sentido preciso de um texto, explicar o sentido de, entender, julgar”. No contexto da escola, significa “acrescentar sentidos, ler nas entrelinhas, preencher os vazios e ampliar o seu conteúdo” (MACEDO, 2005). **Texto** vem do latim *tecere*, que significa tecer, construir. E é o produto final de toda enunciação. Saber entendê-lo e interpretá-lo é saber lidar com a sua língua na prática, o que, certamente, nos leva a principal função da linguagem: a comunicação.

Para atingir o objetivo, trabalhei com o livro Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura; CEREJA, William; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley 1ed, São Paulo: Atual, 2009.

A obra trabalha com as questões do Enem. O aluno deveria ser capaz de comparar os textos, relacionar textos verbais e não verbais, fazer leituras interdisciplinares, resolver situações-problema, saber lidar com questões de múltipla escola e, ainda, ser capaz de justificar suas respostas através de questões discursivas. Assim, exercita também a capacidade de produção textual. Tudo de acordo com a BNCC.

Por fim, destaco a importância da Mídia Digital como instrumento de aproximação de uma linguagem que seja mais atrativa para o aluno, de forma que o sensibilize e facilite todo o processo escolar e a sensação de protagonismo que a ele pertence.

[45]Mestre em Linguística Aplicada, pela PUCRS e servidora da rede municipal de Canoas, como Professora de Língua Portuguesa, Anos finais. E-mail: adri1lopes@hotmail.com

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Todas as situações de avaliação do Enem estruturam-se de modo a verificar se o estudante é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual e enunciados:

- Identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- Inferindo informações, temas e contextos;
- Justificando a adequação da interpretação;
- Compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- Analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com a sua natureza, organização ou tipo; comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo.

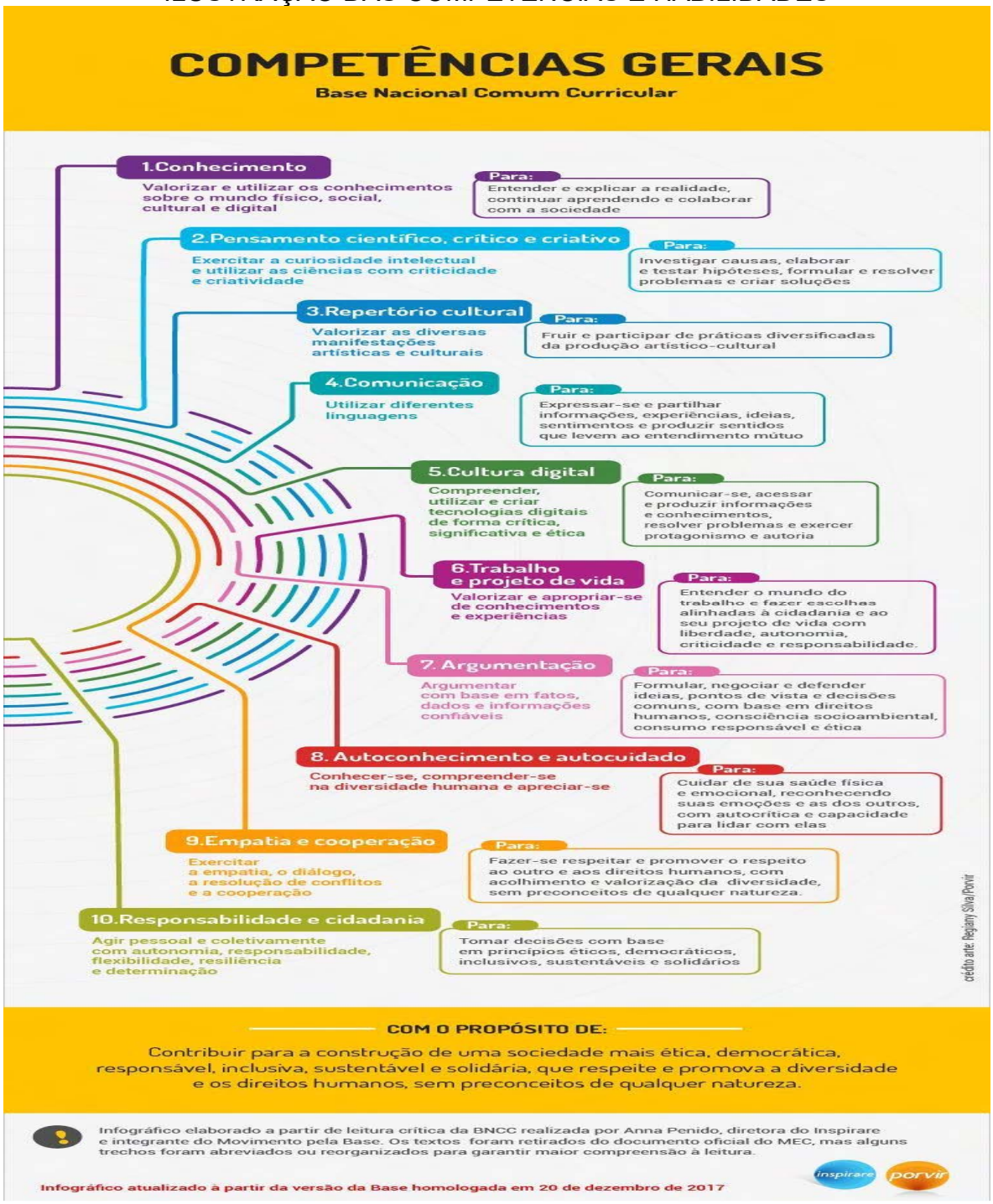
(Eixos cognitivos do Enem – Versão preliminar, Brasília: MEC-INEP, 2007, p.88.)

Saber ler e interpretar um texto adequadamente é condição essencial para obter sucesso na vida pessoal e profissional. Precisamos, segundo a BNCC, desenvolver no estudante as seguintes 5 competências:

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
4. IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração e propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” {...}expressam como os alunos concretizam suas ações, procedimentos e estratégias na resolução de problemas relativos aos diferentes domínios do conhecimento (BNCC, p.142 143) .

ILUSTRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES



http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2018/02/28185037/info-competencias-gerais-bncc_fev2018-01.jpg

EXEMPLO DE SITUAÇÃO-PROBLEMA A SER RESOLVIDA

→A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

a) compaixão **b**) companheirismo **c**) insensibilidade **d**) revolta

Para resolver a questão, o aluno deveria mobilizar várias operações mentais: observar e analisar o diálogo entre os personagens; relacionar o diálogo com a parte visual. Essa interação entre as imagens e a linguagem verbal contribui para a interpretação do texto, possibilitando captar o sentido global do que você lê.

Competência é traduzida como "saber fazer", é aquilo que você precisa desenvolver para lidar com as diferentes situações com as quais se depara diariamente. Já as **habilidades** estão relacionadas com o "como fazer", isto é, como você mobiliza os recursos, toma decisões, adota estratégias e realiza ações concretas para resolver os problemas.

As habilidades necessárias para você lidar com a leitura e interpretação de textos traduzem-se em um conjunto de operações como: observar, analisar, relacionar, concluir e comparar, entre outras. Avaliar a competência leitora é verificar até que ponto você desenvolveu essas habilidades durante sua vida escolar e pessoal.

USO DA MÍDIA COMO FACILITADOR DO ACESSO AO ALUNO

O fato de usar um projetor de vídeo para que todos interagissem na "tela" (que tanto os seduz), trouxe para o aluno uma linguagem mais próxima da que o sensibiliza e o motiva, e que essa motivação aumenta quando pode se expressar em formatos e códigos mais próximos da sua sensibilidade.

Foi uma aula muito produtiva e divertida. Os ganhos nesse dia foram, principalmente, da satisfação que tanto os alunos quanto eu sentimos, por saber que é possível beneficiar-se das mídias para que a aprendizagem seja mais relevante para todos os envolvidos no processo. Mesmo sendo, no caso, somente uma projeção no quadro.

Se, conforme MORAN (2007), em Desafios na Comunicação Pessoal: As mídias na educação, a informação e a forma de ver o mundo, no Brasil, vêm principalmente da televisão, temos que tornar as aulas tão sedutoras e impactantes quanto as linguagens das mídias digitais. O ganho de trazer o aluno para dentro da aula e possibilitar-lhe fazer o melhor uso das tecnologias é tanto do aluno quanto do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno somente terá êxito na resolução das situações-problemas apresentadas não só na disciplina de Língua Portuguesa, como em quaisquer outras,

caso saiba interpretar os textos a ele apresentados de forma adequada, a fim de que lhe possibilitar o uso efetivo e eficiente da linguagem nas mais abrangentes situações.

São pelos textos, sejam verbais ou visuais, que nos informamos, esclarecemos e defendemos nossos pontos de vista. Através deles é que professor e aluno interagem no processo de ensino-aprendizagem. Não é suficiente produzir ou escrever textos, é necessário saber compreendê-los, relacioná-los e saber interpretá-los. Para que tenhamos leitores competentes e sabedores das mais variadas práticas de linguagem, é essencial que eles saibam interpretar um texto da forma mais abrangente possível.

Minha expectativa foi suprida, uma vez que, de forma geral, os alunos participaram ativamente, trocaram informações e, juntos, chegaram às conclusões adequadas, com uma aprendizagem muito satisfatória na interpretação dos textos trabalhados. Puderam perceber a importância de todos as disciplinas ensinadas na escola - nas mais diversas áreas- e a sua interdependência no processo de ensino e aprendizagem. Segundo avaliação da própria turma, sentiram-se desafiados e valorizados, haja vista que viram relevância nos conteúdos aprendidos nas aulas e conseguiram colocá-los em prática nas situações-problema apresentadas. Foram aulas muito gratificantes para mim e, certamente, para eles – os protagonistas de tudo isso. Por fim, não tenho dúvidas quanto à importância da Mídia Digital como instrumento de aproximação da linguagem do aluno e de seu papel de facilitadora de todo o processo escolar e da sensação de protagonismo pertence ao aluno.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. **O conhecimento em sala de aula:** a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar 271 Educar, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR

BNCC - BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. **Interpretação de textos – construindo competências e habilidades em leitura.** 1ed, São Paulo: Atual, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetivação ou ideologia. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

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

_____. **Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade.** São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo. Cadernos de Formação, I, II e III, 1989.

MACEDO, Lino. IN: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-

metodológica / **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília : O Instituto, 2005.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías:** una guía para presentear informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MORAN, José. **Desafios na Comunicação Pessoal:** As mídias na educação. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

SCHON, D. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade:** um estudo crítico. UFSM, n. 10, p. 1-43, 1998.

POTENCIALIDADES FORMATIVAS DE UMA AÇÃO PARTICIPATIVA: atualização de um Projeto Político Pedagógico

Priscila Bier da Silveira[46]
Carolina Dias de Lima[47]
Gabriela Fontana[48]
Raquel Alves Pires[49]
Rhenan Santos[50]

Resumo: O presente trabalho trata sobre o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, de forma participativa e democrática, contando com a participação e colaboração de toda comunidade escolar. Para tanto, este estudo se propõe a contar os passos trilhados nesta caminhada, que objetiva incentivar os alunos, à vivência da democracia, buscando despertar neles o sentimento de pertencimento à escola, bem como às famílias, aos funcionários, aos docentes e à equipe diretiva. O processo vem acontecendo em meio ao ano letivo, pensando, ainda, nas implementações obrigatórias vindas da BNCC. Especificamente, buscamos compreender de que forma assembleias e espaços de diálogo entre docentes e discentes provoca o interesse dos alunos pela escola? Também acreditamos ser necessário refletir sobre a seguinte pergunta: Como a relação entre a participação dos docentes e dos discentes na atualização do PPP e o interesse pela escola podem estar articulados? Em que medida essa articulação é potencializada a partir de espaços de diálogo e de encontros formativos? Para tanto, a metodologia da presente proposta configura-se em uma pesquisa-ação na qual a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo é imprescindível. O estudo ainda está em andamento, mas o processo formativo que está sendo desenvolvido nas reuniões docentes está possibilitando um trabalho educativo repleto de colaboração e comprometimento. O ato de compartilhar o espaço de estudo e as práticas pedagógicas entre os docentes está valorizando e se tornando um fator motivacional para a prática docente na escola.

Palavras-chave: formação continuada; projeto político pedagógico; gestão democrática.

Apresentação da nossa inquietude e motivação

Somos professores e equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório. Desde o ano de 2017, existia uma projeto de qualificação dos espaços formativos na escola. A supervisora e a orientadora organizaram dinâmicas e oportunizaram espaços para o diálogo, estimulando os professores a manifestarem as suas motivações e os seus anseios na docência.

[46] Graduada em Pedagogia na UFRGS, Mestra em Educação na UFRGS, Atualmente atua como supervisora. E-mail: priscilabiers@gmail.com
[47] Graduada em Pedagogia na UFRGS, atualmente atua como professora do quinto ano. E-mail: carolinadlima@gmail.com
[48] Graduada em Educação Física, UFRGS, atualmente atua como professora de educação física nas turmas de primeiro ao quinto ano. E-mail: gabrielafontana88@yahoo.com.br
[49] Graduada em Ciências Físicas e Biológicas na PUCRS, atualmente atua como diretora. E-mail: raquel.a.pires7@gmail.com
[50] Graduado em História, Mestre em História na UFRGS, atualmente atua como professor de História nas turmas de sexto ao nono ano. E-mail: rhenanpsantos@gmail.com

Foram realizadas leituras de pequenos textos sobre o trabalho docente, em seguida foram construídos cartazes com os apontamentos dos professores.

A partir disso, foram organizadas pautas que buscassem atender às demandas dos temas e possibilitassem espaços de compartilhamento das estratégias pedagógicas. Uma das dinâmicas utilizadas foi a apresentação de atividades de sucesso. Com isso, ao longo dos encontros de formação, o tema do protagonismo docente e da formação humana na escola pública se tornaram relevantes para nosso grupo de professores. A cada encontro, o tema da coletividade se torna mais necessário.

Ressaltamos que isto se tornou urgente, no sentido de estarmos inseridos e atentos à realidade e ao contexto social enfrentados no trabalho diário nas dependências desta escola, a falta de interesse por parte dos discentes na aprendizagem e dos conflitos existentes, muitas vezes pela falta de diálogo, da impaciência na persistência para procurar soluções para os problemas e para as diferenças. Porém, os conflitos não permanecem somente na sala de aula, eles atravessam, muitas vezes, o portão da escola.

Então, aproveitamos para destacar que não é somente na sala de aula que se faz a educação. Assim, diante deste cenário inquietante, surge a possibilidade de procurar por respostas, por novas atitudes. Mas, isso também nos aponta outros caminhos, nos faz colidir com a realidade e com as dificuldades enfrentadas no trabalho do docente. A falta de estrutura adequada para o aprendizado, os escassos recursos humanos, administrativo e financeiros, nos inquieta, porém não nos desanima frente a essa e a outras exigências.

No início do presente ano letivo, durante nossos espaços de formação na escola, refletimos sobre o texto “A arte de produzir fome” de Rubem Alves (2002), a partir do qual buscamos identificar o que provoca a “fome de aprender” nos alunos e como instigar o interesse dos alunos no processo de aprendizagem. Para isso, entendemos que seja importante proporcionar espaços de diálogo nos quais os alunos possam expressar suas ideias e defender seus posicionamentos.

Também, partilhávamos da ideia de uma proposta formativa com espaço de compartilhamento de “boas práticas”, buscando analisar e compartilhar experiências de sala de aula para qualificar o processo educativo. Uma demanda que partia do próprio grupo de professores era a possibilidade de serem responsáveis pelas formações, apresentando seus estudos e práticas docentes.

Já tínhamos a proposta de qualificar os encontros formativos com a participação de convidados de outras instituições para que apresentassem temas de seus estudos de pesquisa ou de atuação docente. No coletivo, fomos percebendo que estas formações tornaram-se essenciais para que a ação docente não esteja deslocada do trabalho na escola como um todo.

Nesse sentido, entendemos as formações como espaço de reflexão, de socialização e de colaboração entre educadores. De acordo com Nóvoa (1995), na organização das escolas, existe pouco estímulo para os conhecimentos compartilhados entre o corpo docente. Também destacamos o conceito de solidão pedagógica, cunhado por Isaia (1992), que define o sentimento de desamparo dos docentes frente à ausência de interlocução e de conhecimentos compartilhados para resolver os desafios do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, temos a idealização formulada pela diretora Raquel e pela supervisora Priscila, no final de 2017, no empenho de trazerem, à convite da escola, e, também, compartilharem com outras escolas do quadrante sudoeste, palestrantes

de distintas instituições de ensino com certificação da SME e demais órgãos, municipais, estaduais e federais, com a finalidade de aprimoramento e de qualificação profissional para todo o corpo docente.

No nosso primeiro encontro de formação do presente ano letivo, realizamos uma dinâmica de reflexão sobre nossos desejos de ação docente. A partir do tema de responsabilidade e sensibilidade sobre o que queremos das nossas ações, dialogamos com o livro “A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir” Rubem Alves (2012). O autor provoca reflexões e propõe novas ideias para a realidade da nossa comunidade escolar a partir de sua escrita sobre a Escola da Ponte. Um contexto diferente, nos motivando a pensar sobre um espaço compartilhado de vivências e aprendizagens.

Um dos temas que gerou reflexão foi a proposta de proporcionar uma assembleia para os alunos participarem das decisões coletivas da escola. A partir dessa ideia, surgiu a proposta de atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a colaboração dos alunos. Nossa proposta é, de forma reflexiva, fundamentada e sistematizada, explorar nosso processo formativo para qualificar os espaços educativos da escola.

Nesse sentido, nossa questão de estudo é. De que forma assembleias e espaços de diálogo entre docentes e discentes desperta o interesse dos alunos pela escola? Também, acreditamos ser necessário refletir sobre a seguinte pergunta. Como a participação dos docentes e dos discentes na atualização do PPP e o envolvimento significativo com a escola podem estar articulados? De que forma essa relação é potencializada a partir de espaços de diálogo?

Nossa Escola, o Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática

Apresentamos, como objeto de análise, o PPP da EMEF mencionado na introdução deste trabalho. Nossa escola está localizada no bairro Rio Branco, quadrante sudoeste do município de Canoas. Contamos com 700 alunos, aproximadamente, e uma comunidade bastante heterogênea, cuja situação, em maioria, não configura vulnerabilidade social. Conforme consta no PPP (EMEF, 2016, p. 7):

> Esses alunos em sua maioria vivem com os pais. Praticam esportes extra classe e tem atividades de lazer variadas. Por terem uma condição social diferenciada das demais escolas do entorno, os pais e os educandos são mais exigentes. Nesse sentido faz-se necessário que os professores estejam sempre revendo a sua prática pedagógica. Desta maneira contribuímos para que haja realmente o ensino aprendizagem e contamos com a participação da família para que incentivem seus filhos e valorizem mais a escola.

O PPP vigente está fora do contexto dos projetos em andamento na escola e deslocado dos dados da realidade da comunidade escolar. O processo de reelaboração do PPP exige que se (re)pense sobre o contexto em que a escola está inserida. Precisamos considerar a constituição da comunidade e o currículo nas práticas educativas.

O presente estudo está embasado na proposta de participação democrática, dialogando com algumas concepções sobre o processo de construção do PPP das escolas contemporâneas e a relação desta construção com o aspecto sócio-afetivo do processo educativo, enfatizando o estudo sobre a relação escola/família.

De acordo com a presente análise, inserir a comunidade escolar (alunos, família e comunidade do entorno) no processo de elaboração e, também, de execução do PPP demanda compromisso social, o que significa romper com a concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulados.

É necessário, neste momento de diálogo, organizar as metas, as referências e os instrumentos que defenderão este compromisso. De acordo com Filipouski e Shäffer (apud Veiga), o Projeto Político Pedagógico subsidia a qualidade de ensino e se apresenta como a organização de todo o trabalho educativo na escola. Para elas, "o lugar de sua concepção, realização e avaliação deve ser o coletivo da escola, e não alguns segmentos relacionados a ela" (FILIPOUSKI; SHAFFER, 2005, p.26).

Nesta perspectiva Biázzio e Lima (2009, p. 381) destacam:

> Convidar a família às questões político-pedagógicas não significa transferir responsabilidades, isentando a escola de seu papel – o que significaria decretar a sua ineficiência diante de sua própria função – mas deixar de gestar uma prática autoritária para garantir à família a liberdade de exercer a democracia em seu sentido pleno.

Entendemos que "É importante que o PPP tenha um tempo para se concretizar, tenha prazos e etapas de realização, de modo que possa ser avaliado e reconhecido a partir de seus resultados" (FILIPOUSKI; SHAFFER, 2005, p.31). Além disso, muito mais do que a atualização do documento, o processo de participação e de diálogo entre os diferentes segmentos é o qualificador do fazer pedagógico. Por isso, o PPP pode ser uma estratégia de inclusão de todos e uma ferramenta de construção de democracia e cidadania no espaço escolar.

Partindo dessa concepção coletiva da reelaboração do PPP, concordamos com Falcetta et al (2014, p. 269) na defesa de que "A gestão democrática tem papel fundamental para a concretização de uma escola participativa, envolvida na construção da cidadania e preocupada com a formação de um sujeito que contribua, a partir da sua formação, para o desenvolvimento de sua coletividade".

O tema da gestão democrática cumpre uma dupla função. Por um lado, pretende aproximar a comunidade escolar, como um todo, do processo de elaboração dos rumos das práticas ocorridas no interior do espaço escolar. Essa aproximação pode ser bastante rica, na medida que reverte em uma maior apropriação das dinâmicas escolares e a construção de uma identidade mais sólida enquanto membros dessa coletividade, o que pode trazer formas de participação mais qualitativas.

Por outro lado, tendo em vista que a democracia é uma prática que se aprende em seu fazer, pretendemos criar situações para o exercício da participação cidadã dos alunos no interior do espaço escolar, competência fundamental para os jovens que frequentam nossa escola em um contexto nacional onde observamos um profundo descrédito das instituições.

Caminhos metodológicos

A metodologia da presente proposta configura-se em uma pesquisa-ação, conforme Franco (2005), na qual a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo é imprescindível. Nesse sentido, a participação de educadores, dos alunos e da comunidade será parte do processo de estudo e atualização do PPP.

Nesta metodologia escolhida, a inclusão de todos no processo de reflexão e atualização do PPP torna-se o objetivo fundamental para o estudo. De acordo com Franco (2005, p. 498) “Essa reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, que é eminentemente coletivo, abre-se espaço para se formar sujeitos pesquisadores”.

O cronograma foi pensado a partir de ações: reuniões na escola, assembleias com a participação dos alunos, reuniões com a comunidade escolar, formação de professores. Além disso, a constante busca por trocas de experiências através de parcerias formativas com escolas vizinhas para conhecer outras realidades e outros modelos de gestão democrática ou ações pedagógicas.

Entre as estratégias metodológicas selecionadas estão a criação de grupos de estudos composto por professores da escola; formações continuadas, organizadas pelos próprios grupos de estudos; assembleias com a participação dos alunos e da comunidade escolar; diários de campo das etapas dos encontros formativos e das assembleias realizadas; pesquisas com a comunidade escolar através de enquetes e questionários para uma amostragem ampla.

Tais estratégias foram sugeridas e votadas pelos professores em um momento de formação na própria escola. Da mesma forma, durante um encontro, foi sugerido por uma professora a possibilidade de trabalho através da ferramenta Google Drive para que nossos estudos dos eixos pudessem ser escritos de forma coletiva e atualizados automaticamente para todos os participantes.

Em nossa primeira formação programada para tratar do projeto de atualização participativa do PPP foi proposto aos professores a leitura prévia do PPP vigente. Durante o referido encontro foi construído um mapa conceitual pela professora Valdelena Vasconcelos. Neste registro, conforme será apresentado na Imagem 1, podemos observar as primeiras ideias e propostas coletivas do grupo de professores. Durante o encontro, enquanto grupo, levantamos reflexões e observamos sobre quais eixos poderíamos repensar e especificar para o processo de reelaboração do documento.

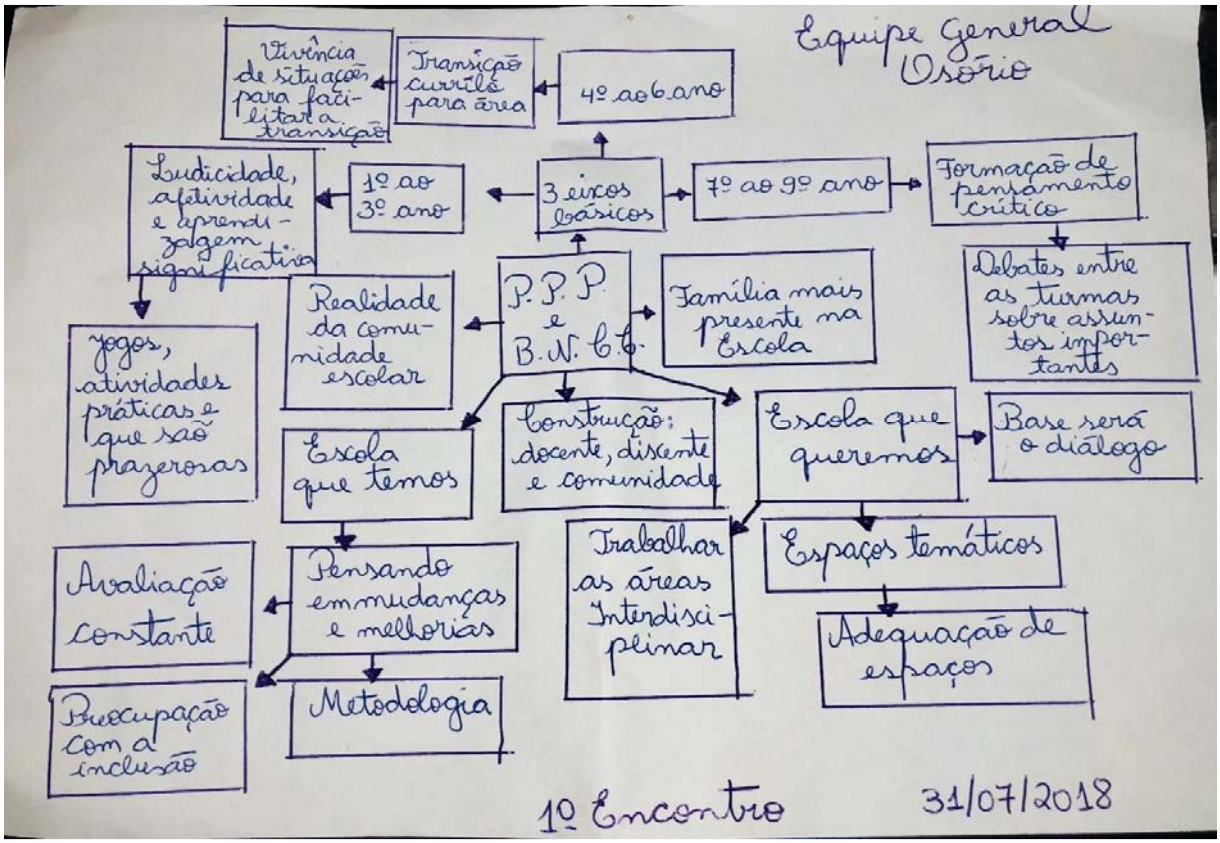


Imagem 1 - mapa conceitual

Para a aproximação inicial com a comunidade, colocando em prática uma de nossas estratégias, as famílias e os alunos foram convidados para um café da manhã coletivo em um sábado letivo de conselho de classe participativo. O objetivo era iniciar o diálogo com as famílias sobre o tema “a escola que queremos”.

A seguir, apresentamos um quadro da proposta pensada para o convite à comunidade:

Prezada comunidade, que escola você quer?

Para essa pergunta, muitas respostas são possíveis. Visando, sobretudo, o bem comum, estamos construindo o **Projeto Político Pedagógico**, tendo como referência nossos objetivos institucionais, os limites e as possibilidades financeiras e as demandas coletivas e de cada comissão ou eixo.

Com o propósito de sistematizar nosso PPP, iremos realizar reuniões envolvendo docentes, funcionários, alunos, familiares. Será a partir desse processo democrático, definindo os caminhos e prioridades de nossa escola, que estabeleceremos nosso PPP.

Toda a comunidade está convidada a participar, ajudando a construir a escola que queremos. Confira as possibilidades de contribuições para enviar suas sugestões!

À medida que as categorias ou eixos forem se reunindo, iremos divulgar os convites para reuniões.

Como a família participa da vida escolar dxs filhxs na escola?

( ) Participo auxiliando nas atividades escolares, acompanhando seu caderno, venho na escola sempre que necessário.

( ) Participo somente quando necessário.
( ) Participo somente das reuniões.
( ) Não participo.
Que tipo de escola deseja?
Quais são os pontos negativos da escola?
Quais os pontos positivos da escola?
Comissões (eixos)

- Gestão democrática e avaliação
- Contextualização da comunidade escolar
- Projetos
- Espaço físico
- Formações e palestras
- Referências pedagógicas

Neste primeiro momento de encontro com a comunidade, já inseridos no processo da pesquisa-ação, nos deparamos com diversos desafios. Os professores relataram que esperavam uma participação mais efetiva das famílias. Poucas compareceram à proposta do Café-Conselho, dificultando o processo de investigação e fazendo com que o grupo docente levantasse hipóteses sobre os motivos pelo não comparecimento da comunidade. A ideia inicial era transformar o Conselho Participativo, em que geralmente os professores conversam individualmente com as famílias e especificamente sobre o desempenho dos estudantes, em um momento de troca e de conversa coletiva, com a intenção de aproximá-los, estreitando os laços de confiança e de pertencimento ao espaço escolar. Entretanto, com a presença de poucas famílias, outros questionamentos tornaram-se presentes: de que forma mobilizar a comunidade? Que outras estratégias são necessárias para aproximação da comunidade?

Em um segundo encontro de formação com os professores da escola, foram elencados eixos de estudos essenciais para composição do nosso PPP. Conforme consta no relato escrito pela diretora da escola em um diário que campo, estratégia escolhida para registro do processo formativo de atualização do PPP.

O primeiro grupo de professoras dos anos iniciais, acrescido da técnica de educação básica e dos estagiários de inclusão, deslocaram-se para a EMEF Pinto Bandeira, para participarem da formação planejada pelas supervisoras, Priscila Bier / General Osório e Dinamara / EMEF Pinto Bandeira, eles também prestigiaram a palestra da Professora Luciana Piccoli.

O segundo grupo de professores dos Anos Finais permaneceram na escola, sob minha orientação e da orientadora educacional Maria Odete. Por volta das 8h15min, Iniciei a formação com um caloroso “Bom dia”. Após, informei para os presentes as diretrizes, e a necessidade de darmos início aos Estudos e sistematização dos eixos norteadores apontados pelo grupo de professores na formação anterior, também ressaltei que estes eixos serviriam para a construção coletiva de um texto com embasamentos teórico, e a finalidade deste é para (re)construirmos o PPP da escola - 2019 a 2020.

O professor Rhenan tomou a palavra e deu segmento a reunião. Ele iniciou o debate fazendo a leitura de cada eixo, explanou suas ideias, contextualizou, citou

autores e digitou os apontamentos feitos pelos presentes, e para finalizar a primeira parte da reunião, ele organizou as comissões de trabalho para cada eixo.

Diário de Campo de 21 de agosto de 2018.

Para aproximação da comunidade, além de momentos como o café da manhã coletivo, elaboramos uma enquete para que as famílias pudessem se manifestar sobre qual dia da semana e qual o turno mais adequado para garantir a participação da comunidade nos eventos da escola. Além disso, estamos construindo um questionário e organizando a coleta de dados para atualizar a realidade da comunidade escolar, pois entendemos ser importante considerar o contexto dos estudantes para também aprimorarmos as práticas em sala de aula.

Acreditamos que a democracia seja uma dinâmica que precisa permear todas os processos da sociabilidade escolar, porém a instância por excelência, por onde essa atuação se manifestará, será nas Assembleias Escolares. Por Assembleias Escolares compreendemos reuniões regulares, com a participação da equipe de professores e diretiva, junto aos alunos e/ou comunidade escolar, conforme cada caso, em um espaço onde se valoriza 1) a pluralidade de opiniões, 2) o respeito à diversidade e 3) o incentivo à participação política direta. Essas assembleias se dividem em consultivas e deliberativas.

A seguir apresentamos os cinco eixos de estudo para atualização do PPP, juntamente com alguns apontamentos dos temas que serão estudados pelos professores:

1. Ensino: Contextualização histórico pedagógica e referenciais teóricos[51]; Avaliação de aprendizagem[52]; Inclusão[53]; Projetos interdisciplinares.[54]
2. Pesquisa: Pesquisa e iniciação científica[55]
3. Extensão: Contextualização socioeconômica da comunidade escolar[56]; Formações e palestras.[57]
4. Gestão: Gestão democrática[58]; Mediação de conflitos[59]; Espaço físico[60].
5. **BNCC e conteúdo programático[61]**

Para o estudo dos eixos, cada grupo de professores tem se organizado de maneiras diferentes. Utilizando recursos tecnológicos, ou não, aproveitando os

[51] Professores responsáveis:Juliano Nunes, Leandro Campos, Carolina Dias
[52] Professores responsáveis: Gabriela Moch, Stephanie Funck, Francine Linde, Áurea Altenhofen, Carolina Dias, Daiana de Menezes, Priscila Bier da Silveira, Marilene Claudino
[53] Professores responsáveis:Amanda Rodrigues, Natasha Nienov, Daniel Klein, Aline Rodrigues, Tânia Schiz, Cristine Azevedo
[54].Professores responsáveis Rosemari Brehm, Juliano Nunes, Natasha Nienov, Leandro Campos, Simone Montipó, Daniela Heinemann.
[55] Professores responsáveis: Francis Paludo, Rhenan Santos, Cíntia Fick
[56] Professores responsáveis:Rosemari Brehm, Daniela Heinemann.
[57] Professores responsáveis:Daniel Klein, Marta, Aline Rodrigues, Priscila Bier
[58] Professores responsáveis:Rhenan Santos, Gabriela Moch, Gabriela Fontana, Áurea Altenhofen
[59] Professores responsáveis: Daiana de Menezes, Maria Odete Gliese, Valdelena Vasconcelos, Áurea Altenhofen, Daniela Santos
[60] Professores responsáveis: Daniel Klein, Francis Paludo, Gabriela Fontana
[61] Professores responsáveis: Juliano Nunes, Valdelena Vasconcelos, Carolina Dias, Gabriela Fontana

momentos de planejamento dentro da escola ou, até mesmo, nos horários de almoço, os professores trocam ideias e materiais de estudo. Dentro das possibilidades, repensando cada eixo, com o que podemos nomear de “formações informais”, pois a reflexão sobre as práticas também pode acontecer em um momento descontraído, levado à sério e de forma engajada, embasada em autores que nos inspiram no cotidiano.

Nos encontramos, ainda, em um período inicial de elaboração do documento, porém com intenções estabelecidas e motivados a construir um PPP que represente e expresse nossos ideais em educação. Importante destacar que o trabalho se entende e se constrói no e com o processo, por isso, também, a busca de autores que “conversem” com nossas práticas na escola ou até que nos façam repensar nossas ações, pois reelaborar o PPP também nos faz reavaliar o trabalho pedagógico já realizado.

Considerações provisórias

Refletir sobre o processo formativo a partir de uma proposta coletiva de atualização do PPP constituiu um desafio motivador para qualificação do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, este projeto tem demonstrado mobilizar nossa postura de educador e pesquisador em busca de potencializar a prática educativa. Também destacamos que este projeto coletivo de atualização do PPP possibilitou o diálogo e a sistematização dos nossos saberes docentes.

Na reunião onde se fez um primeiro contato com as famílias, foi possível perceber que precisaremos sensibilizá-los para o tema proposto. Alguns familiares já demonstram interesse e algum conhecimento sobre a dinâmica da escola e sobre a importância do PPP para o bom funcionamento da rotina, outros estão bastante distantes de conhecimentos básicos que possam, de imediato, contribuir significativamente com a construção do Projeto.

Importante salientar que nosso processo de atualização do PPP ainda está em andamento. Portanto, nosso estudo não está concluído. Observamos o interesse e o envolvimento de quase todos, a partir da ideia de transformar a escola em um espaço de respeito, de formação democrática, de participação individual e coletiva e de transformação. A proposta de participação requer ouvir a opinião de cada participante, respeitando o espaço de debate com ponderação e reflexão.

Para Libâneo (2004, p. 152):

> A escola que consegue elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto político-pedagógico dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom desenvolvimento profissional de seus professores, da capacidade de liderança da direção e de envolvimento de toda comunidade escolar.

O processo formativo que está sendo desenvolvido nos encontros entre docentes está possibilitando um trabalho educativo repleto de colaboração e comprometimento. O compartilhar os espaço de estudo e as práticas pedagógicas entre os educadores é uma potente forma de valorizar e motivar o trabalho na escola.

Deixamos a mensagem de um poema escrito em homenagens aos professores pela escritora Helena Rosa, mãe de uma aluna da nossa instituição.

> Ser mestre é encorajar pequeninos pássaros, temerosos e indecisos sobre a direção do voo. Ser mestre é ajudar a construir, pedra sobre pedra, castelos de sonhos firmes e fortes. É apontar caminhos e mostrar todas as

possibilidades. Promover transformações, através do conhecimento mais simples ao mais difícil e esperar a conquista e a realização. É exceder a função de mestre e tornar-se, às vezes, pai, orientador, amigo. Ser mestre é compartilhar lições, é ter ciência que de si e de seu trabalho nascem o conhecimento, o progresso e a união de um povo. Ser mestre é ter a felicidade de constatar a vitória de seus aprendizes e saber que mesmo distantes, eles levarão consigo o melhor que você pode lhes dar: o seu conhecimento e o seu carinho.

Referências

ALVES, Rubem. **A Arte de produzir fome.** Folha On-line de 31.10.2002.

ALVES, Rubem. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir.** Editora Papirus, ed 13, 2013.

BIAZZI, Solange Cachimiro Ferreira de; Paulo Gomes LIMA . **A Participação da família no Projeto Político Pedagógico da escola**. Revista de Educalçao Educere et Educare, vol 4, n° 7 jan. a jun. 2009. Pag. 373 a 385.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL OSÓRIO. Projeto Político Pedagógico. 2016. 86 páginas.

FALCETTA, Antonio Paim et al. **Participação, um fundamento para a gestão democrática.** In: Formação a distância para gestores da educação básica: olhares sobre uma experiência no Rio grande do Sul. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D. M.;SCHÄFFER, N. O. (Org.). **Teorias e fazeres na escola em mudança.** Porto Alegre: Editora dga UFRGS, 2005.

FRANCO, Maria A. Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez., 2005

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus:** Produção de conhecimento e qualidade de ensino. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

LÍBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5 ed.. Goiania: Alternativa, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE RECURSOS, POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COOPERATIVO

Juliana Santos do Amaral[62]

Resumo:
O presente trabalho traz uma reflexão e uma prática realizada em uma escola situada no município de Canoas/RS. O objetivo principal do estudo foi abordar a proposta de um trabalho cooperativo entre professor de Sala de Recursos e professores do ensino comum da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira. Os objetivos específicos foram esclarecer os conceitos sobre o Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, In/Exclusão, dificuldades e desafios da prática docente, e a possibilidade de regaste dessa ação docente tão complexa na perspectiva de um trabalho cooperativo na escola, propondo estratégias, enfatizando a intervenção realizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado com os demais profissionais. A presente proposta não tem uma finalização, tampouco uma solução imediata, mas, sim, uma continuidade, ampliação e qualificação dessas discussões e ações.

Palavras-chave: prática docente; sala de recursos; trabalho cooperativo.

Quem sou...

Atualmente trabalho como professora de Sala de Recursos na Escola Municipal De Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira, na cidade de Canoas, mas minha caminhada na educação iniciou-se anteriormente.

Minha experiência como professora iniciou-se em 2003, com a formação no magistério, mas, somente no ano de 2007, tive a oportunidade de iniciar minha prática como professora, na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), situada no município de Alvorada/RS, onde se originou minha caminhada na Educação Especial, um período de grandes aprendizagens e de desafios.

No ano de 2009, fui convidada para fazer parte da equipe de professores da APAE do município de Esteio. Foi um período muito significativo, pois, através da minha experiência adquirida na APAE de Alvorada, foi possível desenvolver um trabalho rico e com parceria da Equipe de professores, equipe diretiva, dos pais e dos profissionais das diversas áreas como fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia.

Entre os anos de 2010 e 2014, ingressei no setor público, atuando como professora dos Anos Iniciais e Educação Infantil na cidade de Novo Hamburgo, adquirindo, também, experiências nestas áreas. No ano de 2015, trabalhei pela primeira vez na sala de Recursos, da Escola Estadual 25 de Julho, situada no município de Novo Hamburgo.

Nesse período iniciou-se meu trabalho como Professora de Educação Básica na Cidade de Canoas, e, em 2017, surgiu a oportunidade de trabalhar na Sala de Recursos com o Atendimento Educacional Especializado, a convite da escola e sigo nesse desafio atualmente.

Minha formação é Graduação em Pedagogia/Licenciatura Plena, Especialização em Educação Especial, pós-graduação em Orientação Educacional e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

[62] Graduada em Pedagogia pela Unisinos, especializada em Psicopedagogia e Orientação Escolar. E-mail: julytristao@hotmail.com

Conhecendo o meu contexto:

Atuo no momento como professora do Atendimento Educacional Especializado, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira, localizada no município de Canoas. A escola atende cerca de 480 alunos, destes, 34 alunos são atendidos na sala de recursos, 11 alunos possuem laudo, e os demais alunos estão sob investigação médica ou no aguardo de consulta.

A Escola possui SRM (Sala de Recursos Multifuncional), onde são disponibilizadas várias ferramentas/jogos/materiais que complementam e/ou suplementam a aprendizagem dos alunos público-alvo do AEE, além dos materiais e dos jogos adaptados e equipamentos de informática.

Atualmente, atendemos alunos com Autismo, Distrofia Muscular, Deficiência Intelectual, Asperger, estes fazem parte do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, e, também, fazemos um trabalho diferenciado com os alunos que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem, porém ainda não possuem laudo médico. As famílias sempre são orientadas e encaminhadas para serviços de apoio de acordo com a sua necessidade.

Os alunos são atendidos uma vez por semana na Sala de Recursos. O encontro tem a duração de uma ou duas horas, dependendo da necessidade. Sempre que possível, esse atendimento acontece no contraturno escolar. Os alunos são atendidos individualmente ou em grupos.

A sala de recursos é um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado até meados da primeira década deste novo século. Para melhor compreender o trabalho na Sala de Recursos, trago as reflexões de Mazzotta (2010), destacando que:

> A sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum. (p. 48)

Outros estudos vêm sendo realizados em diferentes municípios brasileiros, analisando as salas de recursos. Tais investigações reafirmam a importância desse serviço especializado no apoio ao aluno com deficiência que frequenta o ensino comum, mas se trata, apenas, de um começo, pois temos uma imensidão de desafios. Devemos qualificar as escolas para que tal ação ocorra, oferecendo serviços de qualidade para os diferentes níveis e modalidades: iniciando-se pela ampliação e qualificação da educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade no ensino fundamental, reduzindo o número acentuado de evasões do ensino médio, escolarizando aqueles que não tiveram acesso na idade certa, ampliando a garantia do acesso ao ensino superior, assegurando a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar.

A Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação-CEB institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, modalidade da Educação Especial e, em seu artigo inicial, define o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que são os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e menciona que os sistemas de ensino devem matricular esses alunos nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

No artigo 2° da mesma resolução acima, consta que a função do (AEE) Atendimento Educacional Especializado é de complementar ou suplementar a formação destes alunos, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, eliminando, assim, as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A função da escola é proporcionar aos alunos com deficiência estes recursos de acessibilidade, propondo estratégias que possam facilitar o processo de aprendizagem assegurando sua permanência na escola. O professor que atua no AEE realizará a ação de mediar e orientar a escola nesse processo.

As atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado são definidas no artigo 13 da resolução apontada acima. Uma dessas atribuições é a de, justamente, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, propondo estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para pensar a inclusão:

Para pensar sobre a inclusão a partir de um olhar crítico, trago contribuições da autora Fabris (2011), que nos movimenta a pensar sobre a In/exclusão no currículo escolar e o que fazemos com os “incluídos”? onde ela nos traz narrativas de professores dos anos iniciais de escolas do Ensino Fundamental, mencionando a falta de preparação e o imobilismo curricular, o trabalho de outros especialistas na educação das pessoas com deficiência, enfatizando a importância destes profissionais, embora não substitua o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo professor.

Para Lopes (2011) grafar in/exclusão aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade:

> A In/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (LOPES E VEIGA-NETO, 2011)

Pelas lentes de Lopes e Veiga-Neto (2011), a inclusão pode ser entendida como “um conjunto de práticas” que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras.

Ao se referir à inclusão, Veiga - Neto e Lopes (2011) também nos trazem uma crítica, visando refletir sobre outras coisas que ainda não percebemos e pensar sobre o que ainda não pensamos, mas isso não significa ir contra a inclusão, mas, sim, a prática da suspeita radical frente a algumas verdades estabelecidas e decretadas como “verdades verdadeiras”.

A inclusão é, hoje, um dos temas mais complexos e candentes para Veiga - Neto e Lopes (2007), especialmente, no que se refere às discussões no Brasil, os modos como vem sendo formuladas as políticas de inclusão parecem ignorar a própria diferença, assim, ao invés de se promover uma educação para todos, tais políticas correm o risco de realizar um inclusão excludente das diferenças.

Foucault (2001) nos leva a compreender que a inclusão não é “boa” por si mesma, e que, inclusive, ela não é necessariamente o outro da exclusão e podemos compreender que, frequentemente, nós incluímos para excluirmos, fazendo uma inclusão excludente.

Breve histórico da Educação Especial:

Analisar e discutir sobre o histórico da Educação Especial tornou-se uma necessária prioridade, pois veio se modificando e se transformando historicamente. Uma das grandes conquistas foi a Promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que reconhece a Educação Especial como uma das modalidades da Educação no seu Capítulo V e menciona no artigo 58 que:

> “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB, 1996)”

A LDB também menciona que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não poderem concluir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, professores com especialização adequada para o atendimento especializado, educação especial para o trabalho, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais.

Conforme Diniz e Ferraz (2015), aliada aos direitos humanos, a Escola Inclusiva respeita e valoriza todos(as) os(as) alunos(as), cada um(a) com a sua característica particular e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todas as pessoas e se transforma para garantir que os direitos de todos(as) sejam respeitados. Quanto às pessoas com deficiência, a Educação Inclusiva não é uma “moda passageira”, mas sim, o fruto de muitas discussões, de estudos e de práticas que tiveram a participação de organizações de pessoas com deficiência e educadores (as) de todo o país e do mundo. É, também, o resultado de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos.

As dificuldades e os desafios...

Na educação Brasileira, apesar da garantia de leis e políticas, estamos passando por um momento bastante desafiador e se faz cada vez mais importante discutir o tema Inclusão nas escolas. Constantemente a frase que vem sendo mencionada pelos professores é: “não estou preparado para trabalhar diante dessas transformações”, “não sei lidar com os alunos de inclusão”. Se não há preparo, é o

momento de se pensar em aprimoramento, qualificação, pesquisa e ação. A escola necessita se transformar em pesquisadora, para que se possa efetivar-se um trabalho em equipe e de qualidade com toda a sua comunidade escolar. No que se refere à prática docente, Ferraz e Diniz (2015) relatam que:

> Para que se possa mudar essa lógica de estar preparado (a) como uma questão pronta e acabada, para outra lógica em que o preparo ocorre o tempo todo, isto é, está em processo diante de cada singularidade, será preciso considerar-se dois movimentos: um subjetivo e outro de formação. Inicialmente, cada sujeito-professor (a) – deverá se perguntar que posição irá assumir diante da inclusão e da diversidade. Num segundo momento, deverá haver um investimento na formação, que precisa romper com modelos preestabelecidos. A partir dessa mudança de posição, pode-se pensar num movimento mais amplo: o político, o qual poderá levar a mudanças estruturais no campo educacional (p.187).

E, a partir da constatação de que a formação ocorre o tempo todo, é que busco realizar a minha prática na perspectiva do trabalho cooperativo, que no momento ocorre como professora do Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira, para que, a partir de minha prática, eu possa auxiliar, trocar experiências, estabelecer parcerias com os professores do ensino comum na perspectiva de um trabalho cooperativo.

A ideia da construção de um trabalho cooperativo da professora de Sala de Recursos com os demais profissionais do ensino comum ainda é um grande desafio, mas pode auxiliar muito quando falamos nessa prática, além da avaliação, as atividades adaptadas, o currículo, o plano de metas, para que se possa ocorrer a tão esperada aprendizagem que leva em conta as especificidades de cada aluno.

Para refletir sobre a cooperação, trago os estudos de Sennett (2012), que menciona a cooperação como “uma troca em que as partes se beneficiam” e que as “trocas cooperativas podem ocorrer através de diversas formas, mas surgem de uma atividade prática”. E quando nos referimos a essa prática, temos um leque vasto de perguntas: Diante dessa prática, como ser professor no cenário da Contemporaneidade? Quais as possibilidades e impossibilidades que impedem o professor de exercer essa prática com qualidade? De que prática, de quais professores e de quais alunos estamos falando?

A prática docente

Ao me debruçar sobre esses estudos da prática docente no contexto contemporâneo, questiono-me hoje, se as condições de uma sociedade na qual vive a “modernidade líquida” nos termos descritos por Bauman (2001) não poderia estar fortalecendo uma condição de adoecimento docente? Em artigo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente, a pesquisadora Balinhas e colaboradores (2013) mostram que a imagem do magistério como sacrifício ao se naturalizar como elemento imanente da prática docente tem produzido de um lado adoecimento e de outro distanciamento emocional do trabalho. Assim, professoras e professores têm perdido a vontade e o prazer em exercer a docência, produzindo, inclusive, distanciamento do seu lugar de trabalho, de seus colegas, de seus estudantes e de sua profissão. Quero chamar a atenção com esse estudo para o que os pesquisadores apontam como a solidariedade entre os pares com um atenuante para tal cenário de adoecimento e precarização do trabalho docente.

Em 2012, conclui a graduação de Pedagogia, realizada na Universidade Do

Vale do Rio dos Sinos. Minhas pesquisas foram conduzidas ao trabalho de conclusão cujo título foi “Saúde do Professor: uma pesquisa realizada com professores do município de Novo Hamburgo/RS”. O objetivo do estudo foi identificar o número de afastamentos dos professores e quais eram os motivos que os levavam a se afastarem de seu trabalho. O estudo foi realizado a partir de coleta de dados, de entrevistas e de questionários. Além disso, foram abordadas as dificuldades encontradas na profissão; a docência como um processo de construção de identidade, valores e gênero; crise de identidade e mal-estar docente dos educadores e investigação sobre a Síndrome de Burnout, nomeada como “Síndrome da desistência do educador” por Codo (1999), além de Codo (1999), Costa (2005), Esteve (1999), Vasconcelos, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) foram os principais autores que me auxiliaram nesse processo de investigação.

Minhas principais evidências nessa pesquisa mostraram que existia um percentual elevado de professores afastados por doenças/transtornos mentais, comparado às demais doenças, porém, a partir das entrevistas com os mesmos, apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, os professores mostraram-se com vontade de buscar novos caminhos, possibilidades e dar novos rumos à forma de desenvolver com qualidade o seu trabalho.

É importante ressaltar aqui que essas dificuldades mencionadas não são culpabilizadas pelos professores ou pelos alunos ditos de Inclusão, mas, sim, apenas um estudo sobre as dificuldades que a docência enfrenta hoje no mundo da contemporaneidade para que possamos compreender que, diante dessa complexidade, o trabalho na perspectiva da cooperação possa ser um caminho.

A cooperação

Diante de todas essas dificuldades citadas e da possibilidade de uma emergente transformação dos modos de ser professor no cenário contemporâneo é que proponho os estudos sobre o trabalho cooperativo. Para Sennett, a cooperação é um comportamento social que precisa de conserto. Assim, precisamos recuperar algumas habilidades que compõem o processo de cooperação. O sociólogo defende três habilidades em sua obra. A primeira estaria relacionada aos rituais. A segunda seriam as relações pessoais informais e a terceira, e última, seria o trato com as resistências e diferenças sociais. Para Sennett, o desafio consiste em “De que maneira fazer com que as três coisas sejam empregadas para melhorar as relações sociais? Como poderiam essas habilidades corporificadas fortalecer a cooperação em particular” (SENNETT, 2012, p. 257). Mesmo que a cooperação tenha sofrido muitas distorções ao longo do tempo, como Sennett explora ao longo da obra, ele discute que essa habilidade não pode ser eliminada, pois estaria arraigada na natureza humana.

> A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço. (SENNETT, 2012, p. 09)

Sennett (2012) acredita que a receptividade aparece na prática. São apresentadas vantagens de uma cooperação complexa: sustentam o grupo social nos infortúnios e reviravoltas; ajudam indivíduos e grupos a compreender as consequências de seus atos, facilita a autocompreensão de cada um. A “cooperação

intensa” exige a técnica de fazer algo bem feito. Cooperar é realizar com agilidade as “habilidades sociais” sérias, que são as chamadas “habilidades dialógicas”: “ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil” (p.15).

A cooperação entre diferentes sempre foi difícil, mas a sociedade moderna a debilitou de forma inédita, principalmente com o aumento vertiginoso da desigualdade nos últimos anos em todo o mundo, fazendo crescer, cada vez mais, a distância entre os ricos e os pobres. As mudanças no mundo do trabalho aumentaram o isolamento das pessoas e uma maior competição entre elas. O curto prazo, o temporário, a brevidade são a medida de tempo de empregos, relações sociais, vínculos institucionais. Dificultando a resolução de problemas sociais e nos afastando do envolvimento com problemas de outros que não nos afetam diretamente.

De acordo com Sennett, “a sociedade moderna está desabilitando as pessoas da prática da cooperação.”, processo que vem se desenvolvendo desde a substituição de homens por máquinas no século XIX, passando pela perda da capacidade das pessoas de lidarem com diferenças insuperáveis entre elas, o isolamento causado pela lógica material geradora de desigualdade, o emprego. Compreendendo a cooperação dialógica, Sennett fala dos contatos sociais superficiais que geram medo e ansiedade em relação aos outros, a violência demasiada, que vem contribuindo com destruição as habilidades de cooperação necessárias para vivermos numa sociedade complexa como a atual estão sendo perdidas. O que está acontecendo é que os recursos de desenvolvimento da cooperação dialógica estão sendo desperdiçados pela sociedade contemporânea.

Estratégias e passos...

Entendendo a importância do resgate da cooperação e a partir dos estudos realizados até aqui, foram elaboradas estratégias para, então, desenvolver o trabalho cooperativo na escola.

1) Primeiro passo: Formação para professores dos anos iniciais, anos finais e equipe diretiva.

Já foram realizadas duas formações de inclusão na nossa escola. A primeira foi sobre como é o trabalho do AEE, o que é Sala de Recursos, quem é o público-alvo, algumas leis sobre a Inclusão e dinâmica de sensibilização. Na segunda formação, o tema foi direcionado de forma específica para o que se refere ao Autismo, Transtornos Globais do Desenvolvimento, a pedido dos próprios professores que sentiam alguma dificuldade. Foi oportunizado, também, um espaço para escuta em que os professores pudessem relatar as suas necessidades quanto à prática com os alunos autistas dentro de cada disciplina. As formações foram ministradas por mim, mas a proposta é de estabelecer parcerias com outras escolas, como por exemplo, a Escola General Osório, escola próxima a nossa, realizando formações em conjunto para os professores das duas escolas.

2) Segundo Passo: Construção do Plano de Metas de modo cooperativo

Foi organizado um processo de construção cooperativa do Plano de Metas (documento que deve ser elaborado pelo professor do ensino regular que aponta os dados do aluno, os objetivos, a metodologia e a avaliação dos alunos de público-alvo do AEE). Esse documento foi elaborado através da parceria entre professor do ensino comum e a professora do AEE. Alguns professores tiveram dificuldades, mas todos se

disponibilizaram a fazer e a aprender.

3)Terceiro Passo: Participação dos conselhos de classe e reunião com os pais.

Desde o início do meu trabalho no AEE, acompanho e participo dos conselhos de classe das turmas de alunos que se caracterizam por inclusão. Paramos para analisar os trabalhos realizados pelo aluno na sala de aula e na sala de Recursos, revisitamos o plano de metas e fizemos alguns apontamentos, pensando já no próximo trimestre, combinamos reuniões com as famílias para devolutivas.

Encontrei muitas dificuldades com as turmas de anos finais (sexto ao nono ano), pois o conselho é realizado em um único momento, com todos os alunos da área da manhã, e em outro momento, todos os alunos da área da tarde, portanto não tínhamos o tempo necessário e adequado para conversamos especificamente de cada disciplina e de cada aluno.

Com base nessas dificuldades, conversei com a supervisora e, então, propomos um conselho de inclusão da área, em um só dia, durante o horário de planejamento dos professores e em pequenos grupos. Nesse dia, conseguimos conversar sobre cada aluno de inclusão da área e apontar os caminhos necessários para o próximo trimestre.

Começamos com o Conselho da Inclusão (Área) neste trimestre. Foi uma experiência nova, diferente, mas acredito que os professores se sentiram mais seguros e, também, em certos momentos, até se autoavaliaram no que diz respeito a suas práticas para com os alunos.

Essa experiência também nos ajudou a pensar sobre a possibilidade de construirmos para cada aluno um portfólio, documento em que consta algumas atividades (não adaptadas ou adaptadas, quando necessário) realizadas no decorrer do trimestre, que sejam analisadas no próprio conselho da Inclusão, com o objetivo de perceber os avanços, as dificuldades, assim como mostrar o potencial desses alunos. Esse portfólio será uma devolutiva à família do aluno no dia da entrega de boletins e fortalecerá o nosso trabalho em cooperação.

Também foi possível perceber que, a partir do Conselho da Inclusão, os professores tiveram mais facilidade de escrever os seus pareceres descritivos (avaliação que deve ser feita para os alunos de AEE e deve constar a avaliação de cada disciplina, de acordo com os objetivos traçados no plano de metas).

4)Quarto Passo: Espaços de escuta dos professores.

A oportunização desse espaço é uma experiência que ainda está em adaptação. Reservo alguns períodos pela manhã e outros pela tarde para que eu possa atender aquele professor que esteja precisando conversar sobre os alunos de inclusão ou que tenha alguma dúvida em seu planejamento. Os professores, geralmente, me procuram em seus horários de planejamento, pois é o horário em que eles estão disponíveis. Os professores vêm até a minha sala e procuram pedir ajuda. Em alguns casos, precisamos chamar as famílias desses alunos, então marcamos com a orientadora e, geralmente, conseguimos atender os pais de forma cooperativa (professora SRM, professora ensino comum e orientadora).

5)Sexto Passo: A construção do projeto Recriando o Recreio

Eu considero que, quando falamos em Inclusão, não estamos falando somente dos alunos ditos de Inclusão. Quando falamos em inclusão, falamos de toda a escola, de toda uma sociedade, e, por isso, havia algo que me incomodava durante os nossos

recreios na escola: os alunos de inclusão ficavam separados, sentados no saguão, próximo à saída da escola, pois eles tinham medo de participar do recreio, pois acabavam se machucando.

Diante desse incômodo, resolvi criar o projeto Recriando o Recreio, que tem o objetivo de integrar todos os nossos alunos e tornar o recreio um espaço prazeroso, agradável e divertido. O mais interessante do projeto é que os monitores (que são os próprios alunos da escola) é que desenvolvem e fazem o recreio funcionar. Foi organizada uma escala, onde, em cada dia, uma turma fica responsável por essa monitoria e cada aluno é responsável por um setor (brinquedos, jogo de futebol, jogo de basquete, espaço cultural, música, jogos de mesa), e, além disso, a turma elegeu um coordenador que fica responsável por supervisionar as atividades dos demais colegas.

A partir dessa ideia, os próprios monitores começaram a lançar novas sugestões para o aprimoramento do projeto. Hoje, conseguimos ter um recreio mais tranquilo e divertido para todos e a intenção é a ampliação das atividades implementando ampliarmos brinquedos novos, jogos, revitalizando o pátio da escola.

Considerações finais

Foram apresentadas, nesse estudo, a reflexão e a prática realizada em uma escola situada no município de Canoas/RS. O objetivo principal do estudo foi abordar a proposta de um trabalho cooperativo entre professor de Sala de Recursos e professores do ensino comum da Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Francisco Pinto Bandeira. Os objetivos específicos foram esclarecer os conceitos sobre o Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, In/Exclusão, dificuldades e desafios da prática docente, e a possibilidade de regaste dessa ação docente tão complexa na perspectiva de um trabalho cooperativo na escola, propondo estratégias a partir de cinco passos, tendo como foco a intervenção realizada pela professora do Atendimento Educacional Especializado com os demais profissionais.

Esses cinco passos aqui lançados são apenas o início da minha trajetória como professora no AEE da Escola Pinto Bandeira e pretendo ampliá-los e qualificá-los a cada dia. Mas, para que isso ocorra, preciso da ajuda de toda a comunidade escolar.

Acredito que esse desenvolvimento da prática a partir do trabalho cooperativo traz uma força, uma segurança, principalmente para o professor em sala de aula, que tem o professor de AEE como seu parceiro e vice-versa. O ditado “juntos somos mais fortes” tem total sentido quando passamos a exercitar a forma de cooperar com o outro.

Essa proposta não é um método *salvacionista* (grifo meu), não é a solução para todos os problemas, não tem terminalidade, mas mostra uma oportunidade de fazer diferente. Espero que esse estudo possa auxiliar meus colegas, profissionais da educação, professores do ensino comum, professores do AEE, equipes diretivas e possa ser um instrumento utilizado para maiores buscas, maiores reflexões e que, futuramente, eu possa estar sempre ampliando e qualificando esses estudos, fazendo com que a Escola seja, de fato, o lugar de todos (as) e para TODOS (AS).

Referências

BALINHAS, Vera Lúcia Bainssa.et al. **Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabho e mal-estar docente.** *Rev.Mal-Estar Subj* [online]. 2013, vol.13, n.1-2, pp. 249-270. ISSN 1518-6148.

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.Resolução CNB/CEB n° 4 de 2 de Outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educacação Especial**.Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out.2009a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plíno Dentzien.Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2001.

DINIZ, MARGARETH. E FERRAZ, Claudia I**.Diferença, diversidade e formação docente:contribuições da psicanálise à discussão da inclusão .**Disponível em :http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**.Tradução de Eduardo Brandão.São Paulo, Martins Fontes,2001.

SENNET, Richard.**Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**.Rio de Janeiro:Record, 2012b.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-33

FABRIS, Elí T. Henn. **In/Exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os "incluídos"?** v15, p. 32-39, 2011. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978

FABRIS, Elí T. Henn.**A escola contemporânea: um espaço de convivência?.** In: Roberto Rafael Dias da Silva. (Org.). Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar. 1ed.Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014, v. 1, p. 1-200.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira**.** Inclusão Escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: **Das Margens ao Centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo ; LOPES, Maura Corcini . **Inclusão e Governamentalidade**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 645-1272, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo ; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**.In:VERVE: Revista Semestral do NU-SOL/Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, São Paulo, n.20, p.121-135, out.2011.

AMARAL, Juliana Santos do. **Saúde do Professor: uma pesquisa realizada com professores do município de Novo Hamburgo/RS",** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Unisinos: São Leopoldo, 2013.

FAZENDO CIÊNCIAS COM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO FUNDAMENTAL: o nosso planetário

Adriani Vicentini Carvalho[63]
Gláucia Silva da Rosa[64]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido nas turmas do 3º ano A e B da Escola Theodoro Bogen. O universo, sem dúvida, é uma das grandezas mais complexas que existem, afinal, tudo o que imaginamos está dentro dele. Mas como algo de tal magnitude pode ter, simplesmente, surgido? Essa e outras perguntas nós procuramos desvendar junto com as turmas do 3º ano nestes dois primeiros trimestres de 2018.

O estudo desse tema é muito interessante, podendo ser exatamente divertido, único, apaixonante e ainda, explorar a imaginação dos alunos que um dia sonharam em ver a Terra lá de cima, do espaço. O desconhecido tende a despertar o interesse e curiosidade nos alunos, e assim as turmas transformaram a sua sala de aula em um pequeno planetário.

Os estudantes, além de pesquisarem características mais específicas dos corpos celestes que compõem o sistema solar, também reproduziram alguns deles. Os materiais utilizados foram diversificados e foram escolhidos de acordo com a disponibilidade e vontade de cada estudante.

Os trabalhos foram expostos na I Feira de Ciências da Escola Theodoro Bogen – I FECITHEO, que ocorreu em julho, onde os planetas rochosos e gasosos, representação dos cometas, fenômenos como eclipse solar e lunar, movimentos de rotação e translação, a formação da Terra, eras pré-históricas (enfatizando a passagem dos dinossauros na Terra) e o homem primitivo foram apresentados/ou representados.

Essa prática permitiu que vários conceitos, processos e fenômenos fossem trabalhados, facilitando a compreensão dos conteúdos, bem como a relação entre diferentes áreas do conhecimento, mas em especial, Ciências, Geografia e História. Outros tipos de atividades também foram desenvolvidas, como criar seu próprio planeta e habitante com massinha de modelar inspirados na leitura do livro Planeta Caiqueria, o que oportunizou aos alunos explorarem e pesquisarem sobre o surgimento do Universo e a evolução do homem.

Partindo desse “Big Bang” de ideias é que decidimos montar um pequeno planetário em nossa sala, para que os demais alunos da escola pudessem compartilhar da nossa pequena viagem ao espaço. A seguir, iremos descrever as atividades realizadas ao longo do projeto que ganhou o segundo lugar na Feira Municipal de Canoas - 2018.

[63] Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Pós graduanda em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI. Professora de Educação Básica da Prefeitura de Canoas/RS na escola EMEF Theodoro Bogen. E-mail: adrivicentini.carvalho@gmail.com
[64] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Especialista em Psicopedagogia e TICs pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle. Professora de educação básica da prefeitura de Canoas/ RS na escola EMEF Theodoro Bogen. E-mail: glauciabert@hotmail.com

NOSSO PLANETÁRIO

Nosso trabalho teve como ponto de partida a leitura dos livros: Estrelas e Planetas – Pierre Winters e Azul é lindo planeta terra, nossa casa – Ruth Rocha e Otávio Roth.

Para trabalharmos o surgimento da Terra, utilizamos o globo para que conhecessem a Terra nos dias de hoje e introduzimos através do diálogo e reflexão: “Será que a Terra sempre foi assim?”. Então partimos para vídeos e slides sobre o Big Bang, a formação do universo, da Terra e origem da vida.

Os dinossauros não poderiam ficar de fora! Através de leituras dos livros da coleção Ciranda Cultural e do vídeo “Dinossauros, os gigantes da Terra”, foi possível conhecer os períodos cretáceo, jurássico e triássico, bem como as espécies de dinossauros. Foram produzidos cartazes e maquetes.

Baseados na visita ao Planetário, além de vídeos e slides sobre o Sistema Solar**,** pôde-se fazer o link com outros temas: astros, planeta anão, movimento de rotação e translação, fases da lua. Dividimos entre os alunos e eles confeccionaram com diferentes materiais os planetas e movimentos da Terra. Como podemos verificar nas imagens a seguir:

Figura 1: Visita ao Planetário

Fonte: Captura de imagem das professoras.

Figura 2: Maquetes movimento de rotação e translação

Fonte: Captura de imagem das professoras.

Também trabalhamos a evolução do homem através de imagens. Foram confeccionados em modelagem com argila nossos homo sapiens.

Figura 3: A Evolução do Homem

Fonte: Captura de imagem das professoras.

A leitura do livro Planeta Caiqueria foi um referencial para a construção de seus planetas com um habitante

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência comprova que quando as crianças desenvolvem sua autonomia na construção do conhecimento, o aprendizado se torna mais significativo. Com isso, formam-se indivíduos críticos, participativos e multiplicadores de ações.

Percebe-se que o envolvimento dos alunos no projeto do planetário despertou o interesse deles pelo conhecimento científico. Assim, através da pesquisa, da observação e do questionamento eles foram construindo suas hipóteses, esclarecendo suas dúvidas, buscando novas informações e formulando o conhecimento em torno do sistema solar, surgimento da Terra e evolução do homem.

Assim, os resultados obtidos indicam que as atividades desenvolvidas possibilitaram o crescimento intelectual dos alunos. Pois, as atividades aqui relatadas mostram que as turmas foram além da aquisição de um conhecimento. Elas construíram conhecimentos e conceitos de ciência e por isso, hoje podemos dizer que os alunos do 3º A e B são pequenos multiplicadores da importância da ciência no Brasil.

REFERÊNCIAS

Cadernos da natureza DINOSSAUROS Ciranda Cultural. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56281.Acesso em: 02/04/2018

Por que Plutão não é mais um planeta? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y8GJtGldwtI Acesso em 24/04/2018

Por que a lua muda de fase? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rjHCQeAQESw Acesso em 22/04/2018

De onde vem: Dia e noite Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nux_3PVdo9U Acesso em 10/03/2018

Big Bang: A origem do Universo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VWTN82n30d4 Acesso em 11/03/2018

As fases da lua. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yL5wbgtf8ec Acesso em 22/04/2018

Dinossauros – Os gigantes das Terra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9s4pB6hRz2Q Acesso em 01/05/2018

O sistema solar. Disponível em:https://brasilescola.uol.com.br/geografia/sistema-solar.htm Acesso em 01/03/2018

Revista Projeto Escolares Especial – Planetas – Online Editora

2.4 – Mesa de trabalho 4

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 4	EMEF Castelo: uma nova proposta de gestão	EMEF Castelo Branco	Juliana Cristina da Silva , Emileine Burtet Karwinski, Adriana Inês Hermes,Luciane Novakowski
	Produção de fotonovelas mediadas por tecnologias digitais: uma estratégia para aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos	EMEF Bilíngue para Surdos Vitória	Rafael Schilling Fuck, Maricléia da Silva de Oliveira, Josiane Tesch
	Holocausto e autoritarismo hoje: reflexões acerca de um projeto interdisciplinar de Geografia, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa	EMEF General Osório	Gabriela Moch Schmidt, Rhenan Pereira Santos
	Percursos e aprendizagens em busca de um protagonismo escolar	EMEF Theodoro Bogen	Silmara Coelho
	As contribuições dos aplicativos móveis no processo de alfabetização	EMEF Theodoro Bogen	Glaucia Silva da Rosa
	Investigando a II MOSTRASSIS: uma feira de ciências escolar na visão de um grupo de estudantes do ensino fundamental	EMEF Assis Brasil	Mônica da Silva Gallon, Jonathan Zotti da Silva, Ana Paula Pereira da Costa Debus

EMEF CASTELO: uma nova proposta de gestão

Juliana Cristina da Silva[65]
Emileine Burtet Karwinski[66]
Adriana Inês Hermes[67]
Luciane Novakowski[68]

RESUMO

A presente narrativa registra a implementação de algumas ações da gestão da EMEF Castelo Branco. A gestão atual foi eleita, nos termos da legislação municipal, e iniciou em janeiro do ano corrente. Frente à baixa participação das famílias bem como à precariedade da estrutura da escola, algumas ações foram propostas para diminuir estas situações, citamos mutirões de revitalização, escola aberta para comunidade, transparência na prestação de contas, Projeto Tijolinho, valorização das relações humanas, formação continuada e inauguração da Sala de Recursos Multifuncional. Os achados parciais apontam que tanto a participação das famílias, bem como o sentimento de pertencimento à escola tiveram um crescente significativo neste tempo de gestão. As ações aqui não se esgotam, mas com o compartilhamento de tarefas e ideias, cremos que o desenvolver do processo será facilitado pela presença dos diferentes olhares dos demais segmentos da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; clima organizacional; participação.

INTRODUÇÃO

Na Rede Municipal de Ensino de Canoas, os gestores das escolas de Ensino Fundamental são eleitos através de voto direto da comunidade escolar, nos termos da Lei 5.246/2007,[69] modificada pela Lei nº 5.672/2012. Com isso, a gestão atual da escola assumiu em janeiro deste ano e, em seu plano de ação, comprometeu-se com uma gestão democrática, ética, transparente e participativa. Ao assumir, pôs em prática, algumas estratégias descritas em seu plano de ação, unidas ao desejo de criar um ambiente agradável para o trabalho, organizado e estreitamento dos vínculos entre os diferentes segmentos presentes no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

> Escola é o lugar onde se faz amigos. Não se trata de só prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, que se conhece, se estima (A Escola é, Paulo Freire)

[65]Mestra em Educação, Supervisora da EMEF Castelo Branco. E-mail: ju2lucas.lorenzo@gmail.com
[66]Especialista em Psicomotricidade Relacional, Vice-diretora da EMEF Castelo Branco. E-mail: milakarwinski@cpovo.net
[67]Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental, Diretora da EMEF Castelo Branco. E-mail: adriana.hermes@canoasedu.rs.gov.br
[68]Especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental, Orientadora da EMEF Castelo Branco. E-mail luciane.novakowski@canoasedu.rs.gov.br

[69] CANOAS, Lei nº 5.246, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Canoas**, Canoas-RS. Disponível em: <http://www2.leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2007/524/5246/lei-ordinaria-n-5246-2007-dispoe-sobre-a-eleicao-de-diretores-e-vice-diretores-de-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-e-da-outras-providencias-revogando-a-lei-n-5010-05.html>. Acesso em: 30 set. 2014.

A EMEF Castelo Branco localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade. O prédio da escola é bastante antigo, tem 9 salas de aula, biblioteca pequena e cozinha. A direção, sala dos professores e secretaria são conjugadas, bem como o Serviço Pedagógico e a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Os alunos lancham nas salas de aula, tendo em vista que ela não tem refeitório. Existe uma quadra para esportes, mas não há cobertura, o que impede o uso em dias de chuva. Até o presente momento, não há uma previsão de reforma ou construção de um novo prédio.

Na condição de docentes da escola até o ano de 2017, a atual direção observava que a comunidade pouco participava das atividades dos sábados letivos. Jesus (1998) considera fundamental a participação das famílias para que se obtenha sucesso nas práticas docentes. Recomenda que estas famílias não sejam convocadas apenas para explicitar baixo rendimento e indisciplina, mas para tratar de assuntos de cunho positivo. Esta ponderação é fundamental no contexto escolar, já que se a tendência dos pais é ausentarem-se dos chamados escolares. Portanto, é de bom tom propiciar novos espaços de diálogo. Uma postura de auxílio, dentro dos limites do papel educativo de cada um, pode favorecer a participação das famílias.

Estas situações que permeavam o cotidiano da escola impulsionaram o desejo das autoras em pensar em estratégias de gestão que contribuíssem para que este quadro fosse alterado. Lück (2014) coloca que a organização de um ambiente de participação e compartilhamento é vinculada à atividade da gestão educacional e, nessa perspectiva, a nova gestão implementou algumas ações, com o objetivo de fortalecer o vínculo com os diferentes segmentos escolares e tornar o ambiente estrutural mais agradável e funcional.

AÇÕES INICIADAS NA GESTÃO 2018-2021	DESCRIÇÃO
MUTIRÕES DE REVITALIZAÇÃO	Chamados, por adesão, à comunidade escolar para revitalização de espaços tais como pracinha, pátio, salas de aula, quadra esportiva, estacionamento, muro, plantio de árvores na calçada, instalação de câmeras de segurança, portão eletrônico etc. Além disso, a busca por parcerias por financiamento das ações.
ESCOLA ABERTA PARA COMUNIDADE	Convite para festividades, apresentações de alunos, Hora Cívica, Conselho Participativo, entrevista com pais de alunos novos.
TRANSPARÊNCIA DA PRESTAÇÃO DE CONTAS	Divulgação em murais da escola, reuniões de educadores e pais da prestação de contas das arrecadações.
PROJETO TIJOLINHO	Mural com sugestões de doações de material de limpeza, esportivo, dentre outras necessidades da escola.
VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS NO ESPAÇO ESCOLAR	Recreio estendido; acolhimento das famílias, alunos e educadores; aniversariantes do mês (alunos e educadores), alunos destaques do trimestre, “mimos” para educadores nas reuniões.
FORMAÇÃO CONTINUADA DO GRUPO DOCENTE	Organização de momentos formativos dentro da escola e viabilização da participação de docentes em formações externas.
INAUGURAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (S.R.M)	Oferta de atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos com necessidades educativas especiais, na S.R.M.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios de gestão que fundamentam o trabalho da EMEF Castelo Branco, ainda que ancorados no plano de ação, encontram-se em constante desenvolvimento e reflexão. Temos ciência do quão são recentes estas primeiras ações, mas que, com base nas nossas observações, já é possível verificar alguns resultados positivos.

Tanto nos mutirões como nos momentos abertos à comunidade, foi observado um crescente significativo da participação das famílias, tanto prestigiando as atividades bem como na arrecadação de contribuições espontâneas (Projeto Tijolinho e C.P.M.). No nosso entendimento, essa postura denota que as famílias valorizam e aprovam as ações da escola. Muitas delas externam esse sentimento de valorização, presencialmente e nas redes sociais da escola.

Silva, Martins e Fossatti (2018) apontam em seu estudo que o gestor que assume uma postura de líder motivacional oportuniza a melhora do clima organizacional. A reflexão dos autores tem afinidade com nossa experiência, tendo em vista que acreditamos que o estreitamento do vínculo da comunidade e escola favorece o desenvolvimento do trabalho, pois permite uma relação de partilha, empatia e ajuda mútua.

Cremos que estas ações evidenciam um sentimento de “pertencimento” por parte dos segmentos (alunos, famílias, educadores...) e o afeto pela escola pode ser percebido no cuidado por todos pelo patrimônio. A organização das salas bem como o respeito às flores, horta e bens marca forte presença na escola Castelo.

Todos estes aspectos compõem a escola como um todo, e a aprendizagem não pode ser desconsiderada, por isso o investimento na formação continuada dos professores bem como da equipe diretiva. Nos momentos organizados na escola, os educadores se mostraram abertos e interessados nas temáticas discutidas, o que nos leva a crer em um terreno fértil para se ampliar o trabalho de acordo em uma proposta que envolva todos os alunos e que atenda suas peculiaridades. A gestão escolar, em seu papel de orientar as práticas pedagógicas, é de suma importância na criação de espaços formativos e de discussão no interior da escola.

Tais resultados parciais impulsionam a continuar fazendo o trabalho que cabe à gestão da escola, acreditando na sua repercussão na qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. Possivelmente, muitas ações poderão ser alteradas ou ampliadas nos próximos anos, no entanto, com a participação de todos os atores e seus diferentes olhares, o processo se torna mais facilitado devido ao compartilhamento de tarefas e ideias.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto, 1998.

SILVA, Juliana Cristina da Silva. MARTINS, Gisele Bervig e FOSSATTI, Paulo. **A Relação entre o Trabalho da Gestão Escolar e o Bem-estar docente**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.27 p. 161-177, 2018. Disponível em https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9905/8470

PRODUÇÃO DE FOTONOVELAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: uma estratégia para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos

Maricléia da Silva de Oliveira[70]
Josiane Tesch[71]
Rafael Schilling Fuck[72]

Resumo
Neste artigo, apresentamos uma pesquisa em desenvolvimento, cujo objetivo é compreender como se constitui a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos por meio da produção de fotonovelas mediadas por Tecnologias Digitais. A principal motivação para o desenvolvimento dessa investigação é a observação de que os alunos surdos apresentam dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, as quais podem limitar o desenvolvimento de sua aprendizagem em outras disciplinas escolares e, consequentemente, o exercício de sua cidadania. Nesse sentido, estamos empreendendo uma prática pedagógica, na qual os alunos produzem fotonovelas com uso de fotos obtidas por meio de câmera digital ou celular e editor de texto. Para investigarmos como essa prática contribui na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, estamos desenvolvendo uma investigação de abordagem qualitativa, delineada na forma de uma pesquisa-ação, na qual participam alunos surdos de anos finais do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória, localizada em Canoas, Rio Grande do Sul. Como resultados parciais, observa-se que as fotonovelas mediadas por Tecnologias Digitais valorizam o cotidiano e saberes prévios dos alunos, o que produz um ambiente motivador para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.
Palavras-chave: Fotonovelas; Tecnologias Digitais; Educação Bilíngue de Surdos; Língua Portuguesa Escrita.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa-ação em desenvolvimento, cujo objetivo é compreender como se constitui a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos por meio da produção de fotonovelas mediadas por Tecnologias Digitais (TD). A principal motivação para o desenvolvimento dessa investigação surgiu a partir da observação de nossa prática de que os alunos surdos apresentam dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, as quais limitam o desenvolvimento da aprendizagem de outras disciplinas escolares e, consequentemente, no exercício de sua cidadania.

Na Educação Bilíngue para Surdos, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita é a segunda (L2), considera-se que o ensino da segunda é de responsabilidade de todos os docentes

[70] Graduada em Letras (Unisinos), Pós-graduada em Ensino da Língua Portuguesa (ULBRA), Pós-graduada em Mídias na Educação (FURG), Tradutora e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (UNILASALLE). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na EEE. Padre Reus, em Esteio. Professora de Língua Portuguesa na E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória, em Canoas. E-mail: dmaricleia@yahoo.com.br
[71] Graduada em Artes Visuais (FURG). Professora de Artes da E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória. E-mail: josytesch@hotmail.com
[72] Doutor em Educação (Unisinos), Mestre em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS) e Graduado em Licenciatura em Matemática (Unisinos). Professor de Matemática da E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória. E-mail: rafaelschillingf@gmail.com

que atuam nesse contexto. Ainda, nesse processo educacional, ressaltamos que os sujeitos surdos aprendem por meio de experiências visuais. Nesse sentido, consideramos relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunizam o uso de Tecnologias Digitais, pois estas potencializam as experiências de interação e visualização de imagens, fotos, vídeos, animações, as quais ampliam a cognição do sujeito.

A partir desses apontamentos, estamos empreendendo uma prática pedagógica, na qual os alunos produzem fotonovelas com uso de fotos obtidas por meio de câmera digital ou celular e editor de texto. Para investigarmos como essa prática contribui na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, estamos desenvolvendo uma investigação de abordagem qualitativa, delineada na forma de uma pesquisa-ação, na qual participam alunos surdos de anos finais do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória, localizada em Canoas.

Educação Bilíngue para Surdos

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocorrido por meio da publicação da Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) possibilitou dar maior visibilidade a essa língua no momento em que os surdos passaram a constituir legalmente um grupo linguístico minoritário dentro do cenário nacional. Posteriormente, a promulgação do Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005) contribuiu para a formalização da educação das pessoas com surdez a partir da perspectiva bilíngue, dado que o documento trata sobre a especificidade dos processos educacionais dos surdos e dispõe sobre as diretrizes para a implementação dessa proposta nos sistemas educacionais. Nesse contexto, começa-se a constituir a Educação Bilíngue para Surdos, cuja proposta, ainda, encontra-se em processo de construção e situa-se em um campo de tensões linguísticas, políticas e educacionais, como bem evidenciam os trabalhos de Bosco (2014), Fernandes e Moreira (2014) e Müller *et. al*. (2013).

Diversos autores, como Skliar (2016), Karnopp (2012) e Fronza e Muck (2012) apresentam elementos para definir a Educação Bilíngue para Surdos. A partir de suas contribuições, entende-se que essa proposta de educação para surdos, ao fundamentar-se, primordialmente, no “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 2016, p. 7), objetiva promover processos de ensino e aprendizagem por meio da língua de sinais. Nessa proposta, a Libras é a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita, a segunda (L2), a qual deve ser ensinada a partir da primeira.

Segundo Pereira (2014), os surdos apresentam dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, a tal ponto de não conseguirem escrever, ler e interpretar textos. Essa constatação pode ser observada na maioria dos depoimentos de professores que lecionam para o público surdo. A dificuldade para aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita repercute em toda a vida do aluno, pois ele vive num país onde as línguas oficiais são a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita e a Libras, na modalidade espaço-visual (L1).

O sujeito surdo necessita usar, decifrar, ler e compreender a L2 que, sem dúvidas, pode auxiliá-lo a ampliar sua cognição e seu acesso às informações e conhecimentos, considerando que ele está inserido em um mundo bilíngue, no qual é necessário que saiba os seus deveres e que lute por seus direitos.

Salienta-se que a proposta da Educação Bilíngue para Surdos não se reduz somente ao domínio, em algum nível, das duas línguas pelo sujeito surdo. A Libras é a língua de comunicação, de expressão e de práticas pedagógicas, utilizada nas

relações entre os sujeitos e na construção do conhecimento. É uma proposta de educação que, por meio dessas línguas, visa garantir o acesso e permanência do surdo na escola, oportunizando-lhe

> [...] instrumentos que lhe permitam interagir cedo com seus pais, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento de mundo, aprimorar a interação com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o aculturamento dentro de ambos os grupos sociais (FINAU, 2006, p. 220).

A Educação Bilíngue para Surdos considera sua singularidade linguística e cultural. De acordo com Müller *et. al.* (2013, p. 4),

> [...] as línguas de sinais privilegiam a percepção e a experiência visual, sendo produzidas por meio de um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais necessários para a articulação do sinal em um determinado espaço de enunciação. De modalidade viso-espacial, a Libras atende à especificidade de como o surdo capta a informação, constrói o conhecimento e expressa suas ideias, sentimentos e ações.

A partir desses argumentos, e por se tratar de uma cultura legítima, requer-se uma metodologia de trabalho que leve em conta as especificidades da cultura surda, distinta das que são empregadas com ouvintes. Essa metodologia deve atender aos elementos expostos anteriormente por Müller *et. al.* (2013). Nesse sentido, uma Educação Bilíngue para Surdos não se efetiva somente pela fluência em Libras por parte dos docentes. São necessárias práticas pedagógicas que valorizem as experiências visuais dos sujeitos surdos, por meio das quais interage *no* e *com* o mundo, inventando-se a si mesmo e esse mundo.

Tecnologias Digitais na Educação de Surdos

Borba e Villarreal (2005) apresentam o construto teórico seres-humanos-com-mídias, por meio do qual defendem que a produção de conhecimento é realizada por coletivos constituídos por atores humanos e não humanos. Para desenvolvê-lo, apoiaram-se nos estudos de Lévy (1993, 1999), de Tikhomirov (1981) e de Borba (1995, 1999, 2006). A partir desses estudos, Borba e Villarreal (2005) argumentam que coletivos constituídos por seres-humanos-com-mídias devem ser vistos como a unidade básica que produz conhecimento. Para os pesquisadores, o processo de construção do conhecimento pode ser considerado social não apenas na perspectiva de envolver mais do que um humano, mas sim pelo entendimento de que esse processo é condicionado pelas tecnologias da inteligência. Desse modo, pode-se afirmar que a escrita, a oralidade e as tecnologias informáticas são, também, coparticipantes na produção de conhecimento.

Para uma melhor compreensão desta concepção epistemológica, recorre-se Tikhomirov (1981) que apresenta três teorias que auxiliam na compreensão de como as Tecnologias Digitais (TD) afetam a cognição humana e, consequentemente, como estas podem afetar a Educação, particularmente, a Educação Bilíngue para Surdos. Embora esse autor tenha desenvolvido teorias a partir do computador, suas contribuições podem ser estendidas, também, para as TDs. A primeira teoria que propõe é a da *substituição*, na qual o computador é concebido como substituto do ser humano. O argumento favorável a essa teoria é o de que o computador consegue estabelecer os mesmos resultados que os seres humanos em determinadas tarefas, e, portanto, pode substituí-los.

A segunda é a da *suplementação*, na qual o computador complementa o ser humano, isto é, a máquina resolve os problemas que lhes são considerados “difíceis” ou demorados. Tikhomirov (1981) afirma que essa visão é baseada na teoria da informação, a qual defende que o pensamento pode ser fragmentado em pequenas partes. Essa teoria é criticada, pois “tem uma visão apenas quantitativa e não qualitativa do pensamento” (BORBA, 1999, p. 287). Em decorrência dessa perspectiva teórica, há uma dicotomia entre ser humano e tecnologia e, portanto, não há interação entre tecnologia e cognição.

A terceira teoria, a da *reorganização*, defende que o computador reorganiza o pensamento, proporcionando novas possibilidades à atividade humana, como *feedbacks* a passos intermediários de determinadas atividades. A partir desta teoria, Borba (1999, p. 288) enfatiza que

> [...] é possível argumentar que ao invés de termos substituição ou suplementação, o computador provoca uma reorganização da atividade humana. Sendo assim, Tikhomirov se aproxima da noção de “moldagem recíproca” entre computadores e seres humanos proposta por mim. Nesta visão [...], o computador é visto como algo que molda o ser humano e que ao mesmo tempo é moldado por ele.

Borba (1999, p. 292) defende que o conhecimento, também, “é condicionado pelas mídias disponíveis em determinado momento”. Nessa ótica, em cada período da história, o conhecimento humano foi condicionado, de acordo com Lévy (1993), pelas tecnologias da inteligência – oralidade, escrita e informática – que estão relacionadas com a memória e o conhecimento.

As primeiras sociedades se estruturavam pela oralidade, que era utilizada para estender a memória humana. Nesse sentido, pode-se compreender a importância dos mitos para as sociedades orais, pois eram a forma de manter vivas e guardar as partes de sua cultura. Nessas sociedades, “quase todo o edifício cultural está fundado sobre as lembranças dos indivíduos. A inteligência, nestas sociedades, encontra-se muitas vezes identificada com a memória, sobretudo com a auditiva” (LÉVY, 1993, p. 77).

A escrita materializada em livros, semelhantes aos quais se tem acesso hoje, é que permite que a memória seja estendida de modo qualitativamente diferente em relação à oralidade (ibidem). A escrita surgiu da necessidade de registrar e difundir os conhecimentos, pois a oralidade já não estava mais atendendo às necessidades de comunicação humana. Com o advento da escrita, emerge a linearidade do pensamento e a separação física entre narrador e ouvinte, já que o texto pode ser lido em qualquer espaço e tempo, permitindo a prática de interpretação.

Analogamente às tecnologias supracitadas, a informática, também, representa uma nova extensão de memória. Entretanto, essa extensão apresenta diferenças qualitativas em relação à oralidade e à escrita. Uma delas está no aspecto de que essa tecnologia permite que o pensamento linear seja desafiado pelos modos de pensar constituídos pela simulação, experimentação e linguagem obtida da fusão entre escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea.

Para os sujeitos ouvintes, a fala e a escrita são extensões da memória, do mesmo modo que a língua de sinais e registros visuais são extensões da memória dos sujeitos surdos. Com o advento do computador pessoal, o conhecimento passa a ser mais difundido e todos podem ter acesso à informação de acordo com suas necessidades. Desse modo, a integração do computador às tecnologias da oralidade e da língua de sinais promovem a emergência de novos conhecimentos (CAPPELIN;

GRECA; BALBINO, 2015).

A partir do exposto, considera-se que o pressuposto epistemológico seres-humanos-com-mídias contribui para compreender que o conhecimento é produzido pela interação entre seres humanos e tecnologias digitais. Tal pressuposto, também, objetiva enfatizar o papel ativo destas tecnologias na construção do conhecimento. Cada uma delas reorganiza o pensamento, modificando o sujeito. O conhecimento – aqui concebido como fortemente influenciado pelas mídias utilizadas – não é apenas influenciado pela forma como é expresso, como também é moldado por essa mídia (BORBA, 2006).

De acordo com Lévy (1993), a história revela que os seres humanos são permeados por tecnologias e que não há técnicas que não estejam impregnadas de humanidade. Nesse sentido, as TDs são entendidas como capazes de modificar substancialmente as práticas humanas.

A maior parte das discussões sobre a produção do conhecimento, frequentemente, considera que a unidade básica que produz conhecimento é o ser humano ou um grupo deles, sendo que as tecnologias da inteligência não são levadas em consideração. Lévy (1993) expõe que as razões para essa perspectiva são históricas. Segundo o filósofo da informação, como é bem conhecido, "a filosofia política e a reflexão sobre conhecimento cristalizaram-se em épocas nas quais as tecnologias de transformação e comunicação estavam relativamente estáveis ou pareciam evoluir em uma direção previsível" (LÉVY, 1993, p. 7). A partir desses argumentos, explana que "pensar é um devir coletivo no qual misturam-se homens e coisas" (p. 169) e ressalta que "a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos" (p. 135).

Em síntese, a perspectiva epistemológica seres-humanos-com-mídias coloca em destaque o papel das mídias no processo de produção do conhecimento, evidenciando que as mídias moldam a maneira como o sujeito pensa do mesmo modo que são moldadas por esse mesmo sujeito. Isso porque "os seres humanos são constituídos por técnicas que estendem e modificam seu raciocínio e, ao mesmo tempo, esses seres humanos estão constantemente transformando essas técnicas" (BORBA; PENTEADO, 2005, p. 46).

Esta perspectiva epistemológica contribui para compreender que a produção do conhecimento está condicionada pelo coletivo seres-humanos-com-tecnologias, no caso desta investigação, seres-humanos-**surdos**-com-tecnologias, colocando em ênfase na inter-relação entre sujeitos e tecnologias.

Produção de Fotonovelas

A produção de fotonovelas tem por objetivo levar o aluno a ler, entender e produzir textos. Segundo Smith (1997, s/p), "a leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o *feedback* necessário para aprender a ler, mas proporciona o seu próprio reforço. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer".

Se ler é uma atividade que dá prazer, foi justamente a fotonovela escolhida para trabalharmos o projeto com os surdos, pois é um gênero que vai ao encontro das suas necessidades. O surdo aprende muito pelo visual e uma das características da fotonovela é o uso do texto escrito e o visual (fotos). Ao trabalharmos os alunos como sendo protagonistas das histórias criadas por eles mesmos, damos-lhes um "pacote" que contém os elementos necessários para se tornarem leitores, escritores e criadores de suas histórias e assim também aguçamos sua autoestima.

Os elementos do “pacote” que ativam os leitores são: ler, entender, discutir e escrever. Esses quatro elementos, quando ativados, levam os alunos a produzirem textos usando suas experiências de mundo e ativando e imaginando novas experiências. Tais elementos são elos importantíssimos na construção de narrativas. Este projeto põe em xeque todo o aprendizado do aluno e o projeta automaticamente a buscar soluções para o desfecho de sua criação (narrativa).

Pensar, pensar e pensar. É pensando que aprendemos e, também, solucionamos muitos problemas, ou entramos em conflito. Só pensamos se temos uma língua, e é através da língua que organizamos o nosso pensamento. Os surdos têm a oportunidade de usarem as duas línguas: Língua de Sinais para pensarem e se expressarem e a Língua Portuguesa escrita que é a língua do seu país, usada para registro de todo este processo. Sem dúvidas que a fotonovela propõe um processo dinâmico de aprendizado e associada às tecnologias digitais, como a fotografia, câmera fotográfica e o computador; formam um dueto inseparável: fotonovela/surdo *versus* imagem/silêncio (Ausência de som nas telenovelas). Essas tecnologias formam uma “carapaça” a fim de proteger e potencializar este gênero.

Pressupostos metodológicos

A pesquisa que vem sendo desenvolvida assume características de uma investigação qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois seu objetivo é buscar a compreensão de um determinado problema, isto é, como se constitui a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos por meio da produção de fotonovelas mediadas por TDs.

Decorrente da perspectiva da metodologia qualitativa, elegemos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) para desenvolver o estudo. Definimos esse tipo de investigação a partir da percepção de que o pesquisador se encontra significativamente imerso no contexto da pesquisa, isto é, suas ações e as dos participantes não poderiam ser desprezadas. Mais especificamente, nós, autores deste trabalho, e seus alunos contribuem, colaborativamente, para o desenvolvimento da investigação na medida em que as ações dos pesquisadores se reconfiguram de acordo com as necessidades dos sujeitos. Assim, na pesquisa-ação, ocorre um envolvimento significativo dos pesquisadores e uma participação ativa dos sujeitos.

Ainda, esse tipo de pesquisa se caracteriza por apresentar a intencionalidade de promover alguma transformação no ambiente em que se desenvolve. Ou seja, o pesquisador se insere no ambiente a ser investigado não somente com o objetivo de observar e compreendê-lo, mas para, também, modificá-lo, possibilitando a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e aprendizagem dos sujeitos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

Os sujeitos participantes da pesquisa, além de nós, são alunos surdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Bilíngue para Surdos Vitória, localizada na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A faixa etária desses sujeitos está situada entre 13 e 36 anos.

Para a produção dos dados, estamos desenvolvendo uma prática pedagógica, na qual os alunos produzem fotonovelas com uso de imagens obtidas por meio de câmera digital ou celular e editor de texto/desenho. Para o registro dos dados, de nossas percepções e análise, estamos recorrendo aos seguintes instrumentos: materiais produzidos pelos alunos, diário de campo e registros em fotos e vídeos.

Descrição e análise das atividades desenvolvidas

Salientamos que este trabalho, ainda, encontra-se em fase de desenvolvimento. Neste momento, apresentamos a proposta da atividade de produção de fotonovelas por meio das Tecnologias Digitais e análises preliminares.

Para realizarmos este projeto, contamos com a participação de três disciplinas: Língua Portuguesa, Artes e Matemática. Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa não é obrigação somente do professor de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Também, há muita afinidade entre os professores destas disciplinas e a constatação de que os alunos surdos apresentam muitas dificuldades na leitura e interpretação. Isso interfere, direta e indiretamente, no aprendizado de todas as disciplinas, como no aprendizado do próprio aluno, que, muitas vezes, não consegue ler a placa do destino do ônibus que tem que pegar, preencher uma ficha de trabalho, ler as legendas de um filme, interpretar o enunciado de um exercício de Matemática, Geografia e etc.

A escola de surdos, incluindo toda a comunidade escolar, tem que ter comprometimento com os seus alunos, capacitando-os a serem sujeitos leitores de mundo, a interpretarem o mundo a sua volta para serem pessoas autônomas e úteis à sociedade, e contribuindo com o seu trabalho e sendo felizes.

Desta forma, prevemos quatro etapas para o projeto, as quais estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas do Projeto Produção de Fotonovelas

Etapa I	Os professores explicam o que é fotonovela através do *Power Point*. É apresentada a definição de fotonovela; fotonovela no Brasil; características de fotonovela; Como fazer uma fotonovela? Apresentação e discussão de um exemplo de fotonovela digital: Pai? Eu?. Disponibilizada no site: https://www.youtube.com/watch?v=47rdLWl2J9o Os alunos, em grupos, definem o tema da fotonovela e criam o roteiro: personagens, tempo, lugar, problema, desfecho da história, final da história.
Etapa II	Montagem das fotos no computador.
Etapa III	Inserir os textos nas fotos. Continuação da montagem da fotonovela. Revisão final dos trabalhos
Etapa IV	Apresentação para a comunidade escolar dos trabalhos desenvolvidos.

De modo geral, apresentamos aos alunos o conceito de fotonovela e alguns exemplos desse tipo de gênero, o qual pode ser materializado em papel ou digitalmente. Em seguida, propomos-lhes que pensassem, em grupo, acerca de um tema ou problema de seu interesse, o qual daria origem à produção de fotonovela (Figura 1).

Figura 1 – Fotonovela

A fotonovela apresentada é diferente da dos ouvintes porque é produzida em Libras. Em vários aspectos, ela é igual a dos ouvintes, pois a foto congela a imagem e capta a expressão (alegria, tristeza, ódio, descontração, amor). No entanto, ela se distingue, já que os autores da fotonovela são surdos bilíngues e, portanto, comunicam-se em Libras. Essa língua é espaço-visual e atende a todos os requisitos legítimos de uma língua, pois é composta por todos os níveis linguísticos: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Assim, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, na qual há uma forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Baseou-se, primeiramente, na Língua de Sinais Francesa, apresentando semelhanças em relação a várias

línguas de sinais europeias e norte-americanas. O alfabeto datilológico é usado somente para designar nomes de pessoas/estabelecimentos, ou para explicar, em última tentativa, uma palavra que não tenha sido compreendida pelo receptor.

A comunicação em Libras se dá através de sinais manuais e não manuais, cuja configuração segue "gramática" específica: a posição e movimento da mão, o ponto de articulação do sinal, isto é, no corpo ou espaço de sinalização e as expressões faciais ou corporais. Santarosa (2000) afirma que "língua" designa um sistema específico de signos que é utilizado por uma comunidade para comunicação. Portanto, a Libras é uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros com o propósito de atender às necessidades comunicativas de sua comunidade. São línguas naturais porque surgiram, espontaneamente, entre os surdos e, através de sua estrutura, podem expressar qualquer conceito desde o descritivo, concreto ao emocional/abstrato.

Outros grupos, atualmente, estão desenvolvendo suas fotonovelas, cujos temas são Educação Financeira e preconceito. Na escolha do tema de sua fotonovela, observamos que os alunos apresentaram dificuldades para defini-lo. Em nossa prática, ao explicar-lhes um determinado conceito ou atividade, costumamos apresentar exemplos para elucidá-lo. No entanto, os alunos tendem a seguir os exemplos propostos pelo professor para definir o tema de algum trabalho. Acreditamos que estão habituados a apenas "consumir" ideias e não a produzi-las. Nesse sentido, percebemos que a atividade de produção de fotonovelas pode se constituir em uma possibilidade para que os alunos assumam um papel mais ativo em sua aprendizagem, de criação e autoria.

É conhecida a grande distância que existe entre o que os alunos são capazes de ler, inventar e escrever. Essas atividades requerem competências muito diferentes, embora relacionadas. E são essas competências que o gênero fotonovela irá defender e trabalhar. O sujeito surdo tem que ser protagonista não só da fotonovela, mas também da sua vida sendo uma pessoa consciente que contribui com o seu trabalho e exige os seus direitos. Afinal, a inclusão depende de todos nós.

A partir do exposto, percebemos que a escola é um dos mais importantes espaços de convivência social da criança e que a comunicação usada na escola deve contemplar as necessidades linguísticas de todos que ali permanecem. No caso dos alunos surdos, consideramos imprescindível que se faça uso da língua de sinais, uma vez que esta não é meramente uma alternativa à comunicação do surdo, e sim, a língua oficial dessa comunidade.

Em síntese, a produção de fotonovelas mediada por TDs possibilita captar todo esse sistema linguístico envolvendo os alunos e o que ocorre a seu redor, pois a leitura da fotonovela por toda a escola travará um diálogo com todos os envolvidos. Seja através dos leitores da fotonovela como os próprios autores desta, que, de uma forma ou de outra, irão comunicar-se uns com os outros, a Língua de Sinais irá fortalecer-se cada vez mais.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de investigação que, ainda, encontra-se em fase de desenvolvimento, cujo objetivo é compreender como se constitui a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos na atividade de produção de fotonovelas mediadas por TDs.

Através dessa atividade, buscamos incentivar o pensamento, a interpretação, a criação e a autoria. Consideramos que entender uma língua é a base para o

aprendizado de todas as disciplinas e de tudo que se deseja aprender. Não basta dominar somente a Língua de Sinais. É essencial dominar e reconhecer a Língua Portuguesa escrita tanto quanto a Libras.

É por meio da língua que amamos, odiamos, ganhamos, perdemos e aprendemos. Por mais difícil que ela seja, ela precisa de um esforço, tanto do professor que deve sempre procurar um meio mais dinâmico de aprendizagem quanto do aluno que deve se esforçar para aprender.

Constatamos, em vários momentos, um aprendizado significativo. O trabalho realizado evidencia que o ensino da Língua Portuguesa não é somente dever do professor de Português, mas de todas as disciplinas que, juntas, formarão um elo, um mundo bilíngue, onde Português e Língua de Sinais andarão juntas. Ou todos aprendemos a lutar para que as duas línguas, Português e Língua de Sinais, sejam aprendidas ou todos perdemos. O aprendizado da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa é uma via de mão única.

Referências

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C. Teaching Mathematics: computers in the classroom. **The Clearing House**, Washington, v. 68, n. 6, p.333-334, jul. 1995.

_____. Tecnologias informáticas na Educação Matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Humans with Media**: a performance collective in the classroom? Keynote Address at the Fields Symposium on Digital Mathematical Performance, June 2006. Disponível em <http://www.edu.uwo.ca/dmp/>. Acesso em: 08 set.2008.

BORBA, M. C; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORBA, M.C; VILLARREAL, M. E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking**: information and communication technologies, modeling, visualization and experimentation. New York, NY: Springer, 2005.

BOSCO, D. C. **Educação Bilíngue para Surdos: práticas discursivas em tempos de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/ L10436.htm>. Acesso em: 08 set. 2018.

CAPPELIN, A; GRECA, L. M; BALBINO, R. O uso de recursos tecnológicos na alfabetização matemática das crianças surdas. **Revista Espaço**, n. 43, jan./jun. 2015. p. 167-197.

FERNANDES, S; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p.51-69, 2014.

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRONZA, C. A.; MUCK, G. S. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de Língua por surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012. cap. 5, p. 78-107.

KARNOPP, L. B. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? IN: FREITAS, D; CARDOZO, S. (Org.). **(In)formando e (re)construindo redes de conhecimento**. UFRR, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÜLLER, J. I; STÜRMER, I. E; KARNOPP, L. B; THOMA, A. S. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, p.01-15, out. 2013.

SANTAROSA, I.M.C. **Simulador de Teclado para Portadores de Paralisia Cerebral**. Madrid: Alba S/A, 2000. p.31-40.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades de Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TIKHOMIROV, O. K. **The psychological consequences of computarization**. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). The Concept of Activity in Soviet Psychology. New York: M. E. Sharpe Inc., 1981. p. 256- 278.

HOLOCAUSTO E AUTORITARISMO HOJE: reflexões acerca de um projeto interdisciplinar de Geografia, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa

Gabriela Moch Schmidt[73]
Rhenan Pereira Santos[74]

Resumo: Este trabalho visa a relatar a experiência de um projeto interdisciplinar de Geografia, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa em duas turmas de nono ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório. O projeto trabalhou com os alunos o resgate da memória do Holocausto e a possibilidade da ascensão do fascismo atualmente através da leitura de *O Diário de Anne Frank*; *Maus: a história de um sobrevivente* e *Nazismo: como ele pôde acontecer*, além de aulas expositivo-dialogadas, seminários e produções textuais. Neste trabalho, buscamos discutir em que medida os projetos interdisciplinares podem ser positivos para o processo de ensino-aprendizagem e de que formas a organização escolar incentiva ou desincentiva a mobilização dos professores para que esses projetos aconteçam.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; *O Diário de Anne Frank*; *Maus*; Nazismo; Holocausto.

1. Introdução

No segundo trimestre de 2018, os professores de Geografia, História, Língua Inglesa e Língua Portuguesa desenvolveram um projeto interdisciplinar que tinha por objetivo discutir o holocausto, situado em sua historicidade e avançar para questões que dizem respeito ao tempo presente, como a intolerância, a xenofobia e a constante possibilidade de ascensão do fascismo. O projeto encontrou desafios gerados pela realidade escolar das redes públicas brasileiras, especialmente nas elevadas cargas horárias que disponibilizam pouco espaço para a discussão entre professores e para a elaboração de projetos conjuntos. Embora a interdisciplinaridade seja uma pauta discutida de forma recorrente por aquelas e aqueles que pensam a educação, ficou evidente que as condições materiais concretas do espaço escolar precisam ser repensadas.

Apesar disso, a atividade conseguiu colher bons frutos em seu desfecho. Em parte, esse resultado se deu pelo esforço dos docentes que desenvolveram a atividade, mas, em grande medida, o sucesso pode ser atribuído à capacidade de associação dos jovens, que estabeleceram nexos de ligação entre as disciplinas. Neste breve relato, pretendemos apresentar as dinâmicas que envolveram o projeto e refletir sobre as possibilidades e limites de se avançar rumo a um ensino mais integrado, que supere a artificial divisão por disciplinas, na medida em que é impossível apreender a totalidade de nossa complexa realidade social sem que se realizem sucessivas e diversificadas aproximações aos problemas encontrados.

[73] Licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestranda em Linguística Aplicada pela mesma instituição, atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Canoas. E-mail: gabriela.moch@gmail.com

[74] Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em História pela mesma instituição, atua como professor de História na rede municipal de Canoas. E-mail: rhenanpsantos@gmail.com

2. Descrição da prática

O projeto começou a ser delineado em um dos momentos das reuniões que antecedem o ano letivo, no qual os professores foram incentivados pela equipe diretiva a dialogar com os colegas para desenvolver projetos interdisciplinares, e foi aplicado no segundo trimestre. Devido ao pouco tempo destinado na reunião para este momento, o projeto inicialmente teve um planejamento limitado ao tema geral que nortearia as práticas dos professores – o holocausto – e a algumas sugestões de material literário – *O Diário de Anne Frank* e *Maus: a história de um sobrevivente,* produzido pelo ilustrador, cartunista e escritor Art Spiegelman. O objetivo – resgatar a memória do holocausto e compreender as possibilidades de ascensão do fascismo na nossa sociedade –, assim como os demais materiais, as aulas e as produções dos alunos foram sendo delimitados durante a execução do projeto. Entendemos que um planejamento mais elaborado poderia produzir melhores resultados, mas enfrentamos aqui uma questão que, ao longo deste trabalho, voltaremos a tratar: a falta de tempo para preparar aulas em conjunto.

Visto que o projeto exigia dos alunos certa quantidade de leituras, foi estabelecido, desde o primeiro trimestre, um contrato de leitura da obra de Anne Frank, ou seja, estabeleceu-se com os alunos um acordo de prazos de leitura do livro. Tendo em vista a realidade socioeconômica dos alunos, os quais, em sua maioria, ou não têm condições financeiras de comprar um livro ou não têm o hábito de comprar livros incentivado pela família, associado ao fato de que a maioria dos alunos dos nonos anos tem *smartphones,* o livro foi disponibilizado em pdf e compartilhado com os alunos por *Whatsapp* ou *e-mail*. A novela gráfica de Art Spiegelman foi disponibilizada da mesma forma, através do compartilhamento em PDF.

Ressaltamos, então, que a negação irrestrita do uso dos celulares no espaço escolar é uma atitude que precisa ser repensada. Não estamos dizendo aqui, é claro, que o uso do celular nunca é prejudicial ao aluno, o uso irrestrito do aparelho pode ser tão ruim quanto a sua proibição irrestrita. Entretanto, se não vamos – e sequer temos que – convencer os estudantes de que usar o celular em sala de aula é algo ruim para seu aprendizado, precisamos repensar e positivar o uso do mesmo. Ao contrário do que o senso comum pode dizer – que nossos jovens não leem mais e não sabem mais escrever –, nunca se escreveu e se leu tanto. O letramento digital, isto é, as práticas de uso da língua em ambientes virtuais, é uma nova realidade da língua e as escolas precisam dar conta de desenvolver com os alunos esse novo uso da linguagem. Além disso, as bibliotecas de escolas públicas recebem poucos recursos para se manter atualizadas e raramente conseguiriam adquirir um número de exemplares suficientes para que cada aluno pudesse ter um exemplar de cada livro. Nesse sentido, trabalhar com obras em plataformas digitais democratiza a leitura literária no espaço escolar público.

Outro ponto que se faz relevante destacarmos é a importância do resgate da memória. A história e a memória, embora dimensões do conhecimento articuladas, não se confundem entre si. A memória diz respeito muito mais à relação que os diferentes grupos estabelecem com o passado do que seu conhecimento em si sobre ele. De fato, a memória carrega consigo construtos ideológicos, percepções subjetivas e individuais, estabelecimento de sentido e, eventualmente, distorções com maior frequência do que no conhecimento histórico (ainda que, naturalmente, este não esteja imune a essas questões). A reflexão central é a seguinte: a história tem algo para dizer sobre como nos relacionamos com o passado.

Nesse sentido, em tempos em que são visíveis os sinais de ascensão do fascismo na política mundial, em que o pensamento conservador e reacionário sente-se livre para avançar à luz do dia contra minorias e direitos democraticamente conquistados no último período, em que avançam o negacionismo do holocausto e mesmo concepções despropositadas, como afirmar que o nazismo seja politicamente "de esquerda", a história deve cumprir seu papel de lembrar aquilo que os outros querem esquecer. Por isso, concluímos ser fundamental que a história do holocausto fosse resgatada a partir de múltiplas perspectivas.

Todas as disciplinas abordaram o tema do holocausto em seus períodos. Em Geografia, os alunos se dividiram em grupos para que cada um ficasse responsável por apresentar, em formato de seminário, um capítulo do livro *Nazismo: como ele pôde acontecer*, ademais de produzirem um pequeno texto dissertativo abordando a questão de como o neonazismo e o fascismo podem voltar a ascender em nossa sociedade. Em Língua Inglesa, os alunos leram a novela gráfica *Maus: a história de um sobrevivente* e escreveram um texto destacando algum trecho da obra que lhes parecia interessante. Em Língua Portuguesa, os alunos tiveram o acompanhamento semanal da leitura d'*O Diário de Anne Frank* e assistiram ao filme *O Menino do Pijama Listrado.* Como produtos dessas aulas, tiveram de relacionar as obras e fazer reflexões a partir delas na prova trimestral, além de organizarem um seminário, no qual, entre outras questões, discutiram em que medida a obra da menina judia resgata a memória do holocausto e por que seria importante fazer esse resgate. Em História, os alunos participaram de aulas expositivo-dialogadas, com o auxílio de material preparado na plataforma *Prezi*, sobre o holocausto, o nazismo e a Segunda Guerra Mundial; também se discutiu nas aulas as diferentes funções da história e as divergências entre esta, o passado e a memória.

Apesar de todas as disciplinas terem abordado o tema, o diálogo interdisciplinar se deu mais estreitamente entre História e Língua Portuguesa. Devido ao maior tempo que os professores dessas disciplinas tiveram para conversar sobre e planejar o projeto, foi possível, inclusive, planejar aulas em dupla ou propor atividades que iniciaram em uma disciplina e tiveram seu desfecho em outra. Nas aulas em dupla, pôde-se estabelecer relações entre momentos históricos do holocausto e da narrativa de Anne Frank. Alguns termos colocados no diário e que eram estranhos aos alunos – *gestapo*, Stalingrado, lojas israelitas, leis antissemitas, *pogrom*, capitulação, por exemplo – foram esclarecidos nas aulas de História e transformados em um glossário na aula de Língua Portuguesa.

Por fim, os alunos tiveram de fazer uma produção textual a qual seria avaliada pelas duas disciplinas. Na produção, o aluno deveria se imaginar dentro de um campo de concentração escrevendo um diário. Para que os professores pudessem avaliar os textos usando os mesmos critérios, fez-se uma grade de avaliação na qual se encontravam critérios relacionados aos aprendizados das aulas de Língua Portuguesa (formato do gênero diário, uso de conjunções subordinadas) e das aulas de História (dados históricos do holocausto e da Segunda Guerra).

3. Reflexões quanto aos resultados

Foram muitos os resultados positivos que surgiram a partir dessa interação entre as disciplinas. Concretamente, podemos citar o aumento significativo nas notas dos alunos, inclusive nas avaliações mais formais como as provas, do primeiro para o segundo trimestre. Podemos inferir, a partir disso, que projetos interdisciplinares, ao proporem sucessivas aproximações a um mesmo tema, provocam uma melhora na

apreensão do conhecimento pelos alunos. O estudante, quando incentivado a mobilizar conhecimentos de diferentes áreas sobre um mesmo tema, acaba por perceber que, na vida além-muros da escola, as práticas sociais não são divididas em nove disciplinas, mas que os conhecimentos dessas áreas atuam sempre em conjunto; ter essa visão interdisciplinar sobre um mesmo objeto pode ser um dos fatores que garantem o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Ademais, o projeto que envolve mais de uma disciplina tem caráter motivador para os discentes. Primeiramente, porque o aluno percebe que estudar um mesmo tema nas diferentes matérias implica melhora em seu desempenho. Outro ponto diz respeito ao fato de que, para os jovens, ter aulas com mais de um professor é uma quebra na rotina escolar, e isso tende a motivar os estudantes a se engajarem no projeto. Por fim, não podemos deixar de citar que os alunos ficaram bastante entusiasmados com a ideia de produzir um mesmo trabalho que seria avaliado por – e, consequentemente, valeria nota para – mais de um professor. Isso faz com que se diminua a quantidade de trabalhos a serem feitos no final do trimestre, que é naturalmente desgastante para eles, ao mesmo tempo que lhes garante mais tempo para se dedicar ao trabalho, o que, supostamente, aumentaria a qualidade das produções.

A interdisciplinaridade tem vantagens não só para os discentes, como também para os docentes. Uma mesma produção sendo avaliada por mais de um professor é produtivo para os professores assim como é para os alunos, visto que os professores podem se dividir no momento da avaliação, diminuindo pela metade a quantidade de produções a serem avaliadas por cada um. Tendo em vista que os professores da rede municipal têm, em sua maioria, 40 horas semanais, tendo até 26 períodos por semana em sala de aula, diminuir a quantidade de avaliações é sempre um benefício. A grade de avaliação foi um instrumento bastante vantajoso nesta tarefa, já que garantiu que usássemos os mesmos critérios, evitando, por exemplo, discrepâncias na atribuição de notas aos trabalhos.

Além disso, através dos diálogos travados entre os professores durante o projeto, pôde-se aprender muito: as trocas das práticas docentes e até mesmo a troca dos conteúdos específicos de cada disciplina contribuíram para o crescimento profissional desses educadores. É verdade que as trocas foram muito mais frutíferas entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa, pois os professores dessas disciplinas tiveram mais tempo entre si para preparar as atividades em conjunto. Ainda que o projeto não tivesse tão articulado com as disciplinas de Geografia e Língua Inglesa, os alunos conseguiram estabelecer relações autônomas com as quatro matérias. Durante uma aula de acompanhamento da leitura d'*O Diário de Anne Frank*, por exemplo, um dos alunos relacionou o texto que estava lendo para a disciplina de geografia com o diário e com o filme *O Menino do Pijama Listrado*. Nas provas de Língua Portuguesa e em várias produções dos diários escritos pelos alunos, foram feitas referências à metáfora dos "ratos judeus" e dos "gatos nazistas", presente na novela gráfica que leram para Língua Inglesa.

Nesse sentido, entendemos que as escolas necessitam organizar mais espaços e mais tempo para que os professores pudessem trocar experiências e construir projetos interdisciplinares, tendo em vista as diversas vantagens supracitadas. Entretanto, ainda que a realidade escolar não permita que os professores tenham muitas oportunidades para esses câmbios, deve-se sempre tentar colocar em prática os projetos interdisciplinares, pois, em maior ou menor grau, ainda oferecerão benefícios tantos para os educadores como para os educandos.

4. Considerações finais

A avaliação da atividade foi, em um geral, positiva, embora tenhamos encontrado alguns obstáculos referentes à estrutura organizacional do espaço escolar na rede pública municipal de Canoas. Tendo em vista que esta é uma realidade recorrente em todo o Brasil, reflexões como a presente adquirem ainda mais importância. Além disso, como dissemos, a reflexão sobre o Holocausto é extremamente atual e nos permite o estabelecimento de nexos explicativos para com nossa realidade. Nesse sentido, esperamos contribuir para motivar educadores no esforço de discutir com os alunos as dinâmicas que permitem a ascensão do autoritarismo como política de Estado.

Algumas conclusões podem ser esboçadas de modo mais sistemático. Em primeiro lugar, é essencial que se criem condições para que professoras e professores sejam capazes de estabelecer diálogos que possibilitem a elaboração de atividades integradoras de suas disciplinas, tendo em vista ser impossível a apreensão das dinâmicas presentes na sociedade humana sem esse esforço plural e democrático. Em segundo lugar, é inegável que o aprendizado dos alunos é severamente potencializado a partir desse tipo de atividade, na medida em que os alunos encontram maior facilidade para compreender as complexas questões propostas ao realizarem sucessivas aproximações ao objeto de estudo. Em terceiro lugar, ficou claro que os estudantes possuem condições de, por si só, estabelecer os nexos de ligação necessários para que a atividade adquira sentido, o que torna patente a potencialidade para que práticas de ensino e aprendizagem interdisciplinar ocorram. Em quarto lugar, não podemos esquecer a importância de se estabelecer objetivos concretos para nossas escolhas programáticas, de modo que os conteúdos adquiram sentido com a realidade presente dos alunos.

Por fim, gostaríamos de reivindicar a importância de que professores atuem de modo associado, rompendo os limites da solidão pedagógica. A docência exige elevada carga teórica mas, além disso, é um ofício que se desenvolve na prática. Ao aproximarmos nossas práticas cotidianas com o objetivo de torná-las harmônicas no decorrer da atividade, terminamos por repensar nosso fazer docente, o que nos trouxe importantes aprendizados. É fundamental que, juntos, saibamos identificar os desafios que a realidade escolar contemporânea apresenta, saibamos refletir sobre os caminhos para sua superação e, ainda mais importante, saibamos converter nossa *práxis* em ação transformadora da realidade.

PERCURSOS E APRENDIZAGENS EM BUSCA DE UM PROTAGONISMO ESCOLAR

Silmara Coelho[75]

"Conheça todas as teorias domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana."
(Carl G. Jung)

RESUMO: Apresento, neste artigo, o 3ºano C, da EMEF Theodoro Bogen, situada no bairro Niterói, Cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, que, durante o ano letivo de 2018, precisava concluir seu processo de alfabetização. Pensando nisso, ofereci-me para ser professora regente desta turma. Entretanto, os desafios encontrados nos percursos de suas aprendizagens extrapolavam o que a escola e o que eu, enquanto professora, poderia fazer, pois as necessidades dos alunos estavam muito além das que abrangem o universo escolar e, cada dia, tornou-se um desafio em busca de aprendizagens significativas. Relato algumas vivências, metodologias e situações enfrentadas, as "crenças pedagógicas" norteadoras do meu fazer docente e como esse processo de alfabetização está sendo construído com os alunos desta turma e, assim, buscando entender e repensar a prática pedagógica e seus objetivos para que se torne mais significativa, vivencial e humana.

Palavras-Chaves: Prática pedagógica; Alfabetização; Aprendizagem.

Sou professora da Rede Municipal de Canoas há 15 anos. Cursei Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Supervisão Escolar. Iniciei minha trajetória em Canoas, na escola EMEF Sete de setembro e na EMEF Nancy Pansera e, há 6 anos estou na EMEF Theodoro Bogen, de onde trago o relato desta minha prática pedagógica. Nestes 15 anos, atuei durante 5 anos como professora e 10 anos como supervisora. Então, resolvi que, em 2018, deveria retornar para este lugar, a sala de aula, que nunca deixou de estar em mim.

Relato sobre o que me desacomoda. Poderia escrever sobre a parceria e o vínculo que neste pouco tempo fiz com as famílias ou sobre como tenho usado a rede social para mostrar o cotidiano da sala de aula e conseguir cada vez mais a participação das famílias, mas escrevo sobre o desafio que foi enfrentar uma turma de terceiro ano que ainda não estava alfabetizada. Eu poderia passar horas aqui relatando sobre estes 2 ou 3 anos de escola, sobre as famílias que cada um possuí, que não lhes faltou algo somente na escola, mas sim na vida nestes 8, 9, 13 anos. E se eu contar que dos meus 20 alunos, da turma inicial, um tem laudo de autismo atrelado com retardo mental, 2 evadiram seguidamente nos últimos anos de escolarização, mas 5 deles tem histórico de evasão em pelo menos um dos anos anteriores, que nos seus núcleos familiares existem pessoas analfabetas em pleno 2018.

Saindo da supervisão, cargo que eu atuava na mesma escola onde hoje sou professora e conhecendo estes alunos, percebemos, enquanto equipe diretiva, que se deixássemos eles no meio dos outros, talvez fossemos fada-los ao fracasso, ao esquecimento, porque no meio de turmas onde sempre um respondia primeiro que

[75] Professora da rede municipal de Canoas, formada em Magistério, Pedagogia: séries iniciais na UFRGS, pós-graduada em Supervisão Educacional no UNILASALLE. E-mail: silmara@gmail.com

eles, terminava primeiro e exigiam mais e mais, era condená-los a uma possível reprovação, a um abismo de desmotivação e insegurança.

A escola possuí outros dois terceiros anos, todos os alunos estão alfabetizados. A turma 3ºC, inicialmente, havia 5 pré-silábicos, 5 silábicos e 10 silábico-alfabéticos, ou seja, nenhum aluno alfabetizado, segundo as testagens iniciais feitas em março, como acontece anualmente em todas as escolas da rede municipal de Canoas. Outros alunos entraram e saíram neste percurso, durante o ano inteiro tive 22 alunos na chamada, porém dois foram transferidos no percurso, estando alfabéticos e entraram mais 2 em setembro, estando no nível silábico. Entre idas e vindas, a turma atualmente tem 21 alunos.

Buscando pensar nos meus alunos e entender as minhas “crenças pedagógicas” sobre alfabetização e letramento, faz-se necessário relatar que meu trabalho se baseia em Ferreiro e Teberosky, mas traz aspectos do letramento de Magda Soares, penso na alfabetização como um processo continuo como afirmam Barbosa e Ferreiro e busco aspectos da oralidade trazidos por Kleiman e Terzi, também nas perspectivas da UNESCO quanto à alfabetização. Todas estas teorias norteiam meu trabalho e busco, sempre, a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Contudo não abandono estratégias como o traçado de letras, a orientação e organização espacial, correções orais e escritas, pois considero estes conceitos importantes, porque são regras estabelecidas socialmente e que fazem parte da vida cotidiana dos alunos.

Nesta perspectiva vale ressaltar o que diz a UNESCO sobre a alfabetização:

> Em vez de um fim em si mesma, a alfabetização deve ser considerada como um modo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que vai além do treinamento elementar em alfabetização, que consistiria meramente no ensino da leitura e escrita. O próprio processo de aprendizado da leitura e escrita deve ser transformado em uma oportunidade para a aquisição de informações que possam ser imediatamente utilizadas para a melhoria dos padrões de vida... (1976 apud COOK-GUMPERZ, 1991, p.28)

É compartilhando com esta ideia que, ao pensar nas atividades para o 3ºC, viso colaborar na formação de cidadãos que sejam capazes de entender a função social da leitura e da escrita na sociedade em que convivem, tendo convicção que cada aluno aprende de uma maneira e que cada um tem suas vivências e percepções, tento ensinar de várias maneiras possíveis para que todos consigam evoluir em suas aprendizagens.

Acreditando nisso, propus atividades semanais de leitura, de escrita e de produção textual; inseri jogos: loto leitura, descubra a palavra, lince do alfabeto, dominós, bingo de letras, silabas e palavras, boliches.

Uma das primeiras ações foi com o livro: “O aniversário do Senhor Alfabeto” do autor Amir Piedade, livro referência no município de Canoas para utilização no período de testagens de alfabetização (1º ao 3º ano). Foram realizadas diversas atividades envolvendo a leitura, como escritas das letras citadas, acrósticos, jogos com os nomes dos alunos. Além disso, a avaliação fora contextualizada de acordo com os acontecidos e citações do livro, auxiliando os alunos no desenvolvimento das propostas. Como encerramento, fora realizada a festa de aniversário do Senhor Alfabeto, com a presença de um boneco alusivo ao personagem e que seria presenteado com objetos trazidos pelos alunos, iniciado com a letra do seu nome. O momento foi de intensa diversão e de ludicidade.

3ºC no “Aniversário do Sr. Alfabeto

Pretendo ir muito além do que propunham Ferreiro e Teberosky, de iniciar e dar destaque ao nome da criança, início com textos e histórias, contextualizo as atividades antes de aplica-las, utilizo materiais escritos diversificados, filmes, músicas, internet, para alfabetizar. Porque acredito que cada criança aprende de uma maneira e temos que utilizar várias metodologias ao ensinar. A Psicogênese da Leitura e da Escrita embasa meu trabalho no que diz respeito ao processo de alfabetização de cada criança, ao respeitar a escrita de cada um e as estratégias que usam para passar de um nível para outro até chegar a estar alfabetizado.

Para entender sobre esse processo de alfabetização, busco como referencial teórico Ferreiro, percebendo suas contribuições sobre o processo de alfabetização, bem como o início da escolarização das crianças, onde afirma que:

> É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita... É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transição: é a construção de um sistema de representação. (FERREIRO, 1985, p.105)

Para incentivar os alunos à leitura espontânea, foi realizada a "Festa da Leitura", um marco para a conquista da leitura. Nesse momento, fora organizado um momento de leitura do livro "O menino que aprendeu a ver", de Ruth Rocha, abordando como se dá o processo de leitura para todos. Em seu encerramento, inauguramos o “Cantinho da leitura” da nossa sala, simbolizando esta nova etapa de forma significativa, a do letramento. Os livros do nosso cantinho foram, inicialmente para casa, lidos em família e comentados alguns dias após o evento. Em outro momento, foi solicitado que os livros retornassem à escola para serem utilizados nos momentos do projeto "Theodoro Para e Lê".

O projeto está atrelado ao objetivo geral da instituição de ensino, que no ano de 2018, buscou tornar os espaços de sala de aula em incentivadores da leitura, tornando-a algo espontâneo e prazeroso. No projeto da escola, "Theodoro Para e Lê", semanalmente, durante 30 minutos, a escola inteira suspende as atividades e realiza

leituras, sendo cada professor regente responsável pela forma como será conduzido este momento. Aos alunos do Bloco de Alfabetização, em alguns momentos, são realizadas leituras orais pela professora, leituras coletivas, desafios de frases, entre outras abordagens.

Leitura durante o “THEODORO PARA E LÊ”

Isso me faz pensar que cada percurso trilhado no caminho da alfabetização é realizado em conjunto com cada indivíduo que dele participa e que vamos deixando marcas e sendo marcados por aqueles que por nossas vidas passam, construindo trajetórias e nos construindo mutuamente, coletivamente.

Com o objetivo de dar autonomia na leitura e na escrita do 3ºC, encaminho livros na sacola "Viajantes da Leitura", atividade diária, onde cada aluno leva a sacola para sua casa contendo um livro relacionado à temática trabalhada naquele período, realiza a leitura junto à família e sistematiza a sua aprendizagem através de registros espontâneos. Essa sacola faz parte do projeto já trabalhado pela escola, envolvendo as turmas de Anos Iniciais. Concomitante a essas ações, iniciei o trabalho de produção de escrita, promovendo produções textuais individuais. Cada aluno, com seu caderno específico para esse momento, com momentos de interação e de exploração de formas de escrita, passos importantes para um bom texto, histórias conhecidas pelos alunos, entre outras. Essa proposta visa incentivar a leitura de si, onde o aluno possa sentir-se parte da construção, percebendo-se como agente da sua aprendizagem.

Relato da Sacola Viajante da Leitura

Trazendo o texto de Barbosa (1992), acredito que a minha concepção de alfabetização é guiada pelo “processo”, onde há uma preocupação com o como a criança pensa, como aprende, como se apropria da leitura e da escrita.

Abordando o aspecto da oralidade, trago os textos de Kleiman (1995) e Terzi (1995), destaco a importância de se construir espaços para relatos sobre as vivências dos alunos, a leitura e a construção de livros pelas crianças como ponto de partida para chegar à leitura e a escrita, lembrando que, inicialmente, a criança escreve como fala e, assim, vai contar por escrito à história que relatou. Penso que é meu dever, então, entender e valorizar o que a criança conhece para chegar ao que desejo, ressalto que é nestas produções que percebo a relação entre oralidade, leitura e escrita. Valho-me de Magda Soares para falar de letramento, tendo em vista que letramento é “... O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (Soares, 1996, p.85).

Pensando e acreditando que o conhecimento é social, cultural e contextual, que não existe só alfabetização dentro do espaço escolar, estou usando o conceito de letramento e percebo que a leitura e a escrita aparecem na escola e fora dela, sendo usadas de forma funcional, já que o que busco é que as crianças façam uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, esse é meu propósito ao “alfabetizar letrando.”

Mas antes de alfabetizá-los tenho, todos os dias, que fazer um resgate da autoestima, da motivação e do sentido da escola, da educação em suas vidas. E assim tem sido a turma 3ºC: um passo para frente e outro para trás, que tem sido um dia de cada vez, na quarta-feira estou feliz com os resultados dos ditados e na quinta-feira estou triste pela apatia e desmotivação da turma. Refletir sobre a importância das famílias na vida de cada um de nós,a importância que cada uma dá para a educação/ escolarização de seus filhos. Iniciei chamando várias vezes essas famílias para participarem das atividades da escola. Em cada atividade, uma frustração e um novo aprendizado. Na primeira reunião, tive 4 famílias presentes; na segunda, 3; na terceira, 8; na quarta, 4. Para buscar as avaliações no final de cada trimestre, mais frustrações: 6 buscaram no 1º trimestre e no segundo apenas 4.

As necessidades que esta turma apresenta não são apenas cognitivas, são problemas sociais, familiares e que acabam por interferir nas aprendizagens escolares dos alunos. Quando vamos para a escola, carregamos conosco tudo aquilo que somos, nossas vivências, nossas necessidades, nossa fome, nosso descaso. Mas o que eu quero dizer com tudo isso? Que eu sabia quem eram os alunos do 3ºC, quem são suas famílias se todas as dificuldades/ necessidades que eles possuíam. E que, mesmo assim, eu os escolhi porque tenho convicção no trabalho que posso realizar, escolhi por ter certeza que alguma coisa irá mudar. Escolhi porque quero fazer o meu melhor por eles, por mim. Escolhi porque acredito na educação como parte transformadora na vida de qualquer pessoa.

Busquei auxílio, primeiramente, em Alícia Fernandez que traz o conceito de se ter "autoria" para dar sentido às aprendizagens que cada um faz. Depois, em Antônio Carlos Gomes da Costa, que criou o termo protagonismo social para definir agentes transformadores da sua realidade, para entender que, muito além de concluir o processo de alfabetização do 3ºC, eu precisava transforma-los em protagonistas de suas aprendizagens.

No primeiro dia de aula, assustei-me ao questionar o que queriam aprender durante esse ano, pois recebi como resposta um silêncio chocante. Uma turma apática, acostumada a sempre ter alguém mais rápido, que soubesse mais e respondesse primeiro. Aquele silêncio me assustou muito mais do que a falta de conhecimentos prévios. Meu primeiro passo foi, então, realizar práticas pedagógicas que estimulassem a participação e a autoria das aprendizagens por parte de cada um. Para entender melhor esse processo que estamos construindo no 3ºC, trago as palavras de Alicia Fernandez, que analisa a importância de termos "autoria" sobre nossos escritos e que esta é construída através das relações e percepções que fazemos ao longo dos nossos percursos:

> "A autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu situações semelhantes podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações..." (In: WARCHAUER, 2010, p.37)

Esse processo vem sendo construído ao longo de 2018, hoje tenho um 3ºC participativo, curioso e interessado, na sua maioria. Alunos que levantam e se dirigem até o quadro para dar a resposta, que falam quando são questionados, que leem e apresentam trabalhos para os demais. Nesse momento, percebi que precisávamos trabalhar a autoestima e trazer um sentido para nossas aprendizagens, busquei o livro "Se liga em você!" de Antônio Carlos Gasparetto, conversamos sobre sentimentos, frustrações e nossas vivências, trouxe algumas dinâmicas de valorização da identidade de cada um e de construção da identidade coletiva do grupo.

Atividades sobre o Livro “Se liga em você!”

A infância para mim continua com aquele gosto de pirulito, chicle, bala soft e brigadeiro. Continua com brinquedos e brincadeiras próprias deste trecho de vida de cada um. Pensando assim não poderia abandonar na minha prática enquanto professora o ato de “brincar”, o gosto pelos jogos, pelas brincadeiras, pelo faz de conta.

Busco uma prática docente onde o lúdico e o imaginário se misturam, mas também construo jogos e regras para estes, sei a hora de ouvir, de falar, de interferir e de interagir. Gosto de criar e de dramatizar histórias e tento criar este hábito em meus alunos. Utilizo materiais concretos, construo livros em que eles são autores de suas próprias histórias, quero, com isso, uma construção do conhecimento por parte dos meus alunos e tento assim fazer uma educação diferente. Valho-me, aqui, de Goulart:

> Ensinar-aprender envolve certa intimidade. Os/as professore(a)s também devem se propor como pessoas que são, narrando fatos de suas histórias. Aprendemos com os outros: histórias puxam histórias e envolvem-nos, gerando, assim, relações de confiança e cumplicidade, básicas para consistentes relações de ensino-aprendizagem. (In: BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO (orgs) 2006, p.86)

Percebo que as crianças constroem muitos conceitos quando têm a oportunidade de dramatizar ou quando jogam construindo regras, penso que esta prática não deve ser de exclusividade do ambiente alfabetizador, mas que deveria ser utilizada durante os demais anos do Ensino Fundamental. Para as crianças que estão no processo de alfabetização, o importante e mais prazeroso é brincar, pensando nisso ressalto, Alicia Fernández: “Brincar é mais do que simplesmente realizar jogos. Brincando, aprendemos a nos conhecer e a nos aceitarmos melhor, transformando o mundo ao nosso redor...” (FERNÁNDEZ, 2006, p.15)

Acredito que as crianças adoram brincar e, através da brincadeira, expressam seu cotidiano, seus sentimentos e é na hora da brincadeira que estão tentando assimilar o que acontece ao seu redor, reproduzindo situações do seu cotidiano e modificando-o para entende-lo. Sendo assim, é importante para as crianças terem a

oportunidade de brincar e aprender junto com as outras situações de sala de aula para que construam através da brincadeira as aprendizagens que estão realizando e as entendam com mais significado.

Pensando no brincar como um lugar onde se constroem culturas e que é fundado nas interações sociais entre os que participam deste ato, faz-se necessário entender que para brincar também é preciso um planejamento, saber o que e porque queremos que nossos alunos o façam, como afirma Borba:

> ... Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que promova uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos? (In: BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO (orgs), 2006, p.43)

Busco, assim, incorporar o brincar dentro de um significado de experienciar diferentes culturas, construções, percursos e aprendizagens, o que exige tempos e espaços determinados para que isso ocorra. Penso ser, somente assim, que conseguirei, através do trabalho em grupo, das brincadeiras, das vivências e das experimentações do cotidiano na realidade escolar, que irei incorporando um currículo disposto a realizar mudanças significativas para o desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva proponho atividades com bingo de letras, palavras, números, dominós, trilhas, rodas cantadas, leituras diversificadas, caça-palavras, boliches, jogo de construção de palavras, apresentações de trabalho orais, escritas e dramatizações, faço rodas de conversa, dinâmicas de motivação e construção de identidade coletiva.

Jogos e dramatizações presentes na prática pedagógica do 3ºC

Organizo rotinas que proporcionam a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças, construindo espaços que possam expressar ações conjuntas, amizades, sentimentos e culturas. Abrir espaço para o brincar e perceber nestas brincadeiras o aprendizado que estão construindo é o que desejo neste tipo de

atividade. Busco as afirmações de Borba para entender e analisar a importância do brincar como forma de conhecer e compreender o mundo:

> ...É preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a repensar, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. (IN: BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO (orgs), 2006, p.44)

Quero, assim, abrir caminhos para que as crianças possam se reconhecer como sujeitos sociais plenos, fazedores da história e do mundo que os cerca. Promovo momentos de leitura semanal, de resolução de conflitos, de leitura Deleite, a Sacola Viajante da Leitura, de responder as atividades no quadro e oralmente, trazendo as vivências e descobertas de cada um para o assunto a ser trabalhado. Penso que, com estas atividades, estou centrando minha ação pedagógica no diálogo, na troca de saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana do ensinar e aprender. Sobre a importância do envolvimento dos professores e alunos neste processo de construção, Iole Trindade, analisa que “Uma autêntica situação de ensino-aprendizagem pressupõe a ação conjunta aluno-professor na prática e na produção teórica, de modo que a sala de aula funcione como espaço de interação dos envolvidos no processo.” (TRINDADE, 1996, p.42)

Conviver, ensinar, aprender, participar, criar, buscar. Percursos e aprendizagens realizadas cotidianamente, fazem-me refletir sobre o que acontece durante um ano letivo percorrido ao lado de crianças, cada uma com suas características próprias e coletivas. Na escola como espaço de aprendizagens não só cognitivas, mas também, sociais, afetivas, de sensações e sentimentos. Como afirmam, Leal, Albuquerque e Morais, “Aprender com prazer, aprender brincando, brincar aprendendo, aprender a aprender, aprender a crescer: a escola é, sim, espaço de aprendizagem.” (In: BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2006, p.97)

A escola como espaço de aprendizagem só é possível se demonstramos na nossa prática educativa que ela não somente propicia conceitos, mas propicia também situações para que os alunos aprendam tudo que é importante, possibilitando que eles se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. Neste momento do percurso, tenho 1 aluno Pré-silábico, 1 Silábico, 5 Silábicos-Alfabéticos e 15 alunos Alfabéticos. Confesso que não está sendo o que imaginei, mas ainda existe um tempo curto para concluir essa trajetória. E a maior lição que tenho disso tudo é entender as minhas limitações e as dos outros e perceber que “Ensinar requer, além de conhecimento e competência, doses de responsabilidade e envolvimento emocional” (MENEZES, 2018, p.1)

Lecionei em turmas de alfabetização todos os anos em que estive na sala de aula e o que me faz refletir, repensar são as diferenças que existem de aluno para aluno: uns adquirindo muitos conhecimentos e outros avançando pouco ou quase nada. Voltando meu olhar sobre a prática pedagógica, exercida por mim, estou tentando descobrir “as falhas”, contudo, vez ou outra, pergunto-me sobre onde elas estão, o que posso mudar, como devo agir e pensar. Acredito que perpassamos, como professores, bem mais que conteúdos ditos escolares, perpassamos sentimentos, valores, verdades que são o que acreditamos.

Pensar no 3ºC, nos seus avanços e retrocessos, concluo que não consigo me acomodar, parar de sonhar, de acreditar, de buscar e de almejar uma educação

coerente e diferente. Um educar para quem, porque, com quem? Posso perceber que não existe educação sozinha, ninguém aprende sem a convivência e a cooperação com o outro. Isto não quer dizer que o outro aprenda e perceba as mesmas aprendizagens feitas por nós, mas sim, que cada um vivencia as mesmas práticas e histórias em determinados percursos e que suas aprendizagens são parecidas, mas não iguais...

Neste ano letivo, tentei com o 3ºC, muito mais que alfabetizá-los, dar-lhes um novo sentimento: de curiosidade, de cooperação, de solidariedade, de afeto, do "querer aprender", da novidade, da experiência, da vida, do amor e da esperança. Entendo que não existe aprendizado sem estes ingredientes e estas percepções. Com essa prática, tive o objetivo de proporcionar experiências significativas e importantes para as construções pessoais próprias de cada um, mas ao mesmo tempo, coletivas a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COOK – GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; Vieira, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Porto Alegre: FTD/ Fundação Odebrecht, 200.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Brincando com o possível e o impossível**. Revista Atividades e Experiências. Março, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
GASPARETO, Luis Antônio. Se liga em você. 19ª edição. São Paulo: Vida e Consciência, 2002.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização. IN: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Arthur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Arthur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MENEZES, Luís Carlos de. **Sobre emoção e compromisso**. Nova Escola , dez /2018. http://novaescola.org.br/conteudo/547/sobre-emocaoe-compromisso

PIEDADE, Almir. **O aniversário do Seu Alfabeto**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 9ª edição, 2013.

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

SOARES, Magda Becker. **Dicionário crítico da educação: letramento / analfabetismo**. Presença Pedagógica, V.2, n.10, jul/ago, 1996.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. IN: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Ressignificando o processo de alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, V.2, n.10, jul/ago, 1996.

WARCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS APLICATIVOS MÓVEIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Glaucia Silva da Rosa[76]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o uso de aplicativos móveis (APPs) em uma turma de alfabetização como ferramenta pedagógica potencializadora de aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, pois se propõe a pesquisar o processo do sujeito na construção do conhecimento. Foi observada uma turma com 25 alunos, na faixa etária dos sete anos a oito anos durante o primeiro semestre de 2018. Foi possível constatar através das observações que para os alunos é natural essa imersão dentro das tecnologias digitais e que os aplicativos móveis podem contribuir para uma aprendizagem mais prazerosa e divertida.
Palavras chaves: Alfabetização; Aplicativos; Jogos; aprendizagem.

Introdução

Houve uma época em que o lápis e o caderno eram os utensílios disponíveis para escrever, tanto na escola como fora dela. Com o passar dos anos, as tecnologias vêm invadindo os ambientes, modificando a forma de escrever e principalmente a mudando a forma de aprender.

As tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas independentemente da sua faixa etária. A cada dia que passa mais cedo elas se inserem na vida das crianças, que utilizam os *tablets* e *smartphones* com muita propriedade e destreza. Por causa disso, a utilização das tecnologias vem adquirindo cada vez mais importância no âmbito educacional. Seu uso como instrumento de aprendizagem proporciona uma maneira divertida, interativa e colaborativa de aprender.

O fato é que as crianças estão começando a ignorar os livros, o quadro e o giz formalmente ditos como aqueles que trazem o conhecimento e encontrando outras maneiras de desenvolver a aprendizagem. Segundo Piaget (1993) a aprendizagem com crianças deve contemplar a brincadeira e os jogos, pois geram um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança.

Com a intenção de investigar alguns contornos das relações entre as crianças e as tecnologias digitais através da utilização de jogos gratuitos da plataforma *Google Play*, buscou-se observar quais são as contribuições dos *Apps* para o processo de alfabetização. Para tal foi desenvolvida uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, envolvendo a análise das observações realizadas no período de 2018/1 na Escola Municipal Theodoro Bogen no município de Canoas/RS. Também se se utilizou registro fotográfico e audiovisual durante algumas observações o que possibilitou retomar sempre que necessário o material coletado.

Neste sentido, o presente artigo discute algumas contribuições da utilização de aplicativos móveis no processo de alfabetização dos alunos da turma de 2º ano. O artigo está organizado em quatro sessões: a primeira uma breve introdução sobre a temática; a segunda uma reflexão sobre a utilização dos jogos no processo de

[76] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Especialista em Psicopedagogia e TICs pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle – Unilasalle. Professora de educação básica da prefeitura de Canoas/ RS. E-mail: glauciabert@hotmail.com

aprendizagem; a terceira é um recorte do trabalho desenvolvido dentro do projeto de TICs e a quarta apresenta algumas considerações finais.

A utilização dos jogos digitais no processo aprendizagem

Os jogos têm um importante papel no desenvolvimento psicomotor e no processo de aprendizado dos alunos. Por meio dos jogos é possível exercitar os seus processos mentais e provocar o desenvolvimento da sua linguagem e de seus hábitos sociais, segundo Fonseca (2008).

Parece ser um consenso geral entre professores que o uso de jogos digitais pode contribuir para o processo de aprendizagem. Dentre as principais justificativas está a capacidade que estes jogos têm de prender a atenção dos alunos e fazê-los focar em uma atividade.

Rafh Koster, em seu livro “A Theory of Fun for Game Design” (Uma teoria da diversão para game design), nos mostra que o processo de aprendizagem passa por abstrair a realidade, identificando os padrões contidos nela e memoriza-los para poder aplica-los em outros cenários através da generalização. Segundo ele, o cérebro humano é uma “máquina” de reconhecer padrões e os jogos são sistemas feitos de padrões intencionalmente projetados para nos ajudar a reconhecê-los. Ainda segundo Koster, diversão é o que experimentamos ao receber uma descarga de endorfina do nosso cérebro gerada toda vez que aprendemos algo novo ou praticamos algo que já sabemos de algum modo diferente, ou que ainda podemos melhorar.

Seguindo essa linha, uma das contribuições que os jogos digitais trazem ao campo educacional é a capacidade de abstrair a dificuldade dos desafios apresentados em sala de aula, colocando-os de modo simples (com padrões simples), intencionalmente feitos para serem compreendidos e resolvidos. Mais do que isso, feitos para serem praticados e dominados. Os desafios são apresentados dos mais fáceis aos mais difíceis, acrescentando variação e intercalando-os para não fatigar o jogador. Este é conduzido ao longo do jogo em um estado no qual os desafios nunca são difíceis de mais ao ponto de serem frustrantes, nem fáceis de mais ao ponto de serem entediantes. De modo geral, a curva de dificuldade é sempre crescente, bem como a curva de habilidade que o jogador vai construindo.

Tudo isso aliado a um pacing[77] adequado, sistema de feedback em tempo real, recompensas, visuais e sons atraentes, além de diversas outras coisas que contribuem para gerar o envolvimento do jogador como diferentes mecânicas e narrativa, tornam os jogos digitais ferramentas ideais para a prática de habilidades cognitivas que exigem bastante tempo e concentração para serem dominadas.

Vamos jogar? A contribuição de Aplicativos Móveis no processo de alfabetização.

O presente trabalho foi desenvolvido durante este ano na Escola Municipal Theodoro Bogen, no contexto do projeto da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) que atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O objetivo do projeto é promover o uso pedagógico das TICs no processo ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no contexto deste projeto até o ano de 2017 vinham sendo apenas trabalhadas no laboratório de informática, porém no inicio deste

[77] Pacing: termo usado para se referir ao “ritmo” do jogo. A frequência com que novos desafios aparecem, a quantidade deles, a velocidade do jogo e a dificuldade dos desafios, tudo isso interfere no pacing. O mesmo termo pode ser usado para narrativas.

ano o projeto de TICs foi ampliado. E os alunos passaram a ter dois espaços com o uso das TICs: espaço do laboratório de informática e é um período semanal com o uso de *tablets* em sala de aula.

Neste trabalho será apresentado um recorte do projeto, no qual será focado o trabalho desenvolvido em uma turma de alfabetização (2º ano) com o uso dos *tablets* em sala de aula.

Durante os meses de maio e junho, foi observada a turma do 2º ano A da Escola Theodoro Bogen em suas aulas de TICs que ocorrem todas quintas-feiras. As aulas acontecem da seguinte maneira, nas três primeiras aulas do mês os alunos trabalham com o aplicativo planejado pela professora e na última semana do mês eles podem escolher um aplicativo da lista já previamente colocada no *tablet.*

A primeira aula observada foi à aula com o aplicativo móvel (APP) Super ABC para crianças, onde cada dupla recebeu um *tablet* para jogar o APP. Este jogo trabalha as letras do alfabeto, o traçado da letra e palavras que iniciam com letra. Como podemos verificar nas figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1: Tela inicial do APP .Figura 2: Exercício de traçado da letra.

Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.binibambini.abc

Este jogo envolveu bastante a turma, pois ele apresenta um *layout*[78] muito colorido e com uma animação gráfica o que desperta o entusiasmo dos alunos. Segundo Prieto et al (2005, p.6),

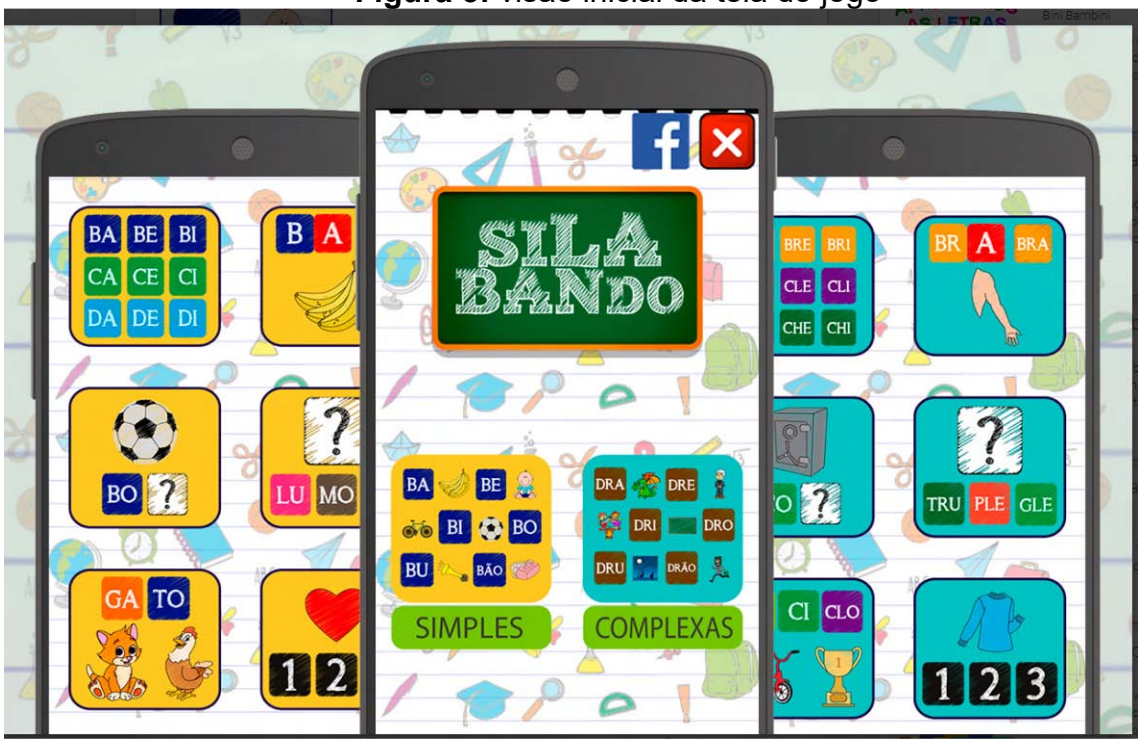
> [...] as atividades digitais multimídias na sua maioria acabam encantando pelo layout com cores vibrantes, som e movimento e fascinando até o professor que muitas vezes tem um conhecimento limitado de computação e se impressiona com interface colorida, o áudio e os vídeos, principalmente nos produtos direcionados às crianças.

Além disso, ao serem questionados sobre o jogo a turma apresentou relatos positivos: “ Profe, gostei desse jogo”, “É legal”, “Eu gosto, por que a gente aprende a escrever a palavra”, “Gosto quando a gente tem segurar as letras para não fugir da palavra”, “ É divertido e nós aprendemos como escreve a palavra e tem que ir encaixando a imagem na figura”, assim, a partir desses relatos é possível constatar que a turma teve um bom aproveitamento do APP. Para os alunos, o jogo é divertido e apresenta uma forma deles aprenderem a escrita das palavras.

[78] Layout é uma palavra inglesa, muitas vezes usada na forma portuguesa "leiaute", que significa plano, design, projeto ou arte gráfica.

Já o APP Silabando, que trabalhamos na terceira e quinta aula observada, é um aplicativo que explora as famílias silábicas de diversas maneiras. Dentro do jogo é possível escolher se quer trabalhar com sílabas complexas ou simples, após está escolha o jogador pode experimentar diversas formas para formar a sílaba dentro da palavra, como podemos observar na figura 3:

Figura 3: visão inicial da tela do jogo



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.appsbergman.silabando

Este *App* pedagógico proporcionou aos alunos a possibilidade testar seus conhecimentos sobre formulação da palavra observando o som da sílaba, também auxiliou no exercício de associação da palavra com imagem. Com base na experiência foi possível verificar que a prática trouxe resultados positivos para os alunos, pois os alunos na segunda aula com o *App* já não apresentavam a mesma dificuldade inicial da primeira aula com esse aplicativo. Os alunos já respondiam facilmente aos desafios propostos pelo jogo.

Após a utilização destes dois primeiros *Apps,* que exploraram o alfabeto, as famílias silábicas, o som da sílaba e a associação da imagem a palavra foi proposto aos alunos um novo desafio. Agora, eles teriam que escrever as palavras através do *App* Alfabetizando como pode-se observar nas imagens abaixo:

Figura 4: Telas do App

Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Thunder3DGames.alfabetizando

Este aplicativo tem diversas fases, mas utilizamos a fase da formação da escrita, onde os alunos podem ouvir palavra e escrever selecionando as letras, ver a imagem e realizar a escrita ou fazer ambas as ações. Este jogo foi o que os alunos apresentaram maior dificuldade, pois quando foram avançando surgiram palavras mais difíceis e eles começaram a se reunir em grupos maiores para solucionar a palavra. Aqui surge questão da cooperação, que, para Piaget (1998), as melhores aulas sobre estes conceitos serão "letra morta" se os estudantes não experienciarem e vivenciarem a solidariedade e a cooperação.

Contudo é importante destacar aqui outro fator relevante em relação a está investigação, é que os alunos até mesmo em suas aulas livres optam por utilizar os *Apps* já trabalhados em aula. Como já foi dito anteriormente, na última aula de cada mês os alunos têm a aula livre onde podem escolher o *App* que irão utilizar dentre os previamente instalados pela professora que incluem jogos diferentes dos utilizados em aula, porém eles optam por utilizar os mesmos que usam nas aulas. Ao serem questionados sobre suas escolhas eles responderam: "Por que é legal profe este", "Eu gosto deste jogo", "Eu aprendo mais", " É divertido o jogo", "Este jogo eu não tenho no meu *tablet*".

Desta maneira é possível verificar que os jogos incentivam uma interação com o conteúdo trabalhado de maneira prazerosa que faz com que o aluno queira continuar jogando e explorando as possibilidades ali apresentadas e assim, neste processo de repetição é que os jogos contribuem para o processo de aprendizagem.

Algumas considerações finais

A partir da presente pesquisa, que teve por objetivo analisar o uso de aplicativos móveis (APPs) em uma turma de alfabetização como ferramenta pedagógica potencializadora de aprendizagem, foi possível verificar que as crianças desde muito

cedo tem contato com mais diversos artefatos tecnológicos e que por isso ao chegarem à escola necessitam deste contato com as TICs, como nos diz Veen e Vakking (2009), para elas as tecnologias são uma extensão delas mesmas.

A experiência vivida com os alunos do 2º ano serviu para comprovar que a aprendizagem realizada pelo grupo através dos *Apps* pedagógicos contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e divertida para os alunos. A satisfação em aprender vai ocorrendo na medida em que o aprendizado vai se aperfeiçoando. Isso se dá por meio do desafio proposto pelo jogo aos alunos que vão levando-os a raciocinarem, lerem e interpretarem com maior concentração.

É importante destacar que este projeto ainda se encontra em desenvolvimento e que se verificou através da prática com utilização dos *Apps* aliada as aulas realizadas pela professora titular da turma contribuíram para alfabetização desta turma, já que hoje se encontram todos alfabetizados.

Referências

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

KOSTER, Raph. **A Theory of Fun for Game Design**. Phoenix: Paraglyph Press, 2004.

PIAGET, J. A. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes. 6ª edição. 1993.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. **Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais.Revista novas tecnologias na educação**, PortoAlegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INVESTIGANDO A II MOSTRASSIS: uma Feira de Ciências escolar na visão de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental

Mônica da Silva Gallon[79]
Jonathan Zotti da Silva[80]
Ana Paula Pereira da Costa Debus[81]

RESUMO
A Mostra Anual de Iniciação Científica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil (MostrAssis) é uma feira de ciências escolar do município de Canoas (RS). Este artigo tem por objetivo relatar uma sequência de atividades que antecederam a II MostrAssis e também investigar as percepções dos alunos participantes sobre a mostra. Por meio dessas atividades, foi possível abordar temas importantes como o plágio acadêmico e a ética na pesquisa. Após a realização do evento, aplicamos um questionário no intuito de verificarmos se as atividades desenvolvidas de alguma forma marcaram as percepções desses estudantes de como deveria ser uma feira de ciências. Através da Análise Textual Discursiva, emergiram quatro categorias: a feira e os projetos; a feira e sua estrutura física; a feira e seus diferentes atores; a feira e a cultura. Constatamos ser necessários rever algumas ações desenvolvidas a fim de aprofundarmos a importância da feira como um momento de culminância dos projetos e não como o processo-fim. Também percebemos a necessidade de iniciar o processo de pesquisa desde os anos iniciais, buscando gradativamente a autonomia dos estudantes e a apropriação pelas diferentes etapas necessárias a uma pesquisa.

Palavras-chave: Feira de Ciências; Ensino Fundamental; Análise Textual Discursiva.

1. Introdução

No início do ano letivo de 2017, um grupo de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil (Canoas/RS) se mobilizou para organizar a feira de ciências da escola, que costumava acontecer de modo assistemático e sem planejamento. Assim, nasceu o projeto da MostrAssis – Mostra Anual de Iniciação Científica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil. A MostrAssis é uma feira de ciências escolar, pois "reúne trabalhos desenvolvidos pelos alunos da própria escola, [...] é aberta à comunidade para visitação e é o ponto de partida do trabalho para as demais [feiras de ciências]" (RIBEIRO, 2015, p. 27).

Em 26 de agosto de 2017, ocorreu a I MostrAssis, que contou com um número expressivo de projetos apresentados desde o primeiro até o nono ano. Os projetos que se destacaram na MostrAssis foram classificados para três outras feiras científicas maiores: o XI Salão UFRGS Jovem, que ocorreu em setembro no Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a V IFCITEC, que ocorreu em setembro no Campus Canoas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul; e a VII Mostratec Júnior, a maior feira de ciências do sul do país e uma das maiores do Brasil,

[79] Professora de Ciências da rede municipal de Canoas (RS), mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGEDUCEM/PUCRS e doutoranda pelo mesmo programa. E-mail: monica.gallon@gmail.com
[80] Professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Canoas (RS) e mestrando em Letras pela UFRGS. E-mail: jonzsilva@gmail.com
[81] Professora de Língua Inglesa da rede municipal de Canoas (RS) e especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira pela UERN. E-mail: anapaulapcdebus@gmail.com

organizada pela Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha e que ocorreu em outubro na FENAC em Novo Hamburgo.

Para organizar os projetos de pesquisa para a II MostrAssis, a comissão organizadora do evento reuniu-se no início do ano letivo a fim de definir metas e um projeto interdisciplinar para organizar as pesquisas. Como tema gerador para nortear os projetos dos estudantes, a foi definido que a II MostrAssis se alinharia ao tema da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2018: “Ciência para a Redução das Desigualdades”. A segunda edição da nossa feira ocorreu então no dia 24 de agosto de 2018.

Após a realização desse evento, buscamos refletir sobre as atividades relacionadas à MostrAssis. Assim, o objetivo deste artigo é relatar uma sequência de atividades que antecederam a II MostrAssis e também investigar as percepções dos alunos participantes sobre a mostra. Nas próximas seções, apresentaremos os pressupostos teóricos de nossa investigação, detalhamos as atividades realizadas e, por fim, analisamos os resultados da nossa investigação.

2. Feiras de ciências e a importância de eventos dessa natureza para o ensino fundamental

A pesquisa como princípio pedagógico tem se tornado, dentro do atual contexto social, fundamental para a formação escolar. O pensamento de que os alunos apenas deveriam ouvir, sendo, muitas vezes objetos e não sujeitos no processo de ensino/aprendizagem, não cabe mais neste novo modelo de educação. Formar cidadãos críticos e transformadores da sociedade é o que tem sido defendido por muitos educadores.

Despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para o saber científico é adaptá-lo às características deste novo século, onde o mercado de trabalho, por exemplo, tem exigido cada vez mais profissionais capacitados e que estejam em formação contínua. As Diretrizes Nacionais de Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) preveem que o professor para trabalhar a pesquisa em sala de aula deve exercer um papel de mediador do conhecimento, sendo ele também um aprendiz. Trabalhar com pesquisa em sala de aula é propiciar momentos em que os estudantes poderão desenvolver muitas habilidades, como a escrita, a oralidade, leitura e interpretação, raciocínio lógico, entre outras. Também é essencial no despertar das vocações dos alunos.

> Alunos assim preparados poderão, com mais facilidade, desenvolver projetos por conta própria, segundo suas opções pessoais, mediados por seus professores. Individualmente ou em pequenos grupos, a partir de temas e debates desencadeados em sala de aula ou de outras questões que lhes despertaram a atenção, poderão organizar-se para investigar por conta própria.(LIMA; MANCUSO; BORGES, 2006).

Nas feiras de ciências, o conhecimento privilegiado é o conhecimento resultado de uma investigação sistemática, não de cópias de livros ou de páginas da internet. Pesquisa científica, para Bagno (2000), é “a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.” (p.18). Bagno (2000) sustenta que a pesquisa é o “fundamento de toda e qualquer ciência” (p. 18), pois é dela que advêm os avanços das ciências. O objetivo de uma feira de ciências é desenvolver projetos de iniciação científica numa escola para que os estudantes sejam parte integrante desse processo de avanço das ciências e

comuniquem seus achados no dia de realização da feira.

As feiras de ciências são uma das soluções para a formação básica do estudante neste século XIX. Também denominadas de mostras científicas, as feiras de ciências são um evento onde os alunos apresentam os seus projetos científicos através da comunicação oral, cartazes e/ou experiências científicas, com a mediação de professores, que têm o papel de orientá-los no desenvolvimento de suas pesquisas. Nesse sentido, Gonçalves (2011) afirma que a realização de uma feira de ciências é "culminância de trabalhos escolares realizados durante certo período letivo" (p. 207).

É importante ressaltar que em qualquer disciplina do currículo escolar é necessário incentivar a pesquisa científica com alunos e que "nenhum conhecimento se mostra tão definitivo e acabado que não mereça ser investigado e ampliado, em todos os campos do conhecimento humano" (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006, p. 18).

3. A reflexão pedagógica como curiosidade epistemológica

A concepção de educação de Paulo Freire (1996) está fundamentalmente ligada à pesquisa: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." (p. 32). Por isso, a partir de uma experiência de ensino, também realizamos essa investigação sobre nosso fazer pedagógico. Para compreender essa relação entre ensino e pesquisa, é preciso resgatar o que Paulo Freire (1996) tem a dizer sobre curiosidade.

Freire (1996) afirma que curiosidade é a disposição que o ser humano tem de se espantar diante das coisas. Sem a curiosidade, não seríamos capazes de aprender, pois não seríamos capazes de questionar as pessoas, os fatos e os fenômenos. Assim, a curiosidade é a base para a construção do conhecimento. Mas, para produzir conhecimento científico, Freire (1996) propõe que precisamos superar a ingenuidade. A curiosidade ingênua é aquela da vida cotidiana, que é espontânea e nos leva a fazer as coisas sem saber por que as fazemos. No contexto docente, é aquela curiosidade que o professor tem em relação aos acontecimentos da sala de aula ou da escola e que não são fruto de uma reflexão mais profunda.

A curiosidade que supera a condição de ingenuidade é a curiosidade epistemológica, que, segundo Paulo Freire (1996), utiliza-se de métodos rigorosos para produzir novos conhecimentos. Freire (1996) afirma que

> A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (p. 32-33, grifos do autor).

É nesse sentido que, a partir de nossa experiência enquanto organizadores de uma feira de ciências escolar, procuramos nos afastar de nossa prática enquanto educadores para poder nos aproximar do objeto, no caso, a MostrAssis, de maneira rigorosamente metódica, a fim de refletir sobre as ações que antecederam à mostra e também de investigar as percepções dos alunos participantes sobre a mostra. Na próxima seção, mostramos evidenciar os meios pelos quais exercitamos nossa curiosidade epistemológica.

4. Detalhamento das atividades

Realizamos ao longo do ano letivo uma sequência de atividades que antecederam a Mostra realizada na escola no mês de agosto de 2018. Dessa forma, organizamos essa seção em *Atividades preparatórias para a MostrAssis* e *Atividade avaliativa da MostrAssis*.

4.1 Atividades preparatórias para a MostrAssis

a. Sala de aula: Procuramos contemplar em nossos planos de trabalho entre os meses de março e agosto de 2018 conteúdos que estivessem em consonância com a temática proposta para a feira – Ciência para a redução das desigualdades – bem como atividades adequadas a cada grupo etário do 6° ao 9° ano.

Como forma de sensibilizá-los e instigá-los à participação do evento em nossa escola, buscamos exibir vídeos disponíveis no YouTube que apresentassem a realidade de outras feiras de ciências com diferentes tipos de participações e públicos: em contextos escolares; abrangência municipal, estadual; nacional e com participantes de diferentes regiões do país e nacionalidades. Após os vídeos, procuramos chamar atenção para os tipos de projetos apresentados, a organização dos espaços físicos bem como os temas levantados pelos participantes entrevistados em seus projetos. A partir dessas discussões, buscamos dialogar sobre os projetos a serem desenvolvidos por eles, suas motivações e possibilidades dentro do nosso contexto.

Abordamos interdisciplinarmente a importância da elaboração de questionamentos, a metodologia científica e suas diferentes etapas, a construção e leitura de *abstracts* e *keywords* dos projetos, e uso de diferentes gêneros textuais. Também discutimos em sala de aula, como forma de instrumentalizar os pesquisadores iniciantes, a importância das referências bibliográficas, o plágio acadêmico e como a empatia deve estar presente nas pesquisas. Após a abordagem desses temas, solicitamos que fizessem anotações em seus diários de campo, a fim de que sistematizassem com suas palavras o entendido.

Por fim, organizamos com os estudantes, de acordo com cada projeto a elaboração do “diário de campo”, em que cada grupo deveria ser responsável por realizar suas anotações quanto as ideias dos projetos, as novas descobertas, dúvidas e outros dados que emergiram ao longo do trabalho. Esse instrumento também adotado em outras feiras auxilia aos estudantes, iniciantes na carreira científica a organizarem seus dados e perceberem que a ciência não é linear e com verdades “únicas”, tornando-os passíveis de aprender com os erros cometidos ao longo de sua trajetória de pesquisa.

b. Grupo de estudos: Em turno inverso, alguns professores disponibilizaram horários para atendimentos individuais ou em grupos aos estudantes interessados. A atividade não teve caráter obrigatório e visou a orientação de estudantes que traziam questionamentos, seleção do tema de pesquisa. Dessa forma, os professores disponibilizaram materiais de apoio e também assessoraram na escrita dos projetos. A cada atendimento, destinamos uma hora, sendo que o estudante poderia retornar na semana seguinte ou sempre que sentisse necessidade.

c. Sábados letivos: Oferecemos juntamente com as atividades programadas pela escola para cada sábado letivo, atividades em formato de oficinas como forma de

abordar temas os quais não seriam possíveis em sala de aula, num formato convencional. Assim, de forma coletiva, ministramos algumas atividades com caráter facultativo aos estudantes, mas que serviram de apoio às atividades realizadas em suas pesquisas.

No primeiro sábado letivo realizamos uma atividade a qual denominamos “rodada de ideias”. Nela, os estudantes já organizados em seus grupos de pesquisa ou individualmente deveriam apresentar em poucos minutos aquilo que gostariam de pesquisar e os professores dispostos em banca, orientaram com relação aos métodos da pesquisa, objetivos, instrumentos de coleta de dados, questões éticas da pesquisa, dentre outros aspectos.

No segundo encontro, elaboramos uma oficina com o propósito de auxiliar na organização do caderno de campo. Organizamos uma apresentação no *Power Point* com itens indispensáveis a esse instrumento, trazendo exemplos práticos para apropriação dos estudantes.

Nos sábados seguintes, disponibilizamos horários de atendimento aos grupos interessados a fim de que tivessem a oportunidade de discutir seus projetos com mais de um professor simultaneamente.

4.2 Atividade avaliativa da MostrAssis

Após a realização da MostrAssis, constatamos a necessidade de avaliarmos a percepção dos estudantes quanto a eventos dessa natureza, principalmente após a série de atividades realizadas ao longo do ano letivo. Dessa forma, o instrumento de coleta de dados teve o intuito de verificar suas percepções sobre o que é uma feira de ciências e o que pensaram como aspectos a serem melhorados a próximas edições. Consideramos fundamental a devolutiva dos estudantes sobre a mostra a fim de refletirmos para as edições subsequentes.

O grupo analisado neste trabalho foram os estudantes de 6° a 9° da EMEF Assis Brasil, que conta atualmente com 151 matriculados nesse recorte. Os estudantes foram convidados a responder uma pesquisa realizada em sala de aula, na semana seguinte a MostrAssis, a qual foram orientados a não se identificarem, indicando apenas o ano escolar, idade, gênero o qual se identificam, se participaram enquanto expositores, visitantes ou não compareceram à Mostra e a responder três perguntas abertas sobre o evento. As duas primeiras perguntas buscavam detectar os fatores que consideraram como positivos e aqueles que poderiam ser melhorados para as próximas edições da Mostra. A terceira foi a seguinte: *Como você acha que deve ser uma feira de ciências?* O intuito da pergunta foi verificar se após a sequência de atividades realizadas para a realização da feira quais eram as concepções que esses estudantes sobre eventos dessa natureza.

Neste artigo, buscamos dar ênfase às respostas relacionadas à terceira pergunta. As respostas atribuídas às outras duas questões foram utilizadas no intuito de compreender globalmente as concepções destes estudantes e para nós, enquanto organizadores do evento buscarmos uma qualificação às próximas edições.

Para analisar as respostas, recorremos à Análise Textual Discursiva (ATD), ferramenta analítica que busca novos entendimentos aos discursos e fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2013). Para o processamento dos dados, seguimos as seguintes etapas: a) *unitarização*: as respostas dos estudantes foram digitadas, constituindo assim, o *corpus* de análise. Após, foram fragmentadas conforme as ideias, constituindo as unidades de significado; b) *categorização*: as relações estabelecidas entre as unidades de sentido deram origem as categorias, sendo nossa

opção para esse estudo por categorias *emergentes*; c) *Metatextos*: as ideias contidas nas categorias bem como a impregnação dos pesquisadores pelo material analisado e suas leituras relacionadas ocasionam a “emergência do novo” (MORAES; GALIAZZI, 2013).

5. Resultados e análise

O grupo da pesquisa foi constituído por 117 estudantes de 6° ao 9° ano, os quais se dispuseram a responder nosso instrumento de coleta de dados. Desses, 57 pertencem ao gênero feminino e 59 masculino, com idades entre 11 e 18 anos.

Com foco em nossa pergunta de investigação, a saber, *Como você acha que deve ser uma feira de ciências?*, organizamos a partir da análise as seguintes categorias emergentes: a feira e os projetos; a feira e sua estrutura física; a feira e seus diferentes atores; a feira e a cultura.

5.1 A feira e os projetos

Nesta categoria reunimos as unidades de significados que apresentavam a relação da feira com a presença de projetos/trabalhos. Percebe-se nessa categoria uma preocupação dos estudantes em explicar que um evento como uma feira de ciências deve ter muitos trabalhos expostos, com espaços delimitados, destinados aos alunos expositores. Alguns relatam que além disso, é importante que os trabalhos sejam “bons”. Outro participante ressalta a importância de que os trabalhos tenham boas “explicações”.

Dois estudantes manifestaram que “uma feira de ciências é uma exposição de trabalhos”. Fica claro nessa categoria que é necessários aos docentes em novas oportunidades demonstrarem a importância da construção dos projetos ao longo do ano letivo e que a feira se mostra como um evento de culminância da divulgação desses dados. A concepção desses depoentes expõe que a feira é o motivo dos projetos e não o contrário. Lima (2011), refere-se a importância de construir a ideia da feira como o momento de socialização, compartilhamento desses saberes, edificando os princípios de a pesquisa necessita ser realizada ao longo de determinado período.

5.2 A feira e sua estrutura física

Para os estudantes participantes dessa pesquisa, a organização do evento foi bastante manifestada, estando presente 36 das respostas. A organização se manifestou quanto a parte física quanto a disposição dos trabalhos para exposição.

Devido à chuva que ocorreu no dia do evento, a exposição ficou limitada às salas de aula, com pequeno espaço destinado a cada grupo. Sendo assim, muitos se referiram ao ocorrido como uma falta de organização.

Outra situação manifestada foi quanto ao barulho contido no ambiente, sendo que dois participantes se referiram ao excesso de conversas nas salas de apresentações. Percebe-se aqui a importância dos estudantes em frequentarem outros ambientes além do espaço escolar. Em feiras e mostras científicas, em que muitos estandes são instalados é bastante comum o excesso de conversas devido aos muitos visitantes, avaliadores e mesmo entre os expositores realizarem as socializações e compartilhamentos dos resultados dos projetos com diferentes grupos. Importante também aos estudantes perceberem que “nem todo barulho é ruim”, dessa forma aprendendo que é necessário foco ao que se quer aprender, ao que se está ouvindo e garantindo assim que as múltiplas aprendizagens possibilitadas em um ambiente de feira se concretizem.

Essa categoria também se faz importante para que possamos repensar as questões de adequação do espaço escolar a dimensão da mostra, pois é necessário garantirmos um ambiente com as mínimas condições para que o estudante estimulado a apresentar, tais como um local para fixação do seu banner/cartaz e um espaço para acomodar seus materiais de pesquisa e receber os visitantes para suas explicações.

5.3 A feira e seus diferentes atores

Nesta categoria emergem os diferentes atores presentes em uma feira de ciências: os alunos expositores, os avaliadores, os professores orientadores e os visitantes.

Os participantes relataram ser importante "*em uma feira de ciências ter muitas explicações*" (ESTUDANTE A). Percebemos que os estudantes compreendem a importância das socializações entre o público e o expositor e que esses momentos são momentos de aprendizado. As feiras nesse aspecto constituem uma oportunidade dos alunos aprenderem a se expressar pela fala. Mesmo em um ambiente escolar, percebemos que é pouco valorizadas em todas as disciplinas as manifestações orais dos estudantes, privilegiando suas produções escritas e reprimindo suas ações espontâneas de demonstração do saber. Nesse sentido, pensamos que a MostrAssis pode ser um momento para refletirmos em novas formas de ensinar e aprender, bem como novas formas de avaliar nossos estudantes, privilegiando outras formas que não somente a linguagem escrita dos discentes.

Quanto aos avaliadores dos projetos, convidamos para participar desta edição da MostrAssis, cinco profissionais externos à escola, para que os estudantes pudessem experienciar críticas e sugestões que viessem se pessoas as quais não os conhecessem anteriormente. Visto a resposta de alguns participantes da pesquisa, a experiência se mostrou positiva: "*deve ser organizada e com vários avaliadores*" (ESTUDANTE B); "*eu acho que deve ser bonita com trabalhos lindos organizados e expostos para os jurados olharem*" (ESTUDANTE C).

Sobre os professores orientadores, os estudantes relatam ser importante a presença de um professor, dando apoio e também auxiliando na construção do projeto. Gallon, Silva e Madruga (2018) ressaltam a importância do professor orientador na construção de projetos de pesquisa estando presente em todas as etapas do projeto. Importante ressaltar que os participantes da nossa pesquisa são estudantes dos anos finais do ensino fundamental, necessitando da presença da figura do professor orientador de forma próxima, não apenas como um consultor da pesquisa, mas como alguém disposto a ensinar os primeiros passos desses jovens pesquisadores (BUNDERSON; ANDERSON, 1996), oferecendo fontes confiáveis à pesquisa, auxílio no processo de escrita, acompanhamento em visitas técnicas, e muitas vezes, aconselhamento às brigas entre os componentes do grupo por eles mesmos constituídos.

Quanto aos visitantes, os estudantes manifestaram ser muito importante a apreciação
dos projetos por outros públicos, pois necessitam realizar várias explicações. Essas múltiplas explicações, adequações de linguagens aos diferentes públicos faz com que aprimorem suas formas de se comunicar, com isso aprendendo com suas próprias reflexões e ações, melhorando a capacidade argumentativa.

Por último, trazemos a fala do estudante D: "*acho que uma feira de ciências é um lugar de união, mesmo não tendo noção de como é o trabalho do outro, a formação e os componentes*". Nesse trecho o estudante demonstra compreender que a feira vai

além das pessoas ali presentes ou dos trabalhos apresentados, mas uma relação estabelecida entre tudo e todos e que dessa forma aprende e ensina, ajuda e também é ajudado pelos colegas e outros participantes. Gallon, Rocha Filho e Nascimento (2017) relatam sobre a importância do estudo das relações entre os diferentes participantes de uma feira, pois são poucos trabalham que apresentam esse enfoque diante das tantas possibilidades de aprendizagens em eventos dessa natureza.

5.4 A feira e a cultura

Trazemos a essa categoria algumas manifestações dos estudantes que se referem a feira como um ambiente que necessita não apenas da apresentação dos projetos, mas também "...*tem que ter teatro, música, coreografia* [...]" (ESTUDANTE E). A feira deve ter uma programação que vai além das apresentações, proporcionando diferentes interações entre os participantes e privilegiando múltiplas habilidades. Isso se confirma pela fala do participante F: "*deve ser divertido cheio de atividades*".

Em vários depoimentos os estudantes se referem ao divertimento como sendo importante para a ocorrência de um evento como as feiras, como observado no trecho do estudante F:"*mais legal e divertida. Para os alunos se empolgar mais e para não ficar com vergonha*" . Reconhecemos a importância da apresentação dos projetos não se tornarem enfadonhas aos estudantes, nem em algo prejudicial a sua formação. Alguns autores, como Grote (1995), ressaltam que experiências pouco exitosas com feiras de ciências costumam afastar esses sujeitos caso se tornem professores de novas participações em eventos como esse, privando também seus estudantes.

Concordamos que além do repertório de apresentações, avaliações, o lúdico e o cultural devem estar presentes, tornando a experiência de participação no evento rica em aprendizagens e com boas lembranças para serem transmitidas para aqueles que não estiveram presentes.

6. Considerações finais

Buscamos nesse artigo apresentar diferentes estratégias trabalhadas ao longo do ano de 2018 cujas ações culminaram na MostrAssis, a mostra científica da nossa escola. Dessa maneira, tomando-a como objeto, buscamos refletir sobre nossa prática pedagógica, exercitando, assim, nossa curiosidade epistemológica. Reconhecemos que nem todas as estratégias traçadas tiveram o resultado plenamente atingido. Contudo, somente por meio da experiência foi possível avaliarmos e traçar novos caminhos para outras edições do evento.

Quanto às concepções trazidas pelos estudantes de como, de uma forma geral, se mostram reduzidas às dimensões possíveis de aprendizagens com eventos como as feiras. Porém, devemos compreender que o grupo é constituído por estudantes de ensino fundamental e que para a maioria desses, foi a primeira oportunidade de vislumbrar uma feira de ciências.

Percebemos as limitações da nossa atuação e a necessidade de ampliação da nossa atuação no próximo ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta em diversas passagens a importância da pesquisa nas diferentes disciplinas ao longo de todo o ensino fundamental.

Outro aspecto a mencionar é que se mostra necessário um trabalho não apenas enfocado nos anos finais, mas que tenha também abrangência desde os primeiros anos do estudante na escola. As feiras são momentos importantes para construções não apenas de conhecimentos mas de memórias, a serem recordadas

em um futuro como um local de aprendizado de conhecimentos, imerso em bons sentimentos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEM, DICEI, 2013.

BUNDERSON, E. D.; ANDERSON, T. Preservice elementary teachers' attitude toward their past experience with science fair. **School Science and Mathematics**, v. 96, n. 7, p. 371-377, 1996.

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

GALLON, M. S.; ROCHA FILHO, J. B.; NASCIMENTO, S. S. Feiras de ciências nos ENPECs (1997-2015): identificando tendências e traçando possibilidades. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6., 2017, Florianópolis. **Anais…** Florianópolis: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1722-1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

GALLON, M; S; SILVA, C. M.; MADRUGA, Z. E. F. O papel do professor orientador na visão de um grupo de estudantes do Ensino Médio. **Olh@res**, Guarulhos, v.6, n.1, p. 164-180, 2018.

GONÇALVES, T. V. O. Feiras de Ciências e Formação de Professores. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (orgs.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 207-216.

GROTE, M. G. Teacher opinions concerning science projects and science fairs. **The Ohio Journal of Science**, v. 95, n. 4, p. 274-277, 1995b.

LIMA, M. E. C. Feiras de Ciências: o prazer de produzir e comunicar. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. (org.) **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011. p. 195-206.

LIMA, V. M. R.; MANCUSO, R.; BORGES, R. M. R. **Feira ou Mostra de Ciência e Tecnologia como conseqüência da educação científica na escola.** In: REUNIÃO REGIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2., 2006, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: SBPC/RS, 2006. 1 CD- ROM.

MANCUSO, R; LEITE FILHO, I. **Feiras de Ciências no Brasil:** uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>. Acesso em:

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ. 2013.

RIBEIRO, F. A. S. **Como organizar uma feira de ciências**. Natal: Infinita Imagem, 2015.

2.5 – Mesa de trabalho 5

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 5	Da exclusão à inclusão: a aceitação e cuidado dos alunos de escolas regulares em relação aos alunos com NEE nelas incluídos	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Mariele da Silva de Souza
	Lá vem o carteiro: os gêneros textuais chegam ao terceiro ano do ensino fundamental	EMEF Nancy Ferreira Pansera	Deivid de Souza Soares, Franciele Vanzella da Silva, Raquel Amélia dos Santos
	Caiu na rede é fake?	EMEF Ildo Meneghetti	Vanessa Alves Marques Perius
	Desafios e possibilidades com diferenças culturais na sala de aula	EMEF Castelo Branco	Rúbia Taís Johann
	Yoga nos anos iniciais do ensino fundamental: uma ferramenta para desenvolver a consciência corporal e o controle das emoções	EMEF Arthur Oscar Jochims	Gabriela Fatima Zardo
	“O que te faz feliz na escola?”	EMEF Paulo Freire	Janaí de Freitas Pedroso

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: a aceitação e cuidado dos alunos de escolas regulares em relação aos alunos com NEE nelas incluídos

Mariele de Silva de Souza[82]

RESUMO: O tema inclusão se torna cada dia mais presente nas escolas, mas até que ponto os alunos ditos normais e as escolas incluem realmente os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? O presente trabalho contempla um estudo bibliográfico sobre a evolução do processo histórico da educação até chegarmos à inclusão. Desde o século XX, ir à escola é um dos processos para ser incluso socialmente, porém somente era privilégio dos ditos "escolarizáveis". A partir dos anos 90, a educação toma novos rumos no Brasil e o tema inclusão ganha forças, porém nem todos os professores estão aptos a receber e atender todos estes alunos. A pesquisa de campo foi sistematizada através de um diário de bordo, com registros de prática docente e possibilidades, sob a perspectiva de favorecer este processo de inclusão. Foi realizada com dados obtidos durante dois anos letivos, em uma escola da cidade de Canoas sobre o olhar docente referente à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, se de fato os alunos estão sendo incluídos nesta escola ou somente inseridos, após as análises, foram traçadas estratégias eficazes utilizadas pelo docente para que este processo de inclusão seja facilitado entre os alunos. Os principais autores utilizados como referencial teórico são Foucault e Maturana. Concluiu-se ao longo do estudo que o caminho para a escolarização de crianças com deficiência em escolas regulares conduz-se de forma lenta, e que os cuidados e aceitação da turma com estes alunos auxiliam de forma satisfatória na aprendizagem e inclusão de modo a inseri-los na escola e na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; aceitação e cuidados; alunos com NEE; escolarização

INTRODUÇÃO

Sou uma professora alfabetizadora, iniciei minha trajetória no município de Canoas no ano de 2015, sou formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão de pessoas e liderança coaching e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente leciono em uma turma de primeiro ano na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

A inclusão está cada vez mais presente no dia a dia das escolas regulares. Ano após ano, recebemos muitos alunos com necessidades especiais e estamos conscientes de que estes alunos muitas vezes têm planos de metas[83] e precisam de conteúdos adaptados à sua realidade. O que me inquieta é o fato de muitas inclusões terem atendimentos diferenciados e isolados dentro da sala de aula. Minha ideia de inclusão é tornar o aluno com necessidades especiais parte da turma, e não somente um atendimento diferenciado e isolado.

Nesse sentido, o papel do professor ao desenvolver atividades diferenciadas e que integrem a turma é fundamental para uma inclusão de qualidade. E a estimulação do cuidado com o próximo para uma aceitação de todos, não somente nas escolas

[82] Especilaista em Psicopedagogia Clínica, Professora de EducaçãoBásica I na EMEF Leonel Brizola. E-mail: marielessouza@gmail.com

[83]Plano de ensino adaptado de acordo com a necessidade especifica de cada aluno.

como em diferentes ambientes e contextos, se faz necessário para uma melhor convivência em sociedade.

A escola é o local onde se amplia as relações sociais iniciadas na família, entre os séculos VX e XVII, ir à escola era privilégio de poucos, principalmente da classe alta, lá era praticado o ensino autoritário, muito mais voltado para a cultura clássica do que para o conhecimento científico. Após o século XX, ir à escola passa a ser como a equivalência a ter circulação social, esta referência advém de processos históricos que aos poucos vêm ampliando os ditos "escolarizáveis". Hoje temos metas para escolarização das classes populares, pessoas autodeclaradas negras, deficientes, dentre outras inclusões, a meta é de que a escola possa atender a todas as crianças e suas diferenças. Estas mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, causa muitos debates acerca da escola para todos.

Estas evoluções nos processos de escolarização passam por alguns momentos distintos, como: o modelo de escolarização Feudal, modo de escolarização moderno, e o modo de escolarização contemporâneo e é a partir deste último modo que podemos ter acesso ao ensino gratuito, que se iniciou por volta do século XX, com a oferta de somente dois anos de estudo, passando para quatro e evoluindo até o ensino integral e gratuito para todos. Tendo como proposta de escolarização que leva em consideração a formação integral do sujeito (Owen), omnilateral (Marx) em movimento holístico (Bowen), com princípios de autonomia, da moralidade do trabalho, da aprendizagem por meio da ação centrada nos alunos, dentre outros. Porém o que vemos hoje ainda são escolas "conteudistas", com currículos sequenciais e impostos a todos os alunos.

Com a ideologia de escola para todos, nos meados dos anos 90 com a Conferência Mundial de educação para todos, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994 em Salamanca, que a educação inclusiva ganhou forças e caracterizou-se como novo princípio educacional. Mas para que de fato ocorra, esta dita "inclusão" ainda há um longo caminho a ser percorrido. É evidente que hoje estamos indo em direção a práticas inclusivas, mas para que de fato seja concretizado a inclusão, estas não poderiam ser apontadas como alunos especiais, fazendo assim a divisão de grupos dos alunos ditos normais e os alunos de inclusão, visto que com esta simples distinção já estamos integrando e não incluindo.

O processo de educação para pessoas com deficiência desafia o sistema de ensino tradicional e passa por algumas fases, tais como: a fase da exclusão, segregação, integração e a inclusão, os primeiros países a implantar escolas inclusivas foram EUA, Canadá, Espanha e Itália. A inclusão causa mudanças na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente alunos com deficiência e sim todos os alunos, professores e comunidade escolar. Mas o modelo em que mais presenciamos nas escolas denomina-se *mainstreaming*, seu sentido é um canal análogo à educação geral, que abrange todo tipo de aluno, com ou sem deficiência. Os alunos com deficiência pelo conceito devem ter acesso à educação e sua formação adaptada as suas necessidades específicas, deve favorecer ao aluno um ambiente "menos restritivo" possível, trata-se de uma integração parcial, visto que estes alunos são categorizados como deficientes, e os demais não deficientes.

Nossos currículos únicos e sequenciais exigem um olhar pedagógico diferenciado quando tratamos de inclusão, capaz de atender alunos cujas necessidades de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada, sem demarcações, preconceitos e construtoras de estigmas, ao contrário, incentivando

uma crescente conscientização dos direitos de cada um, mas procurando não categorizar alunos com os sem deficiência para que de fato a inclusão seja integral.

CONHECENDO O LOCAL DE ESTUDO

A EMEF Governador Leonel de Moura Brizola é uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, em sua maioria, relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos, e em alguns momentos o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares.

Apesar dessa característica positiva, existem aqueles alunos que possuem mais desafios a serem superados no processo de alfabetização, bem como, no decorrer de todo o ensino fundamental. Cabe salientar que esta é uma escola bastante receptiva à educação para todos, contando com muitos alunos considerados casos de inclusão, o que se lança como um grande desafio ao corpo docente. Diante deste quadro, o corpo docente preocupa-se em manter e aprimorar constantemente a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, tanto através de diálogos e reuniões constantes quanto com a busca de formação continuada.

A inclusão está cada vez mais presente no dia a dia das escolas regulares, ano após ano, recebemos muitos alunos com necessidades especiais e estamos conscientes de que estes alunos muitas vezes têm planos de metas e precisam de conteúdos adaptados com a sua realidade. O que me inquieta é o fato de muitas inclusões terem atendimentos diferenciados e isolados dentro da sala de aula. Minha ideia de inclusão é tornar o aluno com necessidades especiais parte da turma, e não somente um atendimento diferenciado e isolado.

Nesse sentido, o papel do professor ao desenvolver atividades diferenciadas e que integrem a turma no geral, é fundamental para uma inclusão de qualidade. E a estimulação do cuidado com o próximo para uma aceitação de todos, não somente nas escolas como em diferentes ambientes e contextos.

A pesquisa teve início no ano de 2017, com a observação docente, sobre se os alunos de fato estavam incluindo e aceitando os alunos com necessidades especiais, e qual a relação de cuidados existentes entre estes alunos. Esta observação foi realizada em todas as turmas na qual leciono (total de 12 turmas) com alunos do 1° ano do fundamental ao 8° ano, dos meses de maio a julho de 2017. Nestas turmas percebi a questão do cuidado presente em todas elas, claro que nem todos os alunos têm esta percepção, mas em torno de 70% das turmas incluíam realmente os alunos com NEE, e não simplesmente os integravam.

A pesquisa deu segmento no ano de 2018, porém com somente uma turma sendo analisada. A turma continha 27 alunos, frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Destes, um aluno é portador de diversas síndromes, dentre elas, síndrome de Down. No início do ano letivo os alunos tinham medo do menino, medo de agressões, medo pelo modo de agir, enfim, o diferente assustou.

O processo de inclusão do menino na turma iniciou-se com a conscientização destes alunos sobre a deficiência, as diferenças e igualdades de todos. Foi trabalhado um projeto sobre identidade, gostos e cores, além de traçado metas para inclusão principalmente social deste aluno com necessidades especiais.

Novamente houve sucesso quando o trabalho docente foi realizado não somente com o aluno de inclusão e sim com toda a turma, relações como empatia

foram enfatizadas neste processo, pode-se constar a aceitação e uma melhor relação pessoal de todos da turma, não somente com o aluno especial como todos da turma, pois todos são especiais, cada um ao seu modo.

ACEITANDO PARA INCLUIR

O segundo passo do estudo foi pesquisar na literatura de Maturana o processo de aceitação, as crianças já trazem consigo toda uma bagagem de educação que lhes foi fornecida pelos pais, algumas já chegam aceitando e acolhendo todos, outras precisam ser ensinadas primeiro a se aceitar, amar e respeitar, para que possam aceitar e viver em harmonia com os outros. Maturana enfatiza que sem a aceitação e respeito por si mesmo, não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro não há fenômeno social (MATURANA, 2002, p.31).

A aceitação e respeito a si mesmas é o princípio que a criança deve desenvolver para que possa aceitar o outro, como irão viver e educar é como viveram e foram educadas, portanto, enquanto professores, podemos contribuir para a hominização influenciando os nossos alunos a conviver com diferentes tipos de deficiências e inclusões, respeitando e aceitando a todos.

> Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivenciando esse espaço de convivência. (MATURANA, 2002, p. 30)

Após os estudos, iniciou-se um trabalho de aceitação na turma. Como prática docente, foram trabalhados livros que mostravam inclusão, filmes como “Procurando Dory”, trabalhando as deficiências e como poderíamos auxiliar. Sentimentos como empatia foram desenvolvidos nesta etapa.

É fato que em escolas públicas não temos todo o suporte necessário para incluirmos de fato estas crianças, nossas escolas com modelos tradicionais ainda não suprem todas as necessidades especiais existentes, mas acredito que, enquanto professores, podemos auxiliar com a questão social destas crianças especiais, conscientizando os alunos sobre as dificuldades que todos passamos, e que todos somos diferentes e especiais ao mesmo tempo.

Concluindo o trabalho realizado ao longo de cinco meses, pode-se verificar o grande avanço da turma com o colega especial, a relação de amor e cuidados existentes traduz a aceitação recíproca. O trabalho docente realizado foi a facilitação da aceitação social destas crianças, talvez na aprendizagem científica esta criança de inclusão não tenha evoluído como o esperado, mas com certeza, a inclusão social foi determinante para o bom relacionamento da turma.

O AMOR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Para Vygotsky *apud* La Taille (1992), o afeto e o intelecto são processos uniformes já que o pensamento se origina na motivação, na qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoção. As ideias de Vygotsky a respeito do conceito de consciência são centradas no afeto e no intelecto, demonstrando que a aprendizagem infantil caminha junto com a afetividade.

O amor é um sentimento único e especial, que move, une e comove. Quando amamos alguém queremos o bem, estar perto, cuidar e proteger. Nesta perspectiva, utilizar o amor e empatia como forma de incluir a todos no ambiente escolar é uma das principais e mais eficazes ferramentas que o professor pode utilizar. Maturana (2002, p.67) define o amor como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto amar é abrir um espaço de integrações recorrentes como o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”.

A palavra amor tem sido mal-usada e desgastada, se tornou uma concepção falsamente romântica, amando aos meus e não aos outros. Mas o real significado que aqui apresento sobre o amor é ele como forma de estabelecer laços como um meio de comunicação. A pessoa que ama passa a ter conscientemente maior generosidade e menor egoísmo, desenvolvendo a empatia com mais facilidade.

Portanto o amor e o amar podem ser considerados uma ótima ferramenta para se desenvolver nas salas de aula, o desafio do docente é como despertar este sentimento nos alunos, acredito que o primeiro passo é amá-los e demonstrar respeito por todos, após ensinar a valorizar as companhias e atitudes dos outros. Claro, não serei hipócrita em dizer que todos irão amar a todos, mas desenvolvendo o sentimento de respeito e empatia já seria ótimo para estabelecer relações saudáveis.

O CUIDADO COM O OUTRO

Ao gerar um filho, os pais têm um sonho de uma criança perfeita, e passam por um luto quando recebem a notícia de que seu filho tem alguma deficiência. Assim como os pais, os professores também imaginam uma turma perfeita e muitas vezes se chocam ao receber alunos com necessidades especiais.

Nestes dois casos nasce a necessidade de adaptação e principalmente o cuidado com aquele novo desafio. O cuidado dito por Hinrichsen, L.E (2012) possui diversas bases éticas, mas principalmente que o cuidado exige ternura do cuidador. O cuidador necessita preparar-se para exercer tarefas que envolve atividades e relacionamento com a pessoa cuidada.

O filósofo Heidegger (2002), que tem todo uma análise baseada na relação do cuidado de si e dos outros, define de duas formas o cuidado: uma definição tripartida –principal –e uma bipartida –secundária. A definição tripartida é aquela que tradicionalmente se conhece, ou seja, que é definida da seguinte maneira: existencialidade, faticidade e queda. A definição bipartida repousa no cuidado inserido na cotidianidade e remete ao que todo mundo faz.

Quem cuida tem que dar atenção às necessidades do outro e servir de mediador para que este tenha um bom desenvolvimento.

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

“Escolarização” diz respeito ao complexo processo envolvendo aspectos relacionados à escola. Três importantes pensadores sociais dedicaram a desvendar este fenômeno e identificar sua história. Durkheim (1939), Dewey (1946) e Lerena (1986), em épocas distintas, promoveram o processo de escolarização em três modelos ou modo de a sociedade promover a escola.

O modo feudal conhecido como “escola mosteiro” (Dewey,1946), também denominado “escolástico” (Durkheim, 1939; Lerena, 1986) como foco na leitura, escrita e contar. Nele destacavam-se “os objetivos tradicionais de cristianização e na medida em que as articulações entre memorização oral e memorização escrita, entre

leitura e escrita, estre prática gestual e prática escrita da numeração obedece(ra)m as divisões e as exclusões" (Ribeiro apud Hébrard, 1990, p.67), justificando a seletividade e discriminação social.

O modo moderno, intimamente identificado entre os séculos XV e XVIII com a constituição do capitalismo, formando novas classes sociais. A luta religiosa gerou necessidade de crianças e adolescentes serem envolvidos por um processo de escolarização. Foi instaurada "uma nova ordem mundial de escolarização moderna" (Ribeiro apud Hamilton, 1993, p. 15), que trouxe um ambiente escolar diferenciado com a implantação de prédios, salas de aula, refeitório e dormitório, o currículo era orientado por autoridade e disciplina social. A partir deste modo que se instituiu a separação das crianças por idade em classes diferentes. Neste período em que a escola se volta para o atendimento às classes mais pobres, com os Irmãos das Escolas Cristãs de João Batista de La Salle, criaram escolas voltados para os órfãos, criando condições para que eles pudessem sobreviver em condições assalariadas nas funções não qualificadas. Esta "escola elementar de caridade" serviu de modelo para escola primária única, base do sistema escolar para toda a escolarização futura.

O modo contemporâneo instaurou-se após a crise dos colégios e iniciaram-se aí as mudanças curriculares que incluíam matemática, ciências naturais, letras, etc. estariam correspondendo aos aspectos "literário, intelectual, físico, moral e industrial" da instrução que se desejava alcançar (Ribeiro 2009, p. 64 apud Manacorda, 1989, p.269). Este período também foi marcado pela revolução industrial; Manacorda (1989, p. 249) justifica esta mudança na escolarização por este processo "fábrica e escolas nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprirem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)". No início do século XIV, escolarizar-se se tornou um direito e não um ato beneficente, a laicização escolar trouxe a evidência da luta política do Estado com as Igrejas.

Este modo contemporâneo que presenciamos atualmente está sendo posto em xeque, visto que já perpassa muitos anos, e muitas transformações econômicas e sociais ultrapassaram estes séculos, a inclusão é uma delas. Surgirá um novo modo de escolarização, capaz de tirar o foco do conteúdo e levar em conta o desenvolvimento de etapas e fases da criança?

Desde o século XVIII, as diferenças entre os normais e anormais eram bem definidas pela sociedade. Nossa sociedade, de forma crescente, encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais, enquanto mais do que nunca as observava, examinava e questionava cuidadosamente (Eizirik 2009, p. 37 apud Foucault, 1988, p 164). Para Foucault, a exclusão é uma questão cultural, muito mais do que social; segundo o autor, podemos identificar quatro sistemas de exclusão associadas à figura do louco: exclusão do trabalho, exclusão da família, exclusão da palavra e a exclusão do jogo. Estudando os maiores modelos de exclusão, dos loucos e prisioneiros, constatou que as exclusões constituem uma separação original e estrutural que impõe limites na sociedade ocidental.

Sendo assim, cada lugar corresponde a um sujeito e cada sujeito, um lugar, formando um enquadramento social, que o diferente fica de fora de determinados espaços, fica excluído de alguns lugares e lhes é oferecido outros espaços como: manicômios, prisões, escolas especiais, enfim tendo a inclusão pela exclusão.

A educação está encarregada de promover o conhecimento, vivenciar experiências e produzir olhares críticos capazes de formar cidadãos com uma nova visão de mundo, por este fato, pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes dos processos civilizatórios (FAERMANN, 2009).

Já estamos no século XXI, mas ainda temos escolas com modelos modernos, o que dificulta a questão da inclusão, que tem como enfoque a extinção das categorizações e das oposições excludentes.

> Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento cientifico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, P. 19)

A inclusão requer que todos sejam tratados como iguais, sem fazer distinção entre deficiência, cor, classe social ou qualquer outro fator que rotule um sujeito. Estas diferenças precisam ser levadas em conta pelos profissionais para o processo educacional destas pessoas, porém este fator provoca uma crise institucional e abala a identidade dos professores, formando barreiras para que a inclusão ocorra de fato. Se por um lado existe uma crescente compreensão das relações entre o sistema educacional e os sistemas políticos, econômicos e culturais nacionais e internacionais, por outro lado, há importantes questões sobre as relações pedagógicas na sala de aula que os estudos sobre a sala de aula deixam de levantar. (MIRANDA, 2008)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tempo transformou o espaço escolar e as relações sociais. As escolas que antes atendiam somente as classes privilegiadas, aos poucos, foram mudando e expandindo seu público. As maiores transformações do espaço escolar são a educação para todos, e a inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares. Ao que se percebe, a educação de deficientes em escolas regulares trouxe consigo uma superficialidade no atendimento a estas crianças, visto que nem todos os professores têm formação para tal atendimento.

Ainda carecemos de estudos que deem suporte para que possamos compreender este movimento de inclusão no ensino comum, quais são e serão seus efeitos e consequências para ambos os lados, alunos, professores, escolas, família e sociedade. Se pensarmos em nosso passado – geração que frequentou escolas regulares pouco antes da inclusão de deficientes nelas- não tínhamos colegas deficientes, estes eram alunos de escolas especiais, que tinham professores habilitados a trabalhar com tais tipos de deficiência. Vendo por esta perspectiva, estes alunos deficientes eram melhor atendidos, mas se pensarmos pelo viés social, nós não tivemos o contato com estas crianças na escola.

> Esta nova geração que já está convivendo com diferentes tipos de inclusões e deficiência, desde a pré-escola provavelmente serão mais flexíveis no futuro. Maturana enfatiza que as crianças se moldam de acordo com suas vivencias e aprendizados, é nos espaços escolares onde ela terá a oportunidade de transformar-se: é a formação das crianças durante o seu crescimento que determina o caminho da história humana, mas as crianças formam-se em sua convivência com os adultos e outras crianças e, na sua vez, serão adultos de uma classe ou de outra, segundo forem os adultos e as crianças com quem conviverem em sua infância e juventude. É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência, e o humano. O

> ser humano, conservar-se-á ou se perderá no devir da história através da educação. (MATURANA, 2000, p.81)

De acordo com as pesquisas desenvolvidas, tanto bibliográfica quanto de campo, nota-se que o processo de inclusão tem que ser estudado de várias formas. Compreendemos que a inclusão não é somente da criança ou adulto com deficiência, é também de todas as diferenças: de cor, raças, classe social, etc., abrangendo alunos, professores, escola, família e sociedade. Ao que tudo indica, estamos passando por um processo de transformação educacional, que está fazendo valer a "educação para todos".

Encontramos muitos desafios para, de fato, esta inclusão ser concretizada, se passaram mais de vinte anos desde as leis que incluem o ensino de deficientes em escolas regulares, mas o que ainda presenciamos e com frequência é o *mainstreaming,* que se traduz em inclusão parcial, os alunos são categorizados como deficientes e não deficientes. Até quando teremos esta realidade? Não se sabe ao certo, todo o processo de mudança tem seu tempo, suas limitações e no assunto inclusão não será diferente.

Muito se fala em inclusão, mas nós, docentes, ainda enfrentamos muitos desafios e dificuldades para que esta ocorra, temos turmas numerosas, pouco auxílio de pessoal, estrutura física debilitada, pouco incentivo financeiro para formações, enfim uma gama de barreiras que não podemos resolver, mas ainda assim temos o poder de transformar e auxiliar a inclusão de crianças deficientes em escolas regulares. Fácil não é, mas é possível.

Enfim, enquanto docentes, podemos trabalhar com a turma, este processo de aceitação do outro, insistir na formação emocional que está presente na existência humana, para fortalecer e facilitar a inclusão, Maturana afirma que "Toda aceitação apriorística se dá partindo de um domínio emocional particular, no qual queremos aquilo que aceitamos, e aceitamos aquilo que queremos" (2002, p. 171). Se o professor conseguir assumir o papel de mediador desta aceitação recíproca, poderá estar contribuindo para formar cidadãos conscientes de que as pessoas com deficiência são capazes, e estão se tornando mais presentes e com mais contribuições, na família, escola, sociedade, trabalho, enfim, convivendo e contribuindo todos juntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização desde seu início vem se modificando, e a cada mudança, um novo desafio, que nos causa medo, insegurança e desespero. A escola inclusiva e democrática é mais uma destas mudanças. Assim como as demais mudanças, ocorre em um processo lento, onde todos temos uma contribuição para o sucesso desta transformação. As famílias, escola e sociedade têm que se adaptar a esta nova realidade, e auxiliar cada um a sua maneira.

Antes as pessoas com algum tipo de deficiência eram escondidas, e privadas da vida em sociedade, hoje estão presentes, assim como todos nós, para participar e contribuir para uma sociedade melhor. Todos somos iguais na sociedade quanto aos direitos, e podemos ser expectadores, ou contribuir para que todos tenham direitos iguais.

Há inúmeros motivos que impedem o professor de promover a inclusão de todos os alunos, sejam eles culturais, de postura, financeiro, mas precisam ser mudados. Sabemos que ninguém promove a inclusão sozinho, que precisamos de

políticas claras e apoio, porém enquanto isso não ocorre, devemos ter coragem de ensinar e favorecer o ensino aos excluídos que estão chegando em nossas escolas.

Claramente os resultados mostram que a aceitação e cuidados com o outro contribui para uma inclusão social, mas ainda temos o desafio do saber tradicional e arcaico que ainda temos em nossas escolas, e que com as adaptações curriculares os alunos “incluídos” nem sempre o atingem. Cabe ao professor em sua prática dentro da sala de aula, contribuir para a formação integral de todos.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre/RS. Editora Mediação, 2008

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre/RS. Editora Mediação, 2009

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo .1**2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 2 v.
HINRICHSEN, L.E. O Cuidado é modo de ser no mundo. De uma Ética de Princípios à Ética do Cuidado.*Cadernos da ESTEF*, Porto Alegre, n.48, p.103-114, 2012 / 2.

LA TAILLE, Yves de. ***Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.*** São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos** São Paulo: Editora Summus, 2006

MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson . **A Ontologia da realidade** – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisls. **Formação Humana e capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen – Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José. **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012- 4° edição

LÁ VEM O CARTEIRO: os gêneros textuais chegam ao terceiro ano do ensino fundamental

Deivid de Souza Soares[84]
Franciele Vanzella da Silva[85]
Raquel Amélia dos Santos[86]

RESUMO
O presente trabalho busca relatar uma prática pedagógica que está sendo desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Canoas/RS. O projeto tem como objetivo apresentar os diversos gêneros textuais para os alunos, bem como as suas estruturas, aproveitando os livros literários infantis para assim aproximar e construir aprendizagens com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para produzir o projeto, utilizamos como referencial teórico sobre letramento e alfabetização, Soares (2004), Picolli e Camini (2013), já sobre formação leitora e de leitores, utilizamos Giardinelli (2012). Como resultados do projeto conseguimos observar a participação e comprometimento dos alunos com o projeto, bem como o fato de ter saído do espaço escolar, atingindo também os familiares dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação de leitores; Literatura; Infantil.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado trata-se de uma narrativa de prática pedagógica, que vem sendo desenvolvida nas quatro turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, na EMEF Nancy Ferreira Pansera, localizada no bairro Guajuviras, na região Nordeste da cidade de Canoas.

O projeto “Lá vem o carteiro” surge a partir de uma provocação realizada pela equipe diretiva da escola, na qual foi sinalizada a necessidade de pensarmos em projetos maiores que possam ser desenvolvidos ao longo do ano letivo, que envolvam os diversos professores atuantes nas turmas. O projeto foi pensado em parceria entre o professor regente das turmas e a professora de Projeto Livro e Leitura (P.L.L), pois tínhamos como objetivo poder explorar mais e com melhor qualidade os poemas produzidos pelo Kalunga, autor que visitou a escola no ano de 2017. Através dos diálogos chegamos em uma obra riquíssima do André Neves, que conta a história da Dona Sofia, uma professora aposentada que manda cartas com poemas para os vizinhos do vilarejo onde mora. Dessa forma, aproveitamos o gênero textual carta como o fio condutor dos demais gêneros que serão trabalhados ao longo do ano letivo.

O projeto tem como objetivo geral “apresentar os diversos gêneros textuais para os alunos, bem como as suas estruturas;”, para isso, utilizamos livros literários,

[84] Mestrando em Educação pela Universidade La Salle, bolsista CAPES/PROSUC, pertencente à Linha de Pesquisa "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação". Especialista em Alfabetização e Letramento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, graduado em Pedagogia também pela PUCRS. Professor da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, na EMEF Nancy Ferreira Pansera. E-mail: deividdesouza@yahoo.com.br
[85] Pedagoga e especialista em Dança pela UFRGS. Professora da rede municipal de Canoas trabalha como mediadora de Leitura e com teatro nas séries inicias do Ensino Fundamental. E-mail: francielevanzelladasilva@gmail.com
[86] Mestranda em Educação pela Universidade La Salle, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, especialista em Alfabetização e Letramento pela CEPEMG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, na EMEF Nancy Ferreira Pansera. E-mail: raquelamaeliasantos@gmail.com

assim como materiais expositivos sobre os gêneros textuais que serão trabalhos. Pois, buscamos que através do projeto os alunos percebam as diferenças textuais e estéticas, apropriando-se do sistema convencional de escrita, mostrando a sua funcionalidade. Soares (2004) apresenta que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

Salientamos ainda que trabalhar os gêneros textuais faz parte das diretrizes municipais curriculares do terceiro ano do ensino fundamental da cidade de Canoas/RS. Além de estar presente nas avaliações externas, como provinha Brasil, ANA e prova Brasil. Lembrando que, o letramento, Soares (2004), trata como a inserção da criança no mundo letrado, perpassa pela necessidade de interação e conhecimento sobre os gêneros textuais. A autora apresenta a alfabetização como o processo de codificação e decodificação da língua escrita, bem como a percepção dos grafemas e fonemas. É importante lembrar que para Freire, a alfabetização é mais do que a leitura e escrita de palavras, para ele ser alfabetizado é um ato político, pois é a leitura do mundo, como ressaltam Picolli e Camini (2012), o conceito de alfabetização de Freire, engloba e até supera o conceito de letramento. Sobre Ferreiro, outra teórica importante para a alfabetização, falar em letramento é reduzir o conceito de alfabetização: “Na contramão de tais concepções a pesquisadora afirma que os sistemas de escrita são produtos históricos, sociais e culturais, não códigos, os quais se caracterizam por serem criações individuais, como o código Morse, por exemplo”. (PICOLLI E CAMINI, 2012, p. 18)

DESENVOLVIMENTO

O projeto teve início em abril de 2018, quando foi contada para os alunos a história “Viviana a Rainha do Pijama” – Steve Webb, realizamos ainda um concurso do pijama mais criativo como na história. Foram introduzidas também algumas características, presentes nas cartas, até porque, por conta das tecnologias, muitos alunos não conhecem esse gênero textual. Foram utilizados trechos presentes no livro, que apresentavam as partes estruturantes das cartas. Iniciamos o processo de escrita de cartas, cada aluno sorteou outro e mandou uma carta de apresentação, aguardando o retorno, nesse processo os alunos que ainda se encontravam no nível pré-silábico de escrita, também participaram.

Após foi trabalhado com os alunos a história “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg, também começamos a focar nas trocas de carta entre os alunos, auxiliando os que apresentam dificuldades de aprendizagem, questionando o que eles queriam escrever para os seus colegas. Essa etapa foi bastante interessante, pois os alunos se comprometeram com as trocas de cartas e foram produzindo para seus colegas, seus antigos professores, a equipe diretiva da escola e inclusive envolveu a família dos alunos, pois o irmão de uma aluna, vendo a movimentação, trocou cartas com seu ex-professor.

Depois pretendíamos introduzir o gênero textual poemas, sem perder os avanços conquistados através do projeto das cartas, dessa forma utilizamos o livro “A caligrafia de Dona Sofia” do autor André Neves, dessa forma como na história, os alunos foram trocando poemas entre si, pelo fato dos alunos já conhecerem e por serem poemas fáceis de decorar utilizamos os livros do Kalunga, entre eles: “Há quanto tempo não vejo uma joaninha” e “Da Cuca Lelé aos Repolhinhos de Bruxelas”. Ressaltamos o pensamento de Giardinelli (2010), que a leitura é um direito de todos, algo sublime e que deve ser de acesso a todos, indiferentemente da etnia, credo, classe social ou orientação sexual. “A leitura é, para nós, um ato de amor, solidariedade, paixão, vontade e tempo, e tudo isso pode e deve ser combinado para recuperar os que
ainda estão na escuridão textual.” (GIARDINELLI, 2010, p. 68)

Ela fortalece uma educação crítica, que ensine o aluno a pensar, questionar. O aluno leitor torna-se uma fonte insaciável de conhecimento e não se deixa manipular pela imprensa, questionam, refletem e pensam através das informações que recebem e a partir da sua bagagem constrói a sua opinião. Aproveitamos os poemas do autor para explorar brincadeiras de mão[87], que envolvam a leitura, dessa forma tornando o momento de leitura, um momento 1údico também. Como encerramento dos trabalhos desenvolvidos com os poemas do Kalunga, tivemos um encontro com o autor na feira do livro da cidade de Canoas, nesse encontro entregamos as cartas escritas pelos

[87] Cecererece brinco com as palavras de noite e de dia, quem tiver mais sorte vai ler a poesia.

alunos para o autor, e os alunos relataram o quanto interagiram e brincaram com os poemas escritos por ele.

Após foi introduzido o livro de poemas “Tantos Barulhos” do Caio Ritter, costurando com que vinha sendo desenvolvido com os alunos, a proposta de exploração com eles era a de construir uma sala que nem a casa da dona Sofia, com todas as paredes cheia de poemas espalhados. Além disso, foram introduzidas também as lendas e exploradas durante a semana do folclore.

Encerraremos o projeto, trabalhando poesia e receita, com alguns poemas elaborados por alunos de uma escola de São Paulo e disponibilizados em um blog com o objetivo de mostrar a eles que alunos também podem ser autores, desde que tenham ideias e as expressem de forma escrita[88]. Fizemos um concurso de poesias, incentivando a produção escrita do gênero estudado. Eles também serão incentivados a escreverem suas receitas e suas histórias, culminando em um livro com diversos gêneros escritos em várias mãos pelos alunos. Serão explorados com os alunos, a execução das receitas surgidas, bem como a discussão da importância de segui-las corretamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do projeto que vem sendo desenvolvido com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, podemos perceber que os alunos, mesmo os que ainda encontram dificuldades no seu processo de alfabetização, aproveitam e buscam estratégias para responder e se corresponder com seus colegas e demais integrantes da comunidade escolar. Além disso, o projeto oportunizou que a escola se torne um espaço de construção de conhecimento vivo, inclusive envolvendo os demais setores escolares, pois os alunos, professores e familiares trocam conhecimentos e aprendizados.

Conforme foi relatado por uma aluna, nosso projeto já está expandindo para além dos espaços escolares. A aluna levou para a casa o hábito de escrever cartas, mandando para os pais e irmão, seus pais comprometidos com suas aprendizagens, entraram na brincadeira e a família atualmente troca cartas entre si, inclusive o irmão que ainda frequenta a Educação Infantil, dessa, tanto a aluna como seu irmão constroem aprendizagens e dão significados para a leitura e escrita.

Dessa forma podemos perceber que o projeto está superando os espaços escolares, transformando as realidades familiares, oportunizando que os alunos

[88] Disponível em: < https://escolasathyasairp.wordpress.com/2009/09/27/brigadeirinho/ > acesso em 12 de julho de 2018.

construam significados, aprendizagens, tornando a leitura e escrita algo necessário para o desenvolvimento e inserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler:** propostas para ser uma nação de leitores. Víctor Barrionuevo (Trad.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010

PICOLLI, Luciana e CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº.25, jan/abr, 2004.

CAIU NA REDE É FAKE?

Vanessa Alves Marques Perius[89]

INTRODUÇÃO

O presente projeto foi desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, com uma turma de 8º ano, na EMEF Ildo Meneghetti, do município de Canoas. O objetivo geral desta prática foi de alertar os alunos para os riscos de compartilhar informações falsas nas redes sociais. De maneira específica, buscamos trabalhar os conceitos de argumentação, de persuasão e de manipulação presentes nas redes sociais; conhecer o conceito das notícias falsas, amplamente conhecidas como *fake news;* traçar um perfil, no âmbito da escola, dos usuários que compartilham *fake news;* compreender o impacto que as notícias falsas podem causar na vida de um indivíduo ou sociedade; incentivar a pesquisa, despertando no aluno o senso crítico na hora de compartilhar mensagens nas redes sociais; além de contribuir com a prática da leitura, interpretação, compreensão e produção textual.

DESENVOLVIMENTO

O projeto intitulado *Caiu na rede é fake?* utiliza-se de 8 a 10 períodos, de 55 minutos cada. Inicialmente, o professor projeta algumas imagens de postagens nas redes sociais e pede que os alunos interpretem os títulos e comentem sobre a veracidade daquelas informações. A seguir, uma das imagens projetadas:

Após essa introdução, o professor projeta outra imagem com o teor da notícia, conforme figura abaixo:

[89] Mestre pela UFRGS em Linguística - Estudos da Linguagem. Especialidade: Teorias Linguísticas do Léxico (bolsista CNPQ). Graduada em Letras Português - Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Atualmente, é professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino da cidade de Canoas, na escola Engenheiro Ildo Meneghetti; atua como revisora de textos, além de Tradutora Pública e Intérprete Comercial em Espanhol pela Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Sul - JUCERGS. E-mail: vanessa.alvesmarques@gmail.com

A partir dessa imagem, o professor questiona os alunos se o conteúdo corresponde ao título, se era o que eles esperavam, como acham que deveria ser o título.

Em seguida, o professor faz um levantamento com os alunos sobre as *fake news*: se os alunos já ouviram falar, se podem explicar o que é, se eles já compartilharam alguma notícia sabendo que era falsa, se eles costumam ler todo o conteúdo antes de compartilhar e se eles conseguem mensurar o quão prejudicial pode ser esse ato. Após essa conversa, um vídeo[90] é passado aos alunos, contendo uma reportagem sobre as *fake news.*

Após o vídeo, que esclarece o que são *fake news* e quais prejuízos podem causar, o professor passa aos alunos o conceito e breve contextualização histórica.

A seguir, é proposto um exercício para ser realizado oralmente em sala de aula. Trata-se de apresentar algumas publicações e perguntar aos alunos o que eles acreditam ser notícias falsas e o que eles julgam verdadeiro. Após todos responderem, o professor revela as respostas corretas. Abaixo, um exemplo das referidas publicações:

Título da publicação: Nasa e Uruguai fizeram alerta de tsunami após recuo do mar no Sul do Brasil.

[90] Reportagem do programa Domingo Espetacular sobre as Notícias Falsas na Internet <https://www.youtube.com/watch?v=OrgtSoUZA4k>

O professor lança a seguinte pergunta aos alunos: “A notícia é VERDADEIRA ou FALSA?

Após ouvir as respostas dos alunos, a resposta correta é apresentada:

FALSA: Circulam na internet duas notícias sobre um alerta de tsunami no Sul do Brasil em razão de um fenômeno chamado recuo do mar. Um dos boatos afirma que ele foi emitido pelo Uruguai. O outro afirma que foi a Nasa quem alertou para o risco de um tsunami. Nenhuma das duas notícias é verdadeira.

Posteriormente a esse exercício, o professor apresenta os conceitos de argumento, de persuasão e de manipulação, a fim de mostrar aos alunos os elementos que permeiam os textos do gênero jornalístico e, consequentemente, muitas dessas notícias falsas. Além disso, esse conteúdo corrobora com a prática de interpretação, compreensão e produção textual nas aulas de língua portuguesa.

Após a definição de argumento, de persuasão e de manipulação, o professor propõe uma tarefa em que os alunos produzam um texto a partir de um título de uma postagem das redes sociais, posicionando-se contra ou a favor, utilizando-se da argumentação e persuasão.

Além dos exercícios direcionados para a sala de aula, os alunos receberão um questionário para que seja aplicado com outros alunos da escola, a fim de fazer um levantamento que possibilite traçar um perfil dos colegas de escola e sobre o que costumam compartilhar. Abaixo o questionário:

QUESTIONÁRIO

Nome:
Idade:
Acesso à internet: ( ) sim ( ) não
Por qual meio? ( ) Computador/notebook ( ) Celular
( ) Lan house ( ) Tablet
Quanto tempo você dispõe do seu dia para internet?
( ) menos de 1 hora
( ) de 3 a 6 horas
( ) de 8 a 12 horas
O que você mais busca na Internet?
( ) Redes sociais
( ) Jogos
( ) You tube
( ) Música
( ) Conteúdo para trabalhos escolares
Qual(is) a(s) rede(s) social(is) que você participa? _____
Você costuma compartilhar notícias? ( ) sim ( ) não
Você costuma ler TODA a notícia antes de compartilhá-la? ( ) sim ( ) não
Você acredita que já compartilhou alguma fake News (notícia falsa)? ( ) sim ( ) não
Você acredita que a propagação de uma notícia falsa pode influenciar a população na tomada de atitudes? ( ) sim ( ) não
Quais dos títulos abaixo você julga serem verdadeiros?
( ) Apartamento de luxo balança e água de piscina transborda.
( ) Carro explodiu em posto de combustíveis porque mulher usava o celular.
( ) Pirulito com energético está intoxicando crianças.
( ) Vale manter aspirina à mão em caso de infarto?

Após a aplicação dos questionários, os alunos cruzarão os dados e demonstrarão os resultados alcançados. Por fim, a turma organizará uma exposição sobre *Fake News*, em que eles pesquisarão a respeito, trazendo conceitos e exemplos. A exposição será para toda a escola, alertando para os perigos de compartilhamentos de notícias falsas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aplicação do presente projeto, foi possível perceber que, apesar das *fake news* serem bastante difundidas nas mídias quanto ao risco de compartilhar notícias falsas, muitas pessoas desconhecem esse conceito e têm por hábito compartilhar mensagens nas redes sociais sem verificar a autenticidade ou, ao menos, ter lido toda a matéria. Grande parte dos alunos já compartilharam ou conhecem alguém que já o fez sem tomar conhecimento de que se tratava de uma *fake news*. Tendo em vista o tempo que a população tem dedicado à internet e a presença da tecnologia em sala de aula, é imprescindível que a escola apresente aos alunos uma maneira saudável de manipular a internet, sabendo diferenciar o que é proveitoso do que é perigoso, fazendo assim uma aproximação entre escola e realidade.

REFERÊNCIAS:

COUTINHO, Victor. *O que é persuasão?* Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/persuasao/>. Acesso em: set. 2018.

DEPUBEL. Benilde Terezinha. *Argumentação e persuasão: produção didática*. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1997-6.pdf> Acesso em: set. 2018.

DOMINGO ESPETACULAR. *Notícias falsas na Internet.* Disponível em: <http://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/reportagem-da-semana-aprenda-a-identificar-noticias-falsas-na-internet-14092018>. Acesso em: set. 2018.

ERA, Wikidot. *Argumentação, Persuasão e Manipulação.* Disponível em: <http://jaera.wikidot.com/aae>. Acesso em: set. 2018.

ESTÚDIO DO SABER. *Fake news.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AwvnHMa5ucg&t=2s>. Acesso em: set. 2018.

FACEBOOK. *Postagem sobre Sandy.* Disponível em: <https://www.guiadossignificados.com.br/sandy-e-o-marido-lucas-lima-discutem-relacao-antes-no-faustao>. Acesso em: set. 2018.

FACEBOOK. *Postagem sobre Sandy.* Disponível em: <https://www.facebook.com/asmensagenslindas/posts/sandy-e-lucas-lima-brigam-antes-de-entrarem-no-faust%C3%A3o-ela-e-o-marido-se-desente/2788385317885905/>. Acesso em: set. 2018.

FILOSOFIA NA ESCOLA. *O que é argumento?* Disponível em: <https://filosofianaescola.com/logica-informal/o-que-e-um-argumento/>. Acesso em: set. 2018.

G1_FATO OU FAKE. *Banco de boatos.* Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/>. Acesso em: set. 2018.

THATY, Mônica. *Fake news, o que são?* Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/556723-FAKE-NEWS-O-QUE-SAO-BLOCO-1.html>. Acesso em: set. 2018.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM DIFERENÇAS CULTURAIS NA SALA DE AULA

Rúbia Taís Johann[91]

RESUMO

A pesquisa em questão motiva-se através de inquietações de uma professora de Educação Básica que objetiva contemplar e abordar diferenças culturais em suas práticas docentes. A temática provém da observação de uma sociedade e da escola que, historicamente, reforça o modelo hegemônico da cultura heteronormativa, machista, classista, branca, entre outras situações excludentes, e a crença na Educação como uma perspectiva de mudança neste tipo de preconceitos. A metodologia utilizada é a observação do cotidiano da sala de aula e a análise documental dos diários de classe da professora. Como resultado, exemplos de práticas realizadas nas aulas, como a escolha intencional de conteúdos e metodologias que contemplam diferenças culturais em seu ensino e estratégias de gestão e organização da sala de aula como um espaço democrático, que estimula a criticidade dos alunos e a reflexão. Exemplos que mostram que é possível contemplar e abordar diferenças culturais em práticas pedagógicas, e a importância dessa intencionalidade a partir do retorno positivo observado nos alunos em relação aos objetivos pretendidos com essa abordagem.

PALAVRA-CHAVES: Diferenças Culturais; Práticas Pedagógicas; Diferenças na Sala de Aula;

QUEM SOU EU E O QUE ME MOBILIZA:

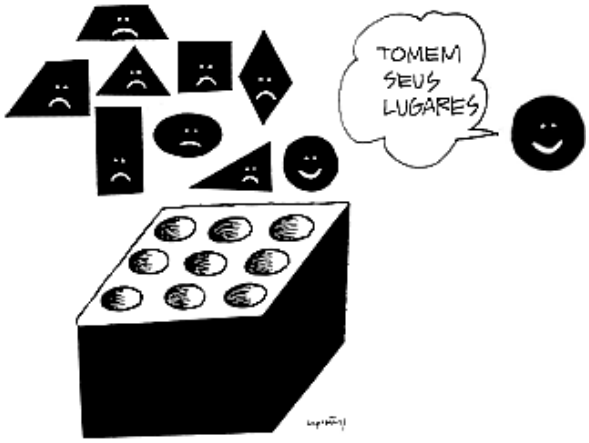


Figura 1: Escola e Diferenças
Fonte: Anna Paula Vencato (2014, p.22)

Trago esta imagem para me definir, de Anna Paula Vencato (2014 p.22) pois através dela, consigo não só introduzir “quem sou eu”, como também justificar o que mobilizou minha constituição enquanto professora e pesquisadora e, hoje, inspira-me enquanto docente, motivando esta pesquisa. Tendo ainda presente que minhas motivações acadêmicas não estão dissociadas as de minha vida pessoal, pois como

[91] Aluna Especial do PPGEDU/UFRGS; Professora da EMEF Castelo Branco. E-mail: rubiajohann@hotmail.com

lembra Mills (2009, p.22) “O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida, quanto de uma carreira [...] o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício”. De fato, tendo o curso de Pedagogia como um verdadeiro divisor de água em minha vida e da forma de enxergar a vida, inclusive, não é possível fazer tal dissociação.

Da imagem trazida pela autora no livro “Cuidado Escola” para problematizar como a escola lida com as diferenças, faço uma metáfora com a minha vida. Imaginando que a ilustração represente uma sala de aula, enxergo-me, durante minha vida escolar, justamente na posição da figura geométrica redonda e feliz que, numa falsa noção de normalidade, encaixava-se perfeitamente nas medidas pré-determinadas de uma sala de aula.

Passei toda a minha escolarização acreditando que, por ser esforçada, merecia o “primeiro lugar”, as notas altas, as “estrelinhas”. No entanto, foi ao ingressar na faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, com o passar dos semestres comecei a enxergar e a refletir sobre as outras formas geométricas da figura: sobre as formas consideradas “diferentes”, desencaixadas.

Foi então que percebi que os formatos da sala de aula não contemplavam a diversidade de “formas geométricas”, como também mostra a figura, e que os formatos padrões eram justamente aqueles nos quais eu cabia. Percebi também que esses “formatos ideais” que valiam para a escola também valiam para a sociedade de forma geral; afinal, a escola está inserida nela e segue sua lógica.

Nesse sentido, comparo os formatos “redondos perfeitos” da figura com o modelo hegemônico da cultura heteronormativa[92], machista, classista, branca, classe média e judaico-cristão que nossa sociedade tem como sendo “a norma”. As outras figuras geométricas representam todas as outras culturas, todos os outros sujeitos que escapam a norma, os “diferentes” do hegemônico que geralmente são silenciados, negados e discriminados.

Tal questão, que parece tão simples, foi um dos maiores choques de realidade da minha vida, pois conflitos de identidade mesclavam-se com indignação e vontade de “descobrir mais” e fazer diferente! Foi então que encontrei na educação possibilidades de contribuir com uma conscientização maior a respeito da diferença, de forma a não reproduzir ainda mais desigualdades e negar aqueles que, social e historicamente já foram negados. Uma educação que, sobretudo, valorize as diferenças culturais. Pois como afirma Vencato:

> [...] nosso desafio [enquanto educadores] passa não apenas por reconhecer, mas também por falar sobre a diferença, entendê-la como um princípio estruturante de boa prática pedagógica e deixar de lado a visão de que ela só traz problemas para o interior da escola! (VENCATO, 2014, p.30)

Além disso, vemos, historicamente, situações alarmantes em nosso país de índices ligados a discriminações operadas pela intolerância à diferença. Segundo a

[92]Heteronormativa: conceito que se refere a uma cultura em que a orientação sexual heterossexual é considerada como sendo única e certa e, portanto, marginaliza, ignora ou persegue as orientações sexuais que fogem dessa norma.

repórter Marieta Cazarré[93] (2015), Gioconda Brasil[94] (2016) e Marcello Corrêa[95] (2017), respectivamente:

> "O Brasil é o 10º país mais desigual do mundo!"
> "A cada 11 minutos uma mulher é estuprada e, a cada 5, violentada no Brasil!"
> "O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo"

Tais questões, resumem a urgência de uma abordagem da diferença na sala de aula, pois, entendendo a escola como, principalmente, um espaço de socialização e de educação, acredito que uma boa abordagem da diferença, com o intuito de conscientização, por exemplo, possa contribuir para evitar que esses índices sigam aumentando.

É nesse sentido que, após a conclusão da minha graduação em Pedagogia, em 2017, ao ser nomeada professora de Educação Básica no município de Canoas dois meses depois, busquei ter presente tais inquietações de forma que direcionassem minha prática pedagógica para contemplar e abordar diferenças culturais. Com a oportunidade de transformar minha docência em pesquisa e permitir uma reflexão sistematizada a respeito de minhas próprias aulas, através do projeto "Saberes em Diálogo", surge minha problematização:

"*De que forma busco contemplar e abordar diferenças culturais em minhas práticas docentes?"* Com o objetivo de refletir a respeito de quais estratégias que são pensadas e utilizadas em minhas aulas (em planejamentos, metodologias, avaliações e práticas cotidianas) e de que forma tais práticas refletem na formação dos meus alunos.

O PERCURSO ESCOLHIDO, A PARTIR DE ONDE FALO:

Para responder a questão problematizada, busco amparo em Silva e Machado (2018), que apontam o professor como intelectual, que, através da reflexão de sua prática, produz conhecimento. Nesse sentido, o professor destaca que "estamos andando em um carro em movimento", e assim, diferente de escolhermos autores e metodologia previamente, vamos construindo e dialogando com nossos pares enquanto já estamos inseridos no nosso ambiente de pesquisa.

Dessa forma, tendo presente que esta pesquisa é uma reflexão sobre minha docência, como ferramenta metodológica, recorrerei à memória e a observação/reflexão sobre minha prática, numa relação de "pesquisação." Acredito que este é um método pertinente, uma vez que pretendo analisar como está sendo feita a abordagem de diferenças culturais no próprio cotidiano da escola, e qual é o retorno que os alunos vão apresentando durante as abordagens. No entanto, recorrer exclusivamente à memória nem sempre é seguro, pois se corre o risco de esquecer ou deixar passar algo que possa ser valioso.

Nesse sentido, utilizarei também a análise do diário de classe, que é um valioso complemento de ferramenta metodológica, uma vez que é neste documento onde estão registrados planejamentos, descritos comentários de alunos e concepções

[93] http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e;
[94] http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/11/brasil-registra-um-estupro-cada-11-minutos-mostra-levantamento.html
[95] https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828

pessoais que foram feitas ao longo das aulas. Para Hosti (1996) a análise documental "[...] é um método de coleta de dados muito apropriado quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação [...] (HOSTI, 1996, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.46).

A pesquisa, em andamento, está sendo realizada em duas turmas de quintos anos, para as quais leciono, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Castelo Branco, localizada no bairro Igara, em Canoas. Ao total, 66 alunos (as), meninos e meninas, de diferentes realidades, etnias, crenças, culturas e hábitos que precisam ter suas realidades contempladas em sala de aula, afinal, a escola também é um espaço onde diferenças se encontram, socializam e se reconhecem enquanto diferentes.

Por ser uma escola que atende um publico com uma situação socioeconômica privilegiada e sentir que as crianças, muitas vezes, carregam, em seus comentários, discriminações e exclusões em relação a estas diferenças, a presente proposta torna-se ainda mais potente, desafiadora e necessária.

COM QUEM DIALOGO

Inicio apresentando algumas indagações a respeito do conceito de diferença, que é o principal conceito deste trabalho. Afinal, quando falo de práticas pedagógicas que abordam a diferença, a que diferença estou me referindo? Para o primeiro apontamento a respeito deste conceito, apoio-me nas concepções de Vencato (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) que se complementam ao argumentarem sobre a escolha da opção pelo termo diferença e não diversidade.

Para Vencato (2014), é bastante comum, nos dias atuais, termos contato com esses conceitos sem a consciência do que eles referem de fato. Ela critica que tais conceitos (diversidade e diferença) algumas vezes são utilizados como sinônimos e aponta ao contrário disso:

> A opção pelo termo diferença busca [...] positivar a diferença como parte importante da experiência social. Ao contrário do termo diversidade, que indica apenas que a diferença está posta na vida social, a ideia de diferença contempla a ideia de que a produção das diferenças é um processo contínuo no interior da vida social e se estabelece nas relações com o outro. (VENCATO, 2014, p.33)

Nesta mesma direção, Silva (2000) argumenta que:

> Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entra as diferenças culturais. Ele têm, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade esta dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44)

Orientada pelo ponto de vista desses dois autores, opto pelo uso do conceito de "diferença" buscando positivar esta noção no trabalho. Ou seja, refiro-me justamente a esta diferença da experiência social que soma, que humaniza, que acrescenta e que deve, sim, ser abordada, ressaltada e considerada em todos os

momentos na escola. Diferenças que “devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza, e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas” (VENCATO, 2014, p.24).

E me refiro, especialmente, a diferenças culturais, compreendendo que é a cultura que produz as diferenças e que as diferenças, conforme argumenta Vencato (2014, p. 21), “são parte da Cultura.” Silva, em mesmas direções, (2000, p.42) aponta que as diferenças constituem-se na cultura e, desta forma, produzem identidades. Refere-se, assim, “[...] às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade”. (ibidem)

A escola esta marcada por estas diferenças culturais, afinal, há uma rica diversidade de identidades nos alunos matriculados. No entanto, conforme afirma Vencato (2014) em sua historicidade, a escola têm dificuldades em lidar e considerar às diferenças. Para Vencato (2014, p.22), isto ocorre, entre outros motivos, porque a escola foi criada a partir da “lógica da padronização.”

> Há uma contradição interna que se explica na forma como [a escola] foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças (VENCATO, 2014, p.22)

De fato, ao observar a realidade escolar e perceber que poucas mudanças vem ocorrendo em sua estrutura, formato e didática ao longo de muitos anos, vemos uma necessidade de mudanças e de inclusão dos assuntos relacionados à diversidade cultural, o que, muitas vezes, está carregado de resistência por parte do próprio sistema. Abordar e contemplar essa diversidade cultural, vai muito além de inserir a obrigatoriedade deste ensino no currículo, por exemplo. É preciso repensar a função da escola, os conhecimentos que são abordados, a forma como eles são abordados, o currículo, a avaliação. É nesse sentido que Vencato (2014), propõe que a abordagem das diferenças nas práticas pedagógicas deve se pautar na desconstrução de preconceitos e estereótipos, e que questões como gênero, sexualidade, raça/etnia, religiosidades, que não são conteúdos oficiais da escola, devem ser incluídas no fazer pedagógico. Segundo ela:

> Precisamos repensar conteúdos, práticas, ações, se quisermos produzir uma escola realmente justa, e trocar o silêncio e a ausência confortável dos diálogos pelo desconforto de falar sobre as coisas do cotidiano escolar. É preciso transformar cada comentário jocoso, cada julgamento de valor, cada intervenção agressiva ou preconceituosa em uma oportunidade de descontruir velhos preconceitos, estereótipos e exclusões e construir uma nova forma de lidar com o conhecimento, com a história de vida de todas as pessoas que transitam pela escola, com seu entorno e vida social. (VENCATO, 2014, p.53)

OS ACHADOS PELO PERCURSO

De acordo com as ideias desses autores, que inspiram minhas convicções pessoais sobre escola, educação e a importância da abordagem de diferenças culturais nesse espaço, é que pretendo refletir sobre minha docência e responder minha questão problematizadora: *De que forma busco contemplar e abordar diferenças culturais em minhas práticas docentes?”.*

Nesse sentido, divido minhas reflexões em duas categorias de análise, nas quais trago exemplos de práticas realizadas com meus alunos cuja intenção foi contemplar e abordar diferenças culturais, refletindo também a respeito dos impactos que foram percebidos ao longo dessas abordagens.

Na primeira categoria, “Criticidade e Democracia em sala de aula” escrevo como procurei desenvolver ao longo de minhas aulas o senso crítico em meus alunos, afinal pensar em uma educação que tem como centralidade a abordagem e contemplação de diferenças culturais, numa perspectiva de superação de desigualdades e da intolerância ao diferente, também tem o dever de tornar os alunos críticos. Pois só dessa forma, poderão perceber essas diferenças, compreender criticamente questões históricas e sociais, positivar suas identidades e contribuir na superação das desigualdades e preconceitos.

Na segunda categoria, “Aproximações entre conteúdos, escolhas didáticas e a realidade dos alunos”, busquei relatar exemplos de como procurei aproximar a vida das crianças com os conteúdos obrigatórios exigidos para o quinto ano, tendo em vista a grande necessidade de tal aproximação. O que muitas vezes vemos, é que os conteúdos que são ensinados, e, principalmente, o foco que se dá a este conteúdo e a didática adotada para abordá-lo, muitas vezes contempla apenas a realidade de alguns poucos alunos (cuja realidade está próxima daquilo que foi historicamente legitimado), e, apenas para estes, é que a escola faz sentido. Para os demais “os desencaixados” da figura, segundo metáfora trazida na introdução, muitas vezes o conteúdo é desconhecido, distante, e por isso se torna desinteressante. Dessa forma, contribui para que se reproduzem as desigualdades: de rendimento escolar, de perspectivas de futuro, entre outras questões.

CRITICIDADE E DEMOCRACIA EM SALA DE AULA

Desde o momento em que comecei a lecionar com duas turmas de quintos anos, procuro me questionar, diariamente, sobre qual é o tipo de aluno que quero formar e, qual a minha função enquanto professora educadora no espaço da sala de aula. Sempre desejei, de acordo com minhas convicções, uma sala de aula democrática, com objetivo de formar alunos críticos, reflexivos e humanos, preparados para pensar e viver na sociedade em que estão inseridos, conseguindo refletir sobre sua realidade e com possibilidade de mudar seu futuro.

Jujo Torres Santomé (2011) me inspira a refletir sobre essas questões, e lembra que a educação obrigatória deve [...] recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para memorização de informações descontextualizadas [...] (SANTOMÉ, 2011 p.175).

Nessa mesma linha de pensamento, Maria Luisa Xavier (2010) também ressalta que é necessário reestabelecer o vinculo entre a sala de aula e a vida fora dela: “a escola precisa ser um espaço para aprender a aprender a viver!” (Xavier, 2010, p.95). E é nessa perspectiva que a autora afirma que é preciso formar cidadãos que estejam preparados para tomar decisões neste mundo.

Uma das principais ações que procurei ter sempre presente, para despertar a criticidade dos alunos e tornar a sala de aula um espaço mais democrático, foi começando pelo incentivo a participação dos alunos nas decisões a serem tomadas. Assim foi estabelecida uma relação com os alunos, em que pudessem se sentir abertos a questionar, refletir e sugerir sobre conteúdos, didáticas e os métodos

empregados. Se a sugestão fosse pertinente e aceita pela turma, havia possibilidade de alterar. Além disso, havia um espaço intencional nas aulas para ouvir a opinião da turma e aulas planejadas com mais de uma possibilidade de atividade. Dessa forma, a dinâmica das atividades a serem realizadas, a disposição das mesas, os critérios de avaliação em um trabalho, a música que seria apresentada para a escola, entre outras questões do cotidiano, muitas vezes foram abertas para ouvir a sugestão dos alunos, e considerar seus desejos, numa relação de acordos.

Em relação à tomada de decisão pela turma, destaco que a intenção sempre foi de incentivá-los a argumentar, analisar outros pontos de vistas e discutir sobre suas ideias, muito mais do que propriamente fazer uma votação. Souza, (2009) ao falar sobre democracia na escola, ressalta que não podemos pensar na lógica da maioria, pois assim, podemos padronizar a tomada de decisões de um determinado local pelo controle de quem tem a força. Diferente disso, ele propõe que essa democracia deve ser sustentada no diálogo, na alteridade, na participação de todos os envolvidos, e esta participação não se dá apenas nas tomadas de decisão, mas sim, na identificação dos problemas, nas discussões, planejamento, soluções, controles, análises.

Nesse sentido, com pequenos questionamentos, procurava estimular os alunos a desenvolverem argumentos e, sobretudo, refletirem sobre suas ideias. Às vezes, as questões eram contrapontos, justamente para que os alunos olhassem por outros vieses. Além disso, enfatizávamos muito o respeito pela opinião do colega pelo tempo de sua fala. Muitas vezes, enquanto debatíamos diferentes posicionamentos, os próprios alunos davam-se conta de que poderiam pensar diferente: “conseguiram me convencer, mudei a minha posição!”, relatou uma aluna enquanto refletíamos sobre a infância.

Um exemplo de atividade realizada que foi muito positiva em relação à participação dos alunos, foi a criação coletiva das regras e combinados da turma. O próprio exercício de refletirem a respeito de propostas para a sala de aula que gostariam, em grupos, foi uma potente forma de analisarem suas atitudes, se conscientizarem a melhorar comportamentos e ter consciência da necessidade dessas regras. Além disso, existe muito mais argumentos para o professor cobrar regras que foram construídas pelos próprios alunos, do que aquelas impostas por ele.

Outra estratégia, que foi bastante utilizada, os trabalhos em grupos. Nessas situações, os alunos precisam aprender a se organizar de forma autônoma, resolver conflitos, chegar a consensos, debater opiniões e, como consequência de ações coletivas, produzir um produto final (cartaz, trabalho, apresentação). Inicialmente, esses trabalhos eram marcados por muitos conflitos, discussões entre amigos, desistências e revolta. Alguns grupos levavam a aula inteira para se organizar e não conseguiam produzir. No momento da apresentação aos colegas, os alunos geralmente não respeitavam o momento de fala do outro.

No entanto, após várias intervenções nesse sentido, conversas sobre a importância desses momentos e insistência nessa forma de organização, foi possível perceber muitos avanços. Alunos que geralmente não faziam as atividades durante as aulas começaram a fazê-las nos grupos, os grupos foram por conta desenvolvendo formas de organização, as produções ficaram cada vez mais completas e atendendo ao objetivo proposto. Os alunos foram criando maneiras de resolverem conflitos de maneira independente e ainda, na apresentação, os alunos começaram a respeitar a fala dos colegas. Foi possível observar que os alunos obtiveram gosto pelas atividades neste formato e que aprendiam outras coisas, além dos conteúdos. Na auto avaliação, realizada no final do trimestre, os próprios alunos deram-se conta desses

avanços, relatando que começaram a respeitar as apresentações e que gostariam de ter mais atividades organizadas neste formato.

Por fim, para estimular a criticidade também nas avaliações, ao devolver um trabalho avaliativo que estava corrigido, era destinado um tempo para os alunos olharem para seus erros e refletirem sobre a própria correção. Nesse sentido, os alunos poderiam argumentar caso observassem que algo estava corrigido de forma injusta, ou mesmo questionar sobre a própria correção, afim de refletirem sobre seus erros e dessa forma, também aprender sobre o conteúdo, e sobre o direito de questionarem.

Diante de pequenas mudanças, em práticas mais democráticas e incentivo a criticidade de sala de aula, já é possível perceber muitos avanços dos alunos. Avanços na forma de agir, na maneira de argumentar, na abertura para participar das aulas, nas respostas interpretativo-argumentativas em trabalhos, e inclusive, na maneira de lidarem com as diferenças.

APROXIMAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS, ESCOLHAS DIDÁTICAS E A REALIDADE DOS ALUNOS

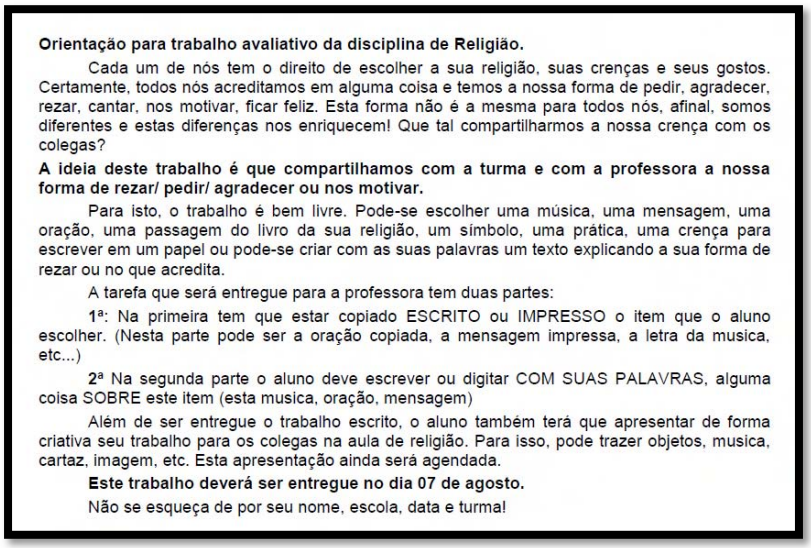
Um grande desafio, em relação aos conteúdos obrigatórios na sala de aula, é torná-los mais próximos da realidade de todos alunos, a fim de que não se tornem descontextualizados e sem sentido e que não se perca o interesse por eles. Devemos lembrar que a seleção do que conta como conhecimento válido a ser ensinado na escola está implicada com concepções de mundo e atreladas a relações de poder. Segundo Henry A. Giroux (2011), existe uma relação entre cultura, conhecimento e poder nessa seleção do que se toma como conteúdo adequado. Ele aponta que, tradicionalmente, alguns conhecimentos são afirmados e legitimados na escola, enquanto outros, ignorados e às vezes até menosprezados. Muitas vezes a escola funciona para afirmar visões eurocêntricas e de estudantes de classe média e, em consequência disso, também marginaliza ou apaga as experiências e memórias culturais das “minorias”. Por isso, o autor argumenta que, para muitos estudantes, a escola pode representar o sofrimento de uma dura realidade de discriminação e desigualdade através do policiamento, da classificação e, muitas vezes, da expulsão.

Um exemplo disso é quando falamos da disciplina de Ensino Religioso e muitos recordamos das aulas sobre datas comemorativas do Cristianismo que tivemos em nossa escolaridade. Infelizmente, hoje em dia, ainda há algumas aulas de Ensino Religioso que reproduzem essa “tradição”. É muito claro perceber que nessas aulas, os alunos que acreditam em uma religião diferente da cristã, sentir-se-ão deslocados por não se enquadrarem na “norma”, tendo, muitas vezes, vergonha de expor suas crenças por acreditar que sejam erradas. No entanto, quando falamos em contemplar e abordar diferenças culturais em sala de aula, e, inclusive no propósito da disciplina de religião obrigatório no currículo, passamos a compreender que tal ensino é um grande equívoco! Precisamos considerar que o estado é Laico, e que a Ensino Religioso de cada sujeito precisa ser respeitada.

Nesse sentido, remeto a autonomia do professor em relação ao foco que será dado a um determinado conteúdo, e na didática que ele adotará. É nessas escolhas que existe a possibilidade de intervir de maneira positiva e contemplar diferenças culturais, como no exemplo de prática que relato a seguir, que rendeu muitos retornos.

Um dos conteúdos para a disciplina de Ensino Religioso prevista para o quinto ano, nas Diretrizes Curriculares do Município de Canoas, é trabalhar algumas religiões do mundo com o objetivo de reconhecê-las como manifestação cultural da

humanidade com regras, estrutura e funcionamento. Percebendo que os alunos frequentavam diferentes igrejas e tinham-nas muito presente em seus diálogos, propus a seguinte atividade como trabalho avaliativo:



Orientação para trabalho avaliativo da disciplina de Religião.

Cada um de nós tem o direito de escolher a sua religião, suas crenças e seus gostos. Certamente, todos nós acreditamos em alguma coisa e temos a nossa forma de pedir, agradecer, rezar, cantar, nos motivar, ficar feliz. Esta forma não é a mesma para todos nós, afinal, somos diferentes e estas diferenças nos enriquecem! Que tal compartilharmos a nossa crença com os colegas?

A ideia deste trabalho é que compartilhamos com a turma e com a professora a nossa forma de rezar/ pedir/ agradecer ou nos motivar.

Para isto, o trabalho é bem livre. Pode-se escolher uma música, uma mensagem, uma oração, uma passagem do livro da sua religião, um símbolo, uma prática, uma crença para escrever em um papel ou pode-se criar com as suas palavras um texto explicando a sua forma de rezar ou no que acredita.

A tarefa que será entregue para a professora tem duas partes:

1ª: Na primeira tem que estar copiado ESCRITO ou IMPRESSO o item que o aluno escolher. (Nesta parte pode ser a oração copiada, a mensagem impressa, a letra da musica, etc...)

2ª Na segunda parte o aluno deve escrever ou digitar COM SUAS PALAVRAS, alguma coisa SOBRE este item (esta musica, oração, mensagem)

Além de ser entregue o trabalho escrito, o aluno também terá que apresentar de forma criativa seu trabalho para os colegas na aula de religião. Para isso, pode trazer objetos, musica, cartaz, imagem, etc. Esta apresentação ainda será agendada.

Este trabalho deverá ser entregue no dia 07 de agosto.

Não se esqueça de por seu nome, escola, data e turma!

Ao analisar a proposta e ver o ótimo resultado deste trabalho em sala de aula, consigo visualizar que, nesta atividade, meu objetivo de contemplar e abordar diferenças culturais foi cumprido e trouxe muitos retornos positivos:

Primeiramente, os alunos mostraram muita motivação para fazerem o trabalho. Estavam ansiosos pela apresentação, afinal, queriam apresentar aos colegas algo que tinha muita importância em suas vidas. Os pais também se envolveram no processo de realização, alguns, inclusive, pediram para filmar a apresentação de seus filhos para que pudessem ver posteriormente. As apresentações, consequentemente, foram muito criativas e potentes: os alunos trouxeram instrumentos musicais, cantaram, mostraram vídeos, objetos, cartazes e até prepararam materiais didáticos para apresentar sua religião.

Os alunos conseguiram ficar em silêncio para ver e ouvir as apresentações, afinal, elas interessavam-lhes. Para muitos deles, foi a primeira vez que tiveram coragem de “encarar a turma”, conforme suas falas, e apresentar algo ao grande grupo. Durante a apresentação, tiveram lágrimas de emoção, de nervosismos e muitas trocas de conhecimento: os alunos perguntavam como funcionava certos rituais na religião do colega, se tinham um lugar pra se reunir, como se chamava, se acreditavam em santos, e faziam aproximações e distanciamento com sua religião num processo muito positivado. Por fim, destaco que uma diversidade de religiões diferentes foram apresentada e mesmo quem não se identificava com nenhuma religião, ficou seguro para falar sobre isso, levando alguma mensagem ou música que lhe motivava.

Ao final das apresentações, os alunos tiveram que se reunir em duplas, para escrever sobre esse trabalho e contar sobre como foi esta experiência.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS - Secretaria Municipal da Educação – SME
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTELO BRANCO

Trabalho Avaliativo de Religião 2º Trimestre: NOSSAS CRENÇAS **Peso: 30**

Nomes: **Tª:** **Data:**

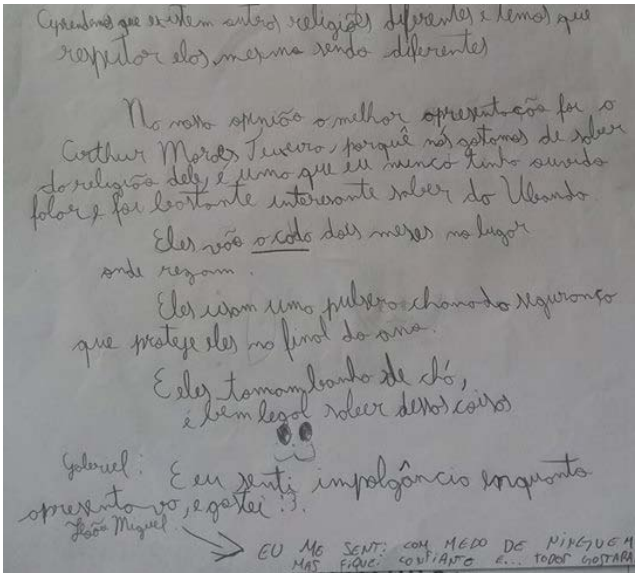
O trabalho sobre nossas crenças, religiões ou motivações foi um sucesso! Compartilhamos e conhecemos um pouco mais de cada colega, além de ouvir mensagens, musicas e ideias lindas que ajudam a nos tornar pessoas melhores. Descobrimos talentos, nos emocionamos e conhecemos historias pessoais de colegas que, apesar de estarem tanto tempo ao nosso lado, ainda não sabíamos. Vimos uma diversidade de religiões, crenças ou formas de acreditar... e, sobretudo, aprendemos a respeitas esse momento tão especial de cada um nós!

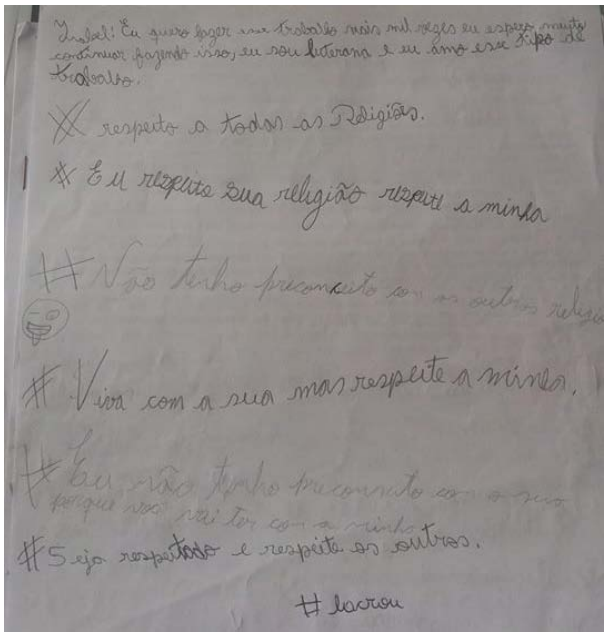
As apresentações foram muito criativas e diferentes, e tornaram este momento muito especial e aguardado por nossa turma!

Atividade: Agora, é hora de se reunir com uma dupla de sua escolha e **escrever sobre o que acharam e o que aprenderam com este trabalho**. Além disso, também devem escrever sobre alguma apresentação que tenha marcado vocês (**escrever como foi esta apresentação e, no final, escrever o que aprendeu ou guardou dessa apresentação).**

Lembrem-se de primeiro conversar com sua dupla sobre o trabalho e decidir sobre o que irão escrever e, após isso, com uma letra legível, escrever tudo o que vocês conseguirem com atenção e capricho.

Com este trabalho final, as escritas dos alunos reforçam mais uma vez que o objetivo pretendido foi cumprido. O recorte do trabalho de um dos grupos mostra a riqueza que uma atividade desse tipo pode proporcionar na vida das crianças:





Para concluir essa categoria, sobre a importância de abordar conhecimentos de uma forma que façam sentido para a vida dos alunos, Xavier (2010) afirma que hoje não estão mais na escola apenas alunos de classe media convencidos de que a escola é inquestionável. Hoje, na escola, estão ricos e pobres, aqueles que acham que a escola não faz sentido, alunos obrigados a frequentar este espaço pelo conselho tutelar ou bolsa família. Ou ainda, aqueles alunos que estão neste espaço apenas para viver sua juventude, afinal, para muitos alunos, é na escola que podem inventar e “viver a cultura deles”, (que não é a cultura escolar), talvez por este ser o único espaço possível de convivência em seus contextos. E é dessa forma que a autora aponta que é preciso também dar condições de permanência, despertar interesse e sentindo para aqueles alunos que não querem “ser alunos”.

Em relação a essas palavras, remeto a uma ação realizada cotidianamente, numa tentativa de despertar o interesse dos alunos para as atividades, e que percebo que tem gerado resultados positivos. Antes de ensinar um determinado conteúdo aos alunos, fazíamos um exercício de pensar sobre a importância de aprender este conteúdo para suas vidas. Tal exercício, além de motivar os alunos para a aprendizagem, ainda permitia coletar informações prévias dos alunos sobre o mesmo, de forma a introduzir novas ideias, a partir do que já sabiam sobre o assunto.

Este exercício poderia ser uma reflexão a partir de uma palavra chave escrita no centro do quadro, um questionário inicial, um debate sobre algum texto introdutório, análise de alguma imagem, entre outras questões. Em Matemática, por exemplo, ao invés de ensinar expressões numéricas unicamente por uma linha cheia de cálculos que muitas vezes não fazem sentido, uma sugestão é iniciar a abordagem com um desafio em forma de problema. Assim, a partir de uma situação concreta do dia a dia, eles verão a necessidade da criação de expressões numéricas, e então, procurarão aprender a forma de resolvê-las. Nesse sentido, registrei em meu diário de classe, o dia em que não tivemos este exercício reflexivo inicial, e um aluno, por inciativa própria, questionou em qual situação aquele conteúdo poderia ser necessário em sua vida. Tal questionamento me fez compreender que alguns alunos estão interessados no objetivo de suas aprendizagens e não em apenas reproduzir exercícios sem sentido.

E, por fim, em relação a permitir que os alunos possam trazer e viver uma nova cultura no espaço da sala de aula, como afirma Xavier (2010), e também trazer as inquietações de suas vidas – que muitas vezes se distanciam do conteúdo que está previsto nas disciplinas- procuro estabelecer com os alunos uma relação de parceria. Procuro falar sobre meus sentimentos, e incentivá-los a também falar sobre os seus quando se sentirem incomodados com alguma coisa ou quiserem compartilhar algo importante que estejam vivendo. E apesar de achar que inicialmente isso pareceria irrelevante, ocorreram inúmeras situações em que os alunos lembraram-me dessa fala, e compartilharam muitas coisas sobre suas vidas. Não são poucas as situações que me chamam em particular, para fazerem perguntas, ou desabafar. Assim como também procuro deixá-los cientes, quando alguma coisa está me incomodando.

Outra inciativa com a mesma intenção foi iniciar todas as aulas com frases positivas de motivação, e após isso, expô-las no mural da sala. Primeiramente, levei uma frase aos alunos e lancei a proposta de que cada dia alguém trouxesse uma mensagem desse tipo. Novamente fui surpreendida, pois os alunos empolgaram-se muito com a ideia e iniciamos todas as nossas manhãs e tardes com muita positividade.

Tais exemplos são pequenas atitudes que foram feitas, mas que trouxeram muitos resultados positivos para a sala de aula e, principalmente, para aqueles alunos “desencaixados” segundo a metáfora trazida na presente introdução. Muitas vezes temos em mente apenas aqueles alunos que estão dispostos a aprender. Aqueles que “encaixam-se perfeitamente nas medidas esperadas na sala de aula e na sociedade”. Porém, falar em uma sala de aula que contemple e aborde as diferenças culturais, é pensar, principalmente, nas outras figuras geométricas que muitas vezes não se encaixam nas medidas esperadas. É pensar nestes alunos que “não vão para a escola para aprender”, como nos lembra Xavier (2010) e que, no entanto, também precisam estar na escola. Os desafios são imensos, mas é através de muitas estratégias, algumas com respostas positivas, outras nem tanto, que aos poucos vamos dando passos para reverter muitas questões que ao longo de vários anos se reforçaram.

OS RESULTADOS DESSA CAMINHADA

Assim como a maioria das questões no campo da educação, não há fórmula para abordar e contemplar as diferenças em sala de aula. Não existe um método ou uma maneira de fazer tal abordagem, até porque as questões nesse sentido muitas vezes acontecem no cotidiano de uma forma imprevisível. Porém, é preciso ter conhecimento sobre a importância dessa abordagem e das questões problematizadas no presente referencial teórico, para saber quando intervir, de que forma intervir e a importância de intervir em diversas situações que venham a acontecer. Situações de discriminação, injustiças, bullying ou de reprodução dessa cultura machista, sexista, homofóbica, gordofóbica, que muitas vezes são reforçadas na sala de aula, espaço em que, ao contrário disso, deveria atuar nessa desconstrução.

Além de ter a reflexão de tais questões sempre presentes, é necessário também que sejam planejadas ações, metodologias e intenções para que a sala de aula seja um espaço que contemple as diferenças. Nesse sentido, cito neste trabalho não só a autonomia do professor na escolha do foco do conteúdo e na abordagem de uma forma que tenha esta preocupação, mas também, ações na organização da sala de aula, na gestão da turma, na relação professor aluno, que não estão necessariamente ligadas aos conteúdos em si, mas que também foram oportunidades de permitir a contemplação e abordagem de diferentes culturas.

Os exemplos das ações que foram realizadas nas aulas, relatadas neste trabalho, são ações muito simples, mas que podem fazer grandes diferenças na vida dos alunos. Diferença na maneira de lidar com o outro, na forma de enxergarem a si mesmo, de ver e analisar o mundo e a sociedade, e, inclusive, na forma de entenderem a escola e motivarem-se para permanecer neste lugar.

Por fim, destaco que este projeto “Saberes em Diálogo”, que proporcionou uma pesquisa na docência, foi extremamente importante para minha constituição como professora pesquisadora e reflexiva. Por se tratar de uma pesquisa como “um carro em andamento” muitas vezes intencionei minha prática e minhas ações pensando no que havia me proposto a pesquisar. Dessa forma, concluo que, certamente, esta pesquisa contribuiu em aulas mais críticas, democráticas e centradas em diferenças culturais. Além disso, passei a olhar de maneira mais crítica para cada comentário de alunos, cada resposta em avaliação, cada apresentação, e, até mesmo nas conversas entre os alunos, a fim de verificar se estava cumprindo com o meu objetivo e obter materiais para analisar e exemplificar no presente trabalho. Afirmo, nesse sentido, que o material aqui apresentado foi apenas uma seleção das ações que foram feitas e do retorno positivo que veio por parte dos alunos. O conjunto delas, mostra que é possível sim, apesar das dificuldades e limitações, contemplar e abordar a diferenças na sala de aula, e que isso faz uma grande diferença para descontruir preconceitos e evitar a reprodução de desigualdades sociais.

Ainda há um longo caminho a percorrer e esta pesquisa não se encerra por aqui. Há muito o que fazer para a superação de desigualdade e de reproduções preconceituosas na sala de aula e cada “achado” neste caminho é importante. A reflexão da prática precisa ser feita diariamente, afinal, é dever da escola e do professor, quando falamos em educação, contribuir com a superação desses equívocos históricos e sociais e que são tão definitivos na vida de tantos sujeitos. Para isso, também é necessário que sejam planejadas ações e estratégias para que cada conteúdo abordado, cada avaliação realizada, cada imagem apresentada, entre outras práticas, colaborem para que as diferenças culturais sejam contempladas.

REFERÊNCIAS:

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: (E.P.U) 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo**, Conhecimento e Cultura. MEC: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Teoria Cultural e Educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica,2000.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. **Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino**. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Vol. 77, núm. 2, 2018, pp. 95-114.

SOUZA, Angelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educ. ver. [online**], vol.25, n.3, 2009.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: RICHARD, Miskolci; JÚNIOR, Jorge Leite. **Diferenças na educação:** outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

XAVIER, Maria Luisa. M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinariedade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **Planejamento em Destaque:** Análises Menos Convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E. e BONIN, I. T. (Org.) **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010,(p. 93-104)

YOGA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma ferramenta para desenvolver a consciência corporal e o controle das emoções

Gabriela Fátima Zardo[96]

RESUMO

O presente artigo refere-se a um relato de experiência, a partir do desenvolvimento de um projeto com yoga na escola. O mesmo teve início no ano de 2018 e segue em andamento. O público-alvo são crianças, estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do município de Canoas/RS. O objetivo geral do projeto é introduzir o yoga, através de histórias e posturas (ásanas). Os objetivos específicos são, possibilitar às crianças autoconhecimento, ou seja, utilizar o yoga como ferramenta para elas se conhecerem, e assim atenderem suas necessidades, crescendo mais felizes e saudáveis. Além disso, estimular a consciência corporal, tão desenvolvida nas posturas do yoga, bem como auxiliar no controle das emoções, para viverem em harmonia com os demais colegas e com o meio no qual estão inseridas. O projeto está sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física, que é realizada duas vezes por semana com os alunos. As atividades estão sendo baseadas nos livros “Vamos Brincar de Estátua”, “Yoga com os Bichos” e “O Menino Ganesha”. A adesão à prática é bastante positiva, o que possibilita um aumento na consciência corporal, ganhos na flexibilidade e equilíbrio. Acredito que o yoga também se tornará uma ferramenta que ajudará no desenvolvimento e crescimento das crianças como um todo, tornando-as pessoas melhores, transformadoras do lugar em que vivem.

Palavras chaves: Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Yoga.

1. INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2016, me formei em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e no mês seguinte fui nomeada professora de Educação Física da rede municipal de Ensino de Canoas/RS. Sem conhecer a cidade e muito menos o bairro no qual a escola estava localizada, não sabia exatamente qual seria o perfil dessa comunidade escolar a qual eu iria trabalhar. Somente em março de 2016, quando iniciaram as aulas, pude perceber que se tratava de uma comunidade extremamente carente, na qual grande parte dos moradores trabalha com a reciclagem. As condições de vida são precárias e muitos alunos têm na escola o alimento que não encontram em casa. Com isso, fui percebendo como meu papel era importante na vida deles.

Desse modo, sempre busquei fazer aulas diversificadas, com o objetivo de ampliar o repertório motor das crianças e que promovessem e desenvolvessem ao máximo as potencialidades dos mesmos. Todavia, com o passar das aulas percebi que deveria ir muito além do desenvolvimento motor, da iniciação esportiva, dos jogos, pois as demandas eram muito maiores. Muitos alunos, por exemplo, chegavam contando histórias chocantes de violência e morte, o que refletia diretamente no comportamento durante as aulas de Educação Física. Então, comecei a desenvolver um projeto com o Yoga, no qual além das posturas, busquei trabalhar valores,

[96] Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Professora de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. E-mail: E-mail: gabrielazardo@yahoo.com.br

cuidados com o corpo, controle das emoções, autoconfiança e autoestima dos alunos. Bortholoto (2013) nos auxilia a compreender um pouco do que é o yoga:

> É uma palavra de origem sânscrita, proveniente da raiz "Yuj", cujo significado é unir, atar, religar. Num sentido restrito, indica o sistema de Yoga Clássico proposto por Patanjali, cuja existência e história apresentam diferentes versões. Patanjali, no início da Era Cristã, 200 d.c., foi o codificador dessa tradição milenar, já que era passada oralmente de mestre para discípulo. Significa união, mas também o caminho condutor dessa união. É o processo de voltar-se para dentro, de sair do estado de dualidade (Eu inferior/ Eu superior) para a reintegração com o princípio Criador dentro e fora de nós mesmos.(p.64)

Frente ao apresentado, percebo que o yoga pode ser uma via pela qual o professor pode despertar no aluno uma compreensão sobre si, seus pensamentos e atitudes, garantindo que tenham a oportunidade de viver em harmonia consigo e com as demais pessoas a sua volta. Além disso, colaborando com o que fora supracitado, o professor de yoga Pedro Kupfer (2016) aponta que "[...]originalmente, o Yoga nasceu como uma visão muito especial sobre o ser humano e seu papel na ordem das coisas, que incluía um caminho prático para o crescimento pessoal. Além disso, Kupfer (2016) aponta sobre a importância de viver de maneira consciente, pois essa seria a essência da prática do yoga e ao mesmo tempo o fruto do amadurecimento emocional, que seria um processo gradual.

Desse modo, como irei descrever nas próximas linhas, até mesmo o florescer desse projeto foi acontecendo ao longo dos anos, de maneira gradual e contínua. Todavia, o projeto se consolidou neste ano de 2018, quando ingressei em uma nova escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Arthur Oscar Jochims. A realidade da escola é totalmente distinta da EMEF Assis Brasil, onde eu atuava anteriormente, há uma excelente infraestrutura, e uma comunidade escolar mais presente e participativa, o que facilita e auxilia no desenvolvimento das atividades. Porém, pude perceber já nos primeiros diagnósticos com as turmas da EMEF Arthur Oscar Jochims, que as crianças, assim como na EMEF Assis Brasil, não tinham nenhum conhecimento prévio sobre a temática yoga, vi então, novamente, a possibilidade de aprendizagem significativa na vida das mesmas, e passei a apostar cada dia mais nessa ferramenta para as aulas de Educação Física.

Ademais, realizando uma autoavaliação da minha trajetória como professora, pude constatar, na prática, que a Educação Física vai muito além de exercícios físicos. Cada comunidade e cada aluno são únicos, por isso é preciso sensibilidade para compreender quem são e como vivem, e assim diagnosticar o que realmente é importante para eles. As dinâmicas que o professor de Educação Física pode e deve realizar com cada comunidade poderão ser distintas, mas acredito que o intuito deverá ser o mesmo, o de atender as necessidades de cada aluno e assim contribuir na qualidade de vida dos mesmos. Assim, escolhi desenvolver com os alunos, dentre outras atividades, o yoga, pois percebo que envolve os alunos na prática, os desafia a conhecerem mais sobre si, a testarem seus limites e as inúmeras possibilidades de movimentos que são capazes de realizar. Como apresenta Bortholoto (2013):

> No Yoga não há recompensas nem punição, vencedores nem perdedores, não existe o melhor nem o pior. A recompensa yogi provém simplesmente da própria prática. As crianças adoram esse tipo de abordagem. Quando percebem que não terão de competir nem de mostrar o melhor desempenho, elas se sentem livres para expressar-se sem medo de julgamentos e críticas.

> Essa liberdade as ajuda a desenvolver um senso de confiança e autoestima que as acompanhará na idade adulta. (SINGLETON, 2004 *apud* BORTHOLOTO, 2013, p.81)

Frente ao apresentado o problema de pesquisa se constitui na seguinte questão: Como o yoga enquanto ferramenta utilizada nas aulas de Educação Física, impacta ou não na aprendizagem dos alunos, bem como na saúde física e emocional dos mesmos? O objetivo geral foi introduzir e desenvolver o yoga, através de histórias e posturas (ásanas). E os objetivos específicos foram: possibilitar às crianças autoconhecimento, ou seja, utilizar o yoga como ferramenta para elas se conhecerem, e assim atenderem suas necessidades, crescendo mais felizes e saudáveis; Estimular a consciência corporal, tão desenvolvida nas posturas de yoga, para descobrirem suas potencialidades e limitações; Auxiliar no controle das emoções, para compreenderem melhor o que precisam para equilibrar-se e assim viverem em harmonia com os demais colegas e o meio no qual estão inseridas.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES - YOGA NA ESCOLA

Como fora supracitado, a presente pesquisa, que originou esse artigo, está sendo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur Oscar Jochims, que situa-se na rua Ernesto da Silva Rocha, 1582, bairro Estância Velha, Canoas/RS. A escola, possui 24 turmas, sendo 14 turmas dos Anos Iniciais e 10 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola tem uma boa infraestrutura, possui quadra em perfeitas condições, pátio amplo, sala de Educação Física totalmente equipada, refeitório, biblioteca, salas de aula em perfeitas condições, inclusive equipadas com ar condicionado, o que oferece maior conforto aos alunos e professores. O projeto está sendo desenvolvido com seis turmas, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano e três turmas de 3º ano, turnos manhã e tarde. De maneira geral, as turmas se assemelham quanto ao comportamento, pois a grande maioria dos alunos se mostram agitados, e quanto ao número de alunos em cada turma, que em média é de 30.

Para colocar o projeto em ação, primeiramente fiz um diagnóstico das turmas, através de algumas perguntas sobre o assunto, como por exemplo, “alguém já ouviu falar do yoga?”, “quero ver quem vai adivinhar o que é o Yoga...” nessas primeiras aulas pude perceber que a temática Yoga era realmente nova para eles, pois eles não tinham ideia do que se tratava. Ainda lembro a cara de estranheza e as risadas quando repetiam comigo “Y-O-GA”. Assim sendo, a ideia inicial era desenvolver o trabalho por um trimestre, mas no decorrer das aulas pude perceber como as crianças se afeiçoaram a prática, por isso continuo realizando atividades que envolvem tal temática.

Refletindo sobre o projeto com o yoga na escola, percebo como essa experiência tem sido importante para minha trajetória profissional, pois colocou nas minhas mãos a oportunidade de compartilhar com meus alunos o acesso a outras culturas, o que vai ao encontro da função social da escola como um todo, que é preservar o patrimônio cultural da humanidade, ou seja, a escola é o local no qual a cultura é conservada e transmitida, possibilitando aos sujeitos inserirem-se na mesma e até mesmo transformá-la. Desse modo, é importante destacar que o yoga faz parte do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, este que busca preservar e respeitar manifestações culturais e as tradições de todos os povos. Para a escolha do yoga, também levei em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,1997), no qual propõe que o aluno ao final do primeiro e

segundo ciclo, saiba conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais, bem como conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano.

Assim, visando introduzir o yoga aos poucos, por se tratar de um conhecimento novo para os alunos, decidi procurar por livros que atingiria a compreensão de todas as turmas de uma maneira fácil, lúdica e prazerosa, utilizando de uma linguagem simples, para que pudessem assimilar de forma satisfatória o que estava sendo proposto e também que os mantivessem engajados nas dinâmicas.

Desse modo, busquei na internet algum livro que pudesse me inspirar e nortear meu trabalho, foi quando encontrei o livro “Vamos brincar de estátua?” das autoras Márcia de Luca e Lúcia Barros, o livro é incrível e foi nele que encontrei uma forma de inserir o yoga nas aulas de Educação Física. No livro, há diversas histórias e no final de cada uma aparece um ásana (postura). Assim, com o passar das aulas eles foram aprendendo as posturas e adquirindo conhecimento sobre o tema, e com a vantagem de estar trabalhando valores também, através das reflexões feitas após as histórias serem contadas.

Na imagem a seguir, por exemplo, as crianças do terceiro ano estão realizando a postura do leão, do livro Vamos Brincar de Estátua, na qual deveriam sentar-se sobre os calcanhares, ficar com as mãos abertas, como se fossem garras, inspirar e ao expirar fazer cara de leão e soltar um rugido: rarr!

Imagem – 1 Terceiro ano realizando a “postura do leão”.

Para continuar estimulando e desafiando as crianças a praticarem o yoga, passei a trabalhar também com outros livros, Yoga com os Bichos, Yoga com Música, entre outros. Com base no livro Yoga com os Bichos, por exemplo, pude trabalhar posturas em dupla, o que criou a possibilidade de uma interação positiva entre os alunos, já que muitas vezes o contato se dá apenas de forma agressiva, quando há brigas. Assim, um dependendo do outro para conseguirem realizar as posturas, trabalhamos a cooperação, fortalecendo os laços de amizade entre eles. A postura da imagem a seguir é do barco, na qual a proposta é que realizassem em parceria com

algum colega, formando duplas, deveriam dar as mãos e elevar as pernas. Na foto, as alunas do terceiro ano, estão uma dependendo da outra para manterem-se no ásana, fazendo lindamente e com maestria essa postura desafiadora.

Imagem – 2 Terceiro ano realizando a “postura do barco”.

Na imagem, em seguida, a turma do primeiro ano foi desafiada a realizar a postura da tartaruga e na sequência o segundo ano está realizando a postura do gafanhoto, do livro Yoga com os Bichos. Nessas posturas dos bichos, por diversas vezes, utilizei a estratégia de fazer contação de história em movimento. Eu criava, por exemplo, um passeio pelo zoológico, ou pela floresta para inserir as posturas dos animais. Como a imaginação das crianças é muito aguçada, o resultado não poderia ser outro do que o retratado nas fotos: turmas envolvidas, brincando de yoga, despertando o autoconhecimento do seu corpo, respeitando os colegas que estão muitas vezes dividindo o mesmo tatame que elas.

Imagem – 3 Primeiro ano realizando a “postura da tartaruga”.

Imagem – 4 Segundo ano realizando a “postura do gafanhoto”.

Considero válido ressaltar que, em todas as aulas, procuro trazer o yoga de forma lúdica e desafiadora, o que acredito ser fundamental para motivar as crianças e também para sustentar a prática. Ao encontro disso, o mestre Iyengar (2010) traz que:

> A cada aula, elas fazem o mesmo ásana de uma nova forma. Adapto sequências diferentes, pulo do fim para o começo, do começo para o fim ou

> do meio para o fim, para que aprendam a amar essa prática. Isso não apenas desafia seus corpos, mas as ajuda a desenvolver a rapidez, memória, inteligência, coordenação motora e sincronia de movimentos. Se as crianças tiverem aulas como essas, posso afirmar que gostarão bastante da yoga (p.247)

Como as turmas não possuíam conhecimentos prévios sobre o tema, todos partiram do mesmo ponto. Todavia, havia diferença entre eles no que se refere ao grau de flexibilidade, equilíbrio, e até mesmo na compreensão de como realizar a postura, mas, felizmente, isso nunca impediu que alguém realizasse a aula, muito pelo contrário, ficavam tentando até conseguir. Em diversos momentos via os colegas mostrando e dizendo: “Não! É assim ó...”, quem tinha mais facilidade acabava, mesmo sem eu pedir, me ajudando, e ajudando os colegas.

Porém, a principal dificuldade que encontro para o desenvolvimento das atividades é a falta de concentração dos alunos, mas como o yoga vai justamente ao encontro disso, venho percebendo uma melhora significativa no que diz respeito a atenção deles durante a execução das posturas, bem como uma memória corporal que facilita no aperfeiçoamento das mesmas e, com certeza, repercute em outros âmbitos de sua aprendizagem escolar. Quando percebo que a turma se dispersa, utilizo, por exemplo, a postura da montanha, na qual os alunos devem permanecer eretos, com os pés juntos e em total contato com o chão. Nessa posição, os alunos devem se aquietar para iniciarmos alguma outra postura ou demais atividades. Por esse motivo, as atividades com o yoga começaram aos poucos, já que se não estivessem concentrados nos movimentos que iriam realizar, dificilmente conseguiriam assimilar e permanecer nos ásanas.

Imagem – 5 Segundo ano realizando a “postura da montanha”.

Além disso, um dos benefícios do yoga é desenvolver a consciência corporal, o que acredito ser primordial em todas as fases da vida, mas mais especificamente na infância, na qual a descoberta se faz presente a cada instante. Assim, através das descobertas diárias, pude acompanhar o brilho no olhar de cada criança, a gargalhada gostosa em, de repente, cair no chão, mas levantar e tentar novamente, até conseguir. A ferramenta Yoga também me auxilia a trabalhar valores com os alunos, como

respeito, cooperação, solidariedade, tolerância, cuidado com a natureza. O que possibilita aos mesmos, fazerem diversas reflexões sobre comportamentos individuais e da turma como um todo. Acredito que tais reflexões, passaram a impactar, positivamente, nas aulas dos demais professores, bem como na Educação Física, com certeza. Como aponta o professor Hermógenes (2014):

> [...] as aulas de um professor pedagogicamente competente podem se transformar numa abençoada traquinagem "yóquica", que os miúdos geralmente adoram, e onde, brincando vão aprender a respirar, a movimentar eficazmente o corpo, a relaxar, a ficar quietinho, sem tagarelar, sentados e brincando de meditar. Assim também com alegria, chegarão a cultivar os valores humanos (verdade, retidão, amor, paz e não violência), aprenderão a arte de conviver com harmonia, beleza e cooperação.(p.292)

Dessa maneira, algumas atividades se destacam, uma delas é a união entre as posturas de yoga e música, na qual as crianças dançam livremente pelo espaço da sala de Educação Física, e quando a música é pausada, devem realizar alguma postura que já tínhamos feito em alguma aula. As crianças seguem a orientação: "Quando a música parar alguma postura do yoga eu vou imitar!" a alegria deles é contagiante, e me auxilia na avaliação das aulas anteriores, pois posso perceber que a grande maioria deles lembra de todas as posturas que eu havia ensinado. Como mostra a imagem a seguir, na qual a turma do terceiro ano está realizando essa brincadeira com música.

Imagem – 6 Terceiro ano realizando diversas posturas do yoga.

Além dessa atividade, as atividades que envolvem desafios, como por exemplo, "Quem consegue fazer a postura da árvore?", "agora quero ver quem vai permanecer nela contando até 05, 10, 20... sem desequilibrar, sem cair". As atividades que envolvem histórias em que eles são animais, e como eles ficam (posturas), também são as preferidas deles. Além disso, atividades já conhecidas como, "chefe manda", eu também adaptei para o Yoga e tiveram ótima adesão.

Frente ao apresentado, acredito que mesmo que o projeto não tenha se findado, pois um momento da aula sempre é destinado à prática do yoga, o objetivo geral já foi alcançado com sucesso, pois percebo que consegui introduzir o yoga, através das histórias, mas principalmente ensinando a eles várias posturas, nas quais eles desenvolveram inúmeras habilidades, como fora descrito anteriormente. Porém, percebo que ainda podemos melhorar, pois não são todos os alunos que atingiram uma boa consciência corporal, mas já pude identificar uma maior facilidade e avanços na execução das posturas pelos mesmos. Assim, tenho certeza de que possibilitei a eles momentos de autoconhecimento, e que também esse trabalho, só veio para acrescentar no repertório motor dessas crianças.

Com relação ao controle das emoções, ainda não consigo mensurar se houve progresso significativo. Como só tenho dois períodos por semana de Educação Física com eles, acredito que seja pouco tempo para perceber avanços, pois as posturas, por exemplo, que é a via de acesso pela qual eu desenvolvo esse trabalho, precisa de prática diária, para que se torne hábito e assim reflita diretamente nas ações e na vida das crianças. Todavia, estou colocando em prática, também como estratégia de aproximação minha com os alunos, o baralho das emoções, na qual em algumas aulas retiro uma carta do baralho para que os alunos respondam perguntas pessoais, que envolvem sentimentos e/ou emoções como por exemplo, “eu fico irritado quando…”, “o que mais me faz feliz é…”, assim realizando esse exercício com eles, acredito estar possibilitando reflexões sobre o que sentem e como podem lidar com esses sentimentos sem que isso seja um problema na vida deles.

Em uma das aulas, realizando uma dinâmica semelhante a do baralho, pois percebi que em tal dinâmica as crianças expõem o que sentem, queria ter um feedback das aulas de Educação Física e por esse motivo, lancei a frase: “Se eu fosse professor(a) de Educação Física eu…” para que eles completassem com o que quisessem. Porém, para minha surpresa uma aluna respondeu que “daria aula de yoga”, fiquei extremamente realizada, pois é o retorno de que aos poucos o trabalho vai repercutindo positivamente na vida das crianças.

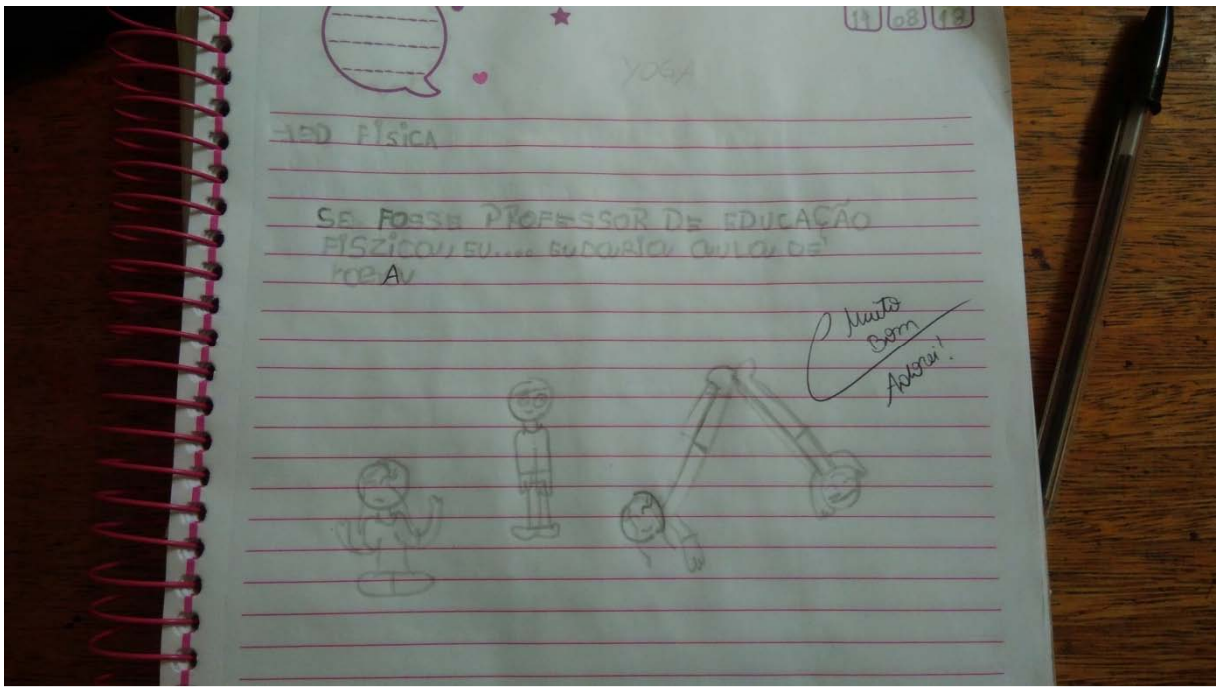


Imagem – 7 Atividade de avaliação das aulas de Educação Física.

3. CONTINUIDADE DO PROJETO

Percebendo os inúmeros progressos alcançados pelos alunos, como aumento da consciência corporal, do autoconhecimento sobre possibilidades e limitações do seu corpo e do corpo dos colegas, desenvolvimento de valores como respeito e cooperação, engajamento dos alunos na aula, bem como momentos para as crianças expressarem o que sentem, dentre outros, só me dão a segurança para acreditar, cada dia mais, nesse projeto.

Desse modo, os próximos passos serão visando aprofundar esse conhecimento, buscando meios para desenvolver mais atividades relacionadas a temática Yoga, incluindo, por exemplo, a meditação nas aulas de Educação Física. Nesse ponto, acredito que seria interessante um trabalho interdisciplinar nas turmas, para que, unindo esforços, pudéssemos ajudá-los a controlar seus pensamentos e emoções, e assim, controlando e compreendendo melhor o que sentem, auxiliar no crescimento e aprendizado nas demais áreas do conhecimento, desenvolvidos na escola, bem como fora dela.

Além disso, acredito que oferecer aulas no contraturno escolar também impactaria positivamente as crianças envolvidas, possibilitando, assim, expandir o projeto e, quem sabe, oferecendo também aos pais essa ferramenta transformadora. Por hora, visando estimular ainda mais as crianças, estou, em parceria com a direção da escola, criando uma sala de Educação Física temática, na qual irei fixar nas paredes da sala mais de 50 posturas de yoga, que foram impressas e serão plastificadas para aumentar sua durabilidade. Tais imagens, estão ligadas ao método Yoga dos Bichos, do professor de Yoga João Guimarães, tal método teve início em 2004, pela admiração da beleza e sabedoria dos animais. E que partiu do repertório de bichos existentes no Hatha Yoga Tradicional. Os desenhos são lindos, por isso acredito que a sala temática dará ainda mais imaginação e estímulo aos pequenos para seguirmos avançando e evoluindo a prática do yoga na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao apresentado, entendo que a Educação Física como componente curricular obrigatório, é uma disciplina que deve proporcionar o desenvolvimento social e cognitivo, bem como de competências motoras diversificadas, autoconfiança e autoestima dos alunos. Desenvolvendo o Yoga com os pequenos, consigo ver todas essas características sendo aprimoradas a cada aula. Além disso, com a continuidade do projeto acredito estar potencializando o desenvolvimento integral dos alunos, os auxiliando a intervir de forma autônoma, crítica e criativa na sociedade, utilizando tais conhecimentos em prol da melhoria da saúde e qualidade de vida. Como apresenta Kupfer (2016, p.1):

> O método pelo qual o *Yoga* pretende atingir esse objetivo é a reflexão para a autocompreensão e o encontro do nosso lugar na ordem maior. Nesse contexto, a prática de *āsanas*, *prāṇāyāmas* e meditações busca reavaliar valores e paradigmas, libertar o corpo vital das inevitáveis couraças que fomos criando ao longo do tempo e polir o espelho do coração para que as emoções possam refletir a plenitude.

Assim, desenvolvendo o yoga na escola, pude perceber que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer melhor seu corpo, suas possibilidades de movimento, bem como suas limitações. Inicialmente, como fora supracitado, alguns alunos apresentaram bastante dificuldade em coordenar os movimentos e pouca flexibilidade, mas como passar das aulas fui acompanhando a evolução dos mesmos em ambos aspectos. Isso sem contar o engajamento dos alunos nas aulas, pois eles gostam da prática. Além disso, o yoga possibilita a concentração nas demais atividades que serão realizadas na aula. As posturas também aumentam a consciência corporal, o que facilita no desenvolvimento de outras modalidades presentes nas aulas de Educação Física.

Frente ao apresentado, o aprendizado do yoga já faz parte das nossas aulas, o que garante aprimoramento e benefícios aos alunos, como citado anteriormente, pois tal prática necessita de continuidade para que se colha seus frutos. Já dizia o mestre em Yoga, Iyengar (2010):

> Tudo o que é necessário para o êxito na ioga é alegria, perseverança coragem, conhecimento correto das técnicas a aplicar, moderação nos hábitos de vida e fé na prática da ioga. Então os efeitos da prática iogue são enumerados pelos sábios: beleza e força, clareza de fala e expressão, tranquilidade dos nervos, melhora do poder digestivo e boa disposição, que se revelam em um rosto cheio de sorrisos.(p.76)

É isso! Um rosto cheio de sorrisos! O que eu mais vejo nas aulas. O Yoga se tornou uma ferramenta que me auxilia para o sucesso das aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BORTHOLOTO, Sandra. **O Yoga na Escola.** São Paulo: Ground, 2013. p.118.

HERMÓGENES, José. **Autoperfeição com Hatha Yoga.** 55. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2014. p.362.

JOÃOCARÉ. **Aprendendo com os bichos:** Yoga para crianças. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012. p.39.

KUPFER, Pedro. **O que é yoga.** 2016. Disponível em: <https://www.yoga.pro.br/openarticle?id=350&O-QUE-%C3%89-YOGA?>. Acesso em: 30 set. 2018.

LUCA, Márcia de; BARROS, Lúcia. **Vamos Brincar de Estátua.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014. p.80.

MUNIZ, Rosa; SOARES, João. **O Menino Ganesha:** Yoga para crianças. São Paulo: Yoga Com Histórias. 33 f.

PITANGA, Cris. **Yoga com Música.** São Paulo: Omnisciência, 2013. p.33.

SOARES, João. **Yoga para Crianças:** Yoga com os Bichos. São Paulo: Yoga Com Histórias.

SOARES, João; MUNIZ, Rosa. **Yoga para Crianças:** Yoga com os Bichos. São Paulo: Yoga Com Histórias. 2 v.

IYENGAR, B K S. **A Sabedoria e a Prática da Yoga:** Saúde, harmonia e equilíbrio do corpo e da mente. São Paulo: Publifolha, 2010. p.256.

O QUE TE FAZ FELIZ NA ESCOLA?

Janaí de Freitas Pedroso[97]

Resumo: O trabalho analisa uma sensível trajetória educativa de criação em audiovisual realizada numa escola municipal de Canoas que foi desenvolvida no espaço denominado de Vivência, Integração e Pesquisa – a VIP cinema. Busca descrever a trajetória de criação de um documentário produzido por um grupo de alunos do quinto ano a partir da temática "O que te faz feliz na escola?". Fundamenta a análise nos escritos de Alain Bergala em relação ao cinema e escola e reflete sobre o conceito de alteridade percebido pelos alunos na análise da produção fílmica.

Palavras-chave: Cinema; Alteridade; Escola

INTRODUÇÃO

O título acima nomeia este projeto de pesquisa que analisa uma sensível trajetória educativa em audiovisual ocorrida o ano de 2017 na EMEF Paulo Freire, em Canoas/RS. Uma trajetória que rendeu mais que um mero documentário realizado por crianças do ensino fundamental, mas um laboratório de experiências estéticas e antropológicas.

Antes de descrever esta caminhada na sétima arte, faz-se necessário explicitar sobre quem esta falando e em que contexto tudo isso aconteceu. Sou professora da rede municipal de ensino de Canoas há 24 anos, graduada em Artes Visuais pela FEEVALE e especialista em Educação, Estética e Arte pela UNILASSALE. Nestes mais de vinte anos de profissão realizei alguns projetos dentro da área de fotografia com alunos desta mesma rede. Participei de alguns cursos de extensão na área do audiovisual, bem como disciplinas do Pós-Graduação em Educação da UFRGS (Scricto Senso) através do Programa de Educação Continuada. Meu interesse por cinema iniciou-se ainda na época da faculdade, mais precisamente quando cursei a disciplina Comunicação de Massa 2, tendo como conteúdo a sétima arte, ali vi que cinema era algo que ia muito além de simplesmente assistir a um filme, envolvia também leitura de imagem, que um filme produz sentido, existe um ritual de leitura, uma trilha sonora, entre outros. Os anos passaram, me formei, comecei a trabalhar como arte-educadora de uma maneira bem tradicional, desenvolvendo trabalhos mais voltados às artes plásticas, até que em 2011, com o avanço do uso dos celulares pelos alunos, percebi nestes objetos, até então "proibidos" na escola, uma excelente ferramenta pedagógica. Notava um grande interesse dos alunos pelo uso do celular, principalmente pela câmera fotográfica inclusa nestes aparelhos. Lancei então, para minhas turmas de anos finais do ensino fundamental, um projeto chamado "Um outro olhar para nossa escola", uma construção em vídeo-fotografias que visava redescobrir novas visões e possibilidades de olharmos para nossa própria escola. Nesta época trabalhava na EMEF Rio de Janeiro, em Canoas. Com seus celulares, os alunos saíam percorrendo os diversos espaços da escola observando-a sob e sobre novos ângulos, perspectivas e momentos. Estas fotos viraram slides e por consequência com fundos musicais a escolha de seus autores. Tinham portanto como elementos expressivos: as fotos, a cadência e ordem das imagens capturadas e a escolha de uma música

[97] Professora da Rede municipal de Ensino de Canoas e de Porto Alegre. Graduada em Artes Visuais pela FEEVALE (1993) e especialista em Educação, Estética e Arte pela UNILASSALE (2004). E-mail: janaifreitas@hotmail.com

para “casar” com esta cadência. A empolgação e a profusão de habilidades envolvidas neste pequeno projeto deixou claro que ali residia um grande campo a ser explorado. Muitos alunos editaram seus trabalhos usando aplicativos do próprio aparelho telefônico, a apresentação destes trabalhos ocorreu através de Datashow, tanto em suas próprias turmas como para outras também. Os “olhares” captados por estes estudantes foram intensos, significativos, belos e muitas vezes provocativos. As leituras feitas por eles a partir destas imagens criadas por si e por seus colegas, bem como o entusiasmo de usar o celular como ferramenta de trabalho nas aulas de artes, fez nascer novos projetos dentro da área fotográfica e cinematográfica. A partir dali, trabalhar com audiovisual passou a ser meu foco e meu campo de pesquisa tanto com crianças como com adolescentes.

Quatro anos depois uma nova escola, um novo desafio!

A experiência audiovisual “O que te faz feliz na escola?” foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, em Canoas. A instituição localiza-se na ocupação Pôr do Sol, dentro do populoso bairro Guajuviras, na mesma cidade. Em torno de 55 mil pessoas residem no Guajuviras, bairro conhecido por sua violência e pela histórica ocupação de casas e prédios ocorrida em 1987. A vila Pôr do Sol, situada no seu interior, possui problemas semelhantes ao seu entorno e situações de risco social ainda mais alta.

Como tudo começou? Fui convidada para trabalhar na EMEF Paulo Freire ainda em meados de 2014. A escola inaugurou em dezembro do mesmo ano. Tratava-se de um projeto de escola modelo de turno integral, objetivando a longo prazo melhorar as condições de vida de seus estudantes e famílias. Em fevereiro de 2015, a escola inicia seus trabalhos e surge com ela a proposta de realizar seminários temáticos com seus alunos. Através de muitas reuniões, surge então as VIPs, sigla que denomina a abreviatura de Vivência, Integração e Pesquisa. Muitas VIPs surgiram destes encontros de professores: VIP Cinema, VIP Hip Hop, VIP Experiência, VIP Horta, entre outras. Cada qual tinha seus objetivos de pesquisa distintos, evidentemente. O curioso foi o caráter inovador destes projetos: os alunos inscreviam-se na VIP de sua escolha, movidos única e exclusivamente pelo seu interesse. Então, durante o ano letivo, uma vez na semana, no contra turno, durante duas horas, estudantes mesclavam-se a outros colegas de diversas turmas e idades, participando da sua VIP escolhida. O propósito era instigar os discentes a um protagonismo educativo na área escolhida; formular hipóteses; trocar e construir conhecimentos; perceberem-se pesquisadores. Sem dúvida, tratava-se de um projeto educativo muito enriquecedor e inovador para estes educandos. Este formato de VIP ocorreu até o final de 2016 quando a escola deixou de ser integral, devido a demanda de vagas que a comunidade exigia, e o projeto precisou ser quase totalmente extinto, com exceção da VIP Cinema que continuou seu trabalho por mais dois anos ainda, pois eu tinha uma pequena reserva de carga horária e decidi continuar desenvolvendo minha VIP.

Já em 2017, a VIP Cinema contou apenas com alunos do quinto ano e continuou sendo coordenada por mim. Nesta edição, porém, a iniciativa e o poder de decisão destes alunos inscritos em Cinema me chamaram a atenção. Eles tinham uma vontade maior do que apenas pesquisar sobre a sétima arte, eles tinham também o desejo de realizar um filme de verdade. Então decidi acatar este interesse e em conjunto com os alunos da VIP “botar a mão na massa” e realizar de fato uma obra com características cinematográficas. Esta atitude contou com inúmeros desdobramentos e imprevistos, tornando-se um rico laboratório em experimentos

audiovisuais. O curioso desta nova turma da VIP Cinema, é que nenhum dos alunos havia participado das edições anteriores, mas, por outro lado, já tinham em mente seu objetivo.

Vamos fazer um filme!

Assim que iniciaram os primeiros encontros, fomos trabalhando toda uma gama de elementos importantes para uma construção desta categoria: tipos de enquadramentos, exercícios práticos de enquadramento, cores no cinema e suas simbologias, tipos de filmes, roteiro, captura de áudio, entre outros elementos. Nesta fase, um fato inusitado nos surpreendeu: uma docente da faculdade de Comunicação da Ulbra, professora Ana Maria Acker, soube de nosso projeto e ofereceu-se para ministrar algumas aulas sobre a estética do cinema, bem como, alguns elementos de construção fílmica, disponibilizando-se para este projeto duas vezes ao mês, por duas horas por encontro aproximadamente. Estas aulas potencializaram os saberes dos alunos, reforçando os aprendizados dos encontros semanais que já tínhamos. Portanto, dos nossos quatro encontros mensais da VIP cinema, em dois tínhamos o aporte poético da professora Ana.

Foram necessários seis meses de trabalho para que a parte técnica e estética do cinema fosse elaborada e apreendida enquanto um código de linguagem por estes alunos. Ansiosos para darem início ao filme de sua autoria, escolheram o documentário como gênero. Estavam dispostos a mostrarem uma história real, um espelhamento do que viviam na sua escola. O tema é que não sabiam definir: sobre o que falaremos? Muitas conversas e debates para alguém dar uma intrigante sugestão: “Vamos fazer sobre a felicidade?” “Felicidade?”, indagaram alguns. “Sim, sobre a felicidade! A felicidade na escola!”, exclama Robson Campos. A decisão foi unânime. Um filme sobre a possibilidade de ser feliz na escola.

Com uma ideia na cabeça e uma câmera nas mãos, no caso uma Canon T5i de minha propriedade que disponibilizei, os alunos da VIP cinema partem para a construção deste filme. Surgem então as dúvidas sobre qual metodologia a seguir: Quem filmar? Como filmar? Vamos entrevistar? Quem vamos entrevistar? Onde vamos entrevistar? Quem vai fazer o quê? Neste sentido, o roteiro foi algo muito importante, decididamente a primeira coisa a ser feita. Entretanto, devo dizer que em alguns momentos este documento cedeu espaço às experiências momentâneas, às surpresas e aos imprevistos advindos na descoberta deste processo.

Imprevistos técnicos eram resolvidos de forma criativa: iluminação deficiente era resolvida colocando o entrevistado em local melhor iluminado; capturas ineficientes de áudio eram solucionadas filmando os entrevistados ou objetos mais de perto, etc.

Passados uns vinte dias de filmagens, a obra começou a criar corpo. Eis que aí, os alunos começam a indagar-se sobre uma outra instância do filme: uma boa parte das respostas dadas pelos entrevistados à pergunta tema do filme era diversa a resposta que os alunos da VIP Cinema esperavam ouvir de seus interlocutores. Neste sentido, pareceu-me que um processo de alteridade mesclou-se a este corpo criado. Pois, ele, aluno do quinto ano, enxerga os momentos de felicidade experimentados na escola, mas será que a merendeira, os professores, os guardas e as demais pessoas da comunidade escolar também enxergam da mesma forma?

A percepção do processo de alteridade na produção fílmica

O cinema captura o diverso do mundo como bem fala Alain Bergala, cineasta e crítico francês. Colocar-me no lugar do outro, ouvi-lo, entrevistá-lo e passar a

compreendê-lo, faz-me confrontar elementos e pensamentos heterogêneos: elementos que inserem a tão propagada alteridade. Muitos estudiosos da área de filosofia e psicologia discorreram conceitos sobre esta condição. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 35) o termo alteridade significa: “Ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro”. Questões simples e não tão simples assim. Implica sair de si mesmo e encontrar no outro, engendramentos que também são espelhos de si.

Alain Bergala (2008), ao refletir sobre a relação cinema/escola, descreve o processo de alteridade através do filme como uma forma de “sentir como o outro sente”. Declara que ao se trabalhar com o cinema, deve-se ir além da tradição pedagógica de trabalhá-lo apenas como uma linguagem técnica/estética, abordando também seu aspecto de alteridade, ou seja, a natureza ou condição do que é do outro, do que é distinto a ele. Em seus escritos encontra-se este aspecto num outro viés que vai além do assistir ao filme: a alteridade desenvolve-se ainda mais ao fazer um filme.

O educando cineasta, desde o roteiro, passa a percorrer caminhos ideológicos, antropológicos, emocionais e de gênero que perpassam a si mesmo e deslocam-se em direção ao outro, o distinto a si mesmo e ao mesmo tempo enredado ao seu eu. No livro A Hipótese do Cinema (2008), Bergala afirma que não é possível ensinar cinema aos alunos, mas inicia-los a esta forma de arte. Por isso o próprio título do livro incita a levantar “hipóteses” de cinema, ser o educando um criador, um cientista em laboratório audiovisual, um artista científico, por mais paradoxal que esta última expressão possa parecer!

Neste sentido, percebo as ideias de Alain presentes nestes jovens alunos da VIP Cinema. Observei neles um saber de uma outra ordem, um saber que não se pode ser adquirido apenas pela análise fílmica: um saber/sentir orgânico, um sentir na pele, no corpo as verdades e os sentidos do outro.

As questões advindas desta caminhada começaram a vir à tona ainda na confecção do filme: Como crianças entre 10 e 12 anos, que não tinham vivência em cinema, elaboraram os meandros da construção de um filme, bem como a experiência de acessar um novo mundo de ideias e uma nova relação com este outro que elas desconheciam? Que ideias deste pequeno mundo escolar foram transformadas? Seria possível para estas crianças deslocarem-se de um mundo ainda tão restrito para novas possibilidades de ser, de enxergar-se no lugar do outro se não tivessem se expressado por meio do audiovisual? Em quais pontos estas indagações podem ser costuradas com os pensamentos de Alain Bergala?

Para melhor ilustrar estas questões, descreverei alguns trechos do documentário e os diálogos construídos pela turma de cineastas acerca destes momentos. Ressalto que as análises abaixo podem ser ampliadas a partir da apropriação de um referencial teórico que ajude a fundamentar o conceito de alteridade e estabelecer categorias de análise. Essa é a pesquisa ainda a ser feita.

Entrevista 1: Bruno Fagundes
(Fonte: Documentário “O que te faz feliz na escola”, 2017)

A primeira observação levantada pelos alunos de VIP cinema originou-se ainda nos primeiros instantes do filme, mais precisamente em 1minuto e 15 segundos, quando o entrevistado Bruno Fagundes, estudante do quarto ano do ensino fundamental, declara primeiramente que o que o faz mais feliz na escola é a hora do recreio, depois cita os brinquedos da pracinha do qual gosta de brincar no momento do intervalo. Neste momento, escutamos a voz da Gabriely, a entrevistadora, perguntando a Bruno se tem mais alguma coisa que lhe faz feliz ali, então ele sentido que sua resposta talvez esteja decepcionando a interlocutora, responde que tudo ali lhe faz feliz.

Percebe-se no próprio filme esta atmosfera de diferença de pensamento entre a aluna cineasta e o aluno entrevistado, fato que se comprova quando a mesma menina diz que esperava que ele falasse sobre alguma coisa da aula ou matéria preferida. Para Gabriely, aluna sorridente, esperta, atenta e envolvida em outros projetos da escola, é estranho ouvir de alguém que o que lhe faz feliz na escola é apenas o recreio. Nas reuniões da VIP, ela e demais colegas falam sobre esta entrevista com Bruno. Para eles, no quarto ano, ainda se gosta muito da escola, dos professores e de estudar. Entretanto, nesta entrevista, ficou claro para eles que suas hipóteses não se confirmaram para Bruno e para outras entrevistas que viriam a seguir.

Entrevista 2: Marcelo Monteiro
(Fonte: Documentário “O que te faz feliz na escola”, 2017)

Outra entrevista que corrobora com esta percepção vem logo após a conversa com Bruno Fagundes. Precisamente no momento 1minuto e 34 segundos, o professor de História Marcelo Monteiro, educador dos anos finais da EMEF Paulo Freire, responde a pergunta tema do filme dizendo que o que lhe faz mais feliz na escola é: “quando os alunos querem estudar”. Para os cineastas esta afirmação foi bombástica. Como assim? Os alunos mais velhos não querem estudar? Será que nós também não vamos querer? Teve alguém que chegou a dizer: Ah, mas minha prima está no oitavo ano e gosta de estudar.

Na reunião após essa filmagem, surgiu entre eles a ideia de confrontar em imagens a sala do primeiro ano versus a sala do nono ano. Confesso que achei genial esta ideia. Eles queriam descobrir as falas e o ambiente dos pequenos e mostrar a sala e como estão os alunos do nono ano: cadernos, paredes, falas. Vê-se este diálogo de imagens ao longo do documentário: entrevistam crianças do primeiro ano em sua sala e fazem, posteriormente, imagens do nono ano e seus cadernos cheios de matérias, entretanto, conseguem uma imagem deles sorrindo: num dia em que estavam jogando cartas. Os alunos formandos não quiseram gravar entrevista, mas se deixaram se filmar.

Entrevista 3: Lucas de Jesus
(Fonte: Documentário “O que te faz feliz na escola”, 2017)

Outro diálogo que causou estranhamento ao grupo de cineastas, foi o do aluno Lucas de Jesus, precisamente aos 4 minutos e 31 segundos do documentário. A pergunta sobre felicidade é feita. O aluno lista uma série de atividades e ambientes: “o recreio, a pracinha, os balanços, o ginásio, meus amigos... e ir embora! Ir embora...” Esta afirmação talvez tenha sido a mais polêmica para esta equipe de audiovisual. Em um dos encontros, a equipe afirmou até que em alguns momentos também sente vontade de ir pra casa, mas jamais citariam como algo que lhes deixariam mais felizes na escola. Concluíram então, que para Lucas a escola não está alcançando seu objetivo maior, visto que escola é para estudar e tem muitas aulas boas. Se ir embora causa felicidade... melhor seria trocar de escola ou se fosse possível, nem estudar.

Entrevista 4: Elizabete Fetuccia
(Fonte: Documentário “O que te faz feliz na escola”, 2017)

A fala da diretora, professora Elizabete Fetuccia, também surtiu bons momentos de conversa nas reuniões do grupo. A gestora da escola fala em entrevista aos 5 minutos e 21 segundos que o que a deixa mais feliz é simplesmente chegar ao refeitório com os alunos lá reunidos fazendo suas refeições, dar-lhes um bom dia e os mesmos lhes responderem a saudação. Ela relata que antigamente fazia a saudação e ninguém respondia e hoje é diferente, os alunos respondem. Os cineastas acharam que a diretora iria dizer quaisquer outras coisas, tais como: ganhar campeonatos esportivos ou a escola ganhar mais verbas para sua manutenção. Entretanto, observaram que uma simples saudação, coisa tão simples, é para eles, é capaz de deixar a outra pessoa feliz.

JUSTIFICATIVA

Percebo neste combo de falas dos meus cineastas, um bom terreno para aprofundamento a cerca de como se procede a questão da alteridade no processo de fazer cinema, ideia esta, tão enfatizada na *Hipótese do Cinema* de Bergala. Num sentido desta alteridade se dar muito além daquela que se processa apenas ao assistir um filme e se colocar na pele dos personagens. Aqui, não apenas assistiram, mas produziram a própria obra de assistir, colocando-se em vários papéis: iluminadores,

cinegrafistas, entrevistadores, roteiristas. Além disso, por tratar-se de um documentário, expressa em si realidades e pensamentos de um outro próximo a si e ao mesmo tempo tão longe de si, um vasto campo de possibilidades em alteridade dentro de um pequeno universo-escola.

OBJETIVO GERAL

Investigar os meandros do processo de alteridade vivido por estes alunos na construção do documentário “O que te faz feliz na escola?” .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o fazer cinematográfico das crianças envolvidas com as ideias de construção de alteridade por Alain Bergala.
- Despertar em outros professores da rede o interesse em trabalhar cinema com seus alunos e a pesquisar “seus achados”.
- Motivar a reflexão e análise sobre o fazer cinema na escola.

METODOLOGIA

A metodologia a ser empregada durante a pesquisa será a análise das falas dos alunos acerca de sua produção audiovisual, ou seja, como as crianças vivenciaram o processo de alteridade em sua construção fílmica. Essas falas foram resgatadas da memória das reuniões que sucediam as filmagens e do próprio documentário como registro das percepções dos participantes.

A HIPÓTESE E OS INDÍCIOS...

Portanto, o que podemos observar nestes recortes do filme citados ao longo do texto é que construir este filme potencializou saberes de diferentes tipos. Mas parece-me que a questão da alteridade ficou bem evidenciada nestes alunos que não foram meros apreciadores da sétima arte, mas “fazedores” desta. Pretendi trabalhar o cinema como arte e como criação, buscando transformar os alunos em espectadores criativos e “fazedores de arte”. E na esteira de ideias Bergalianas, o fazer cinema desta turma de VIP, potencializou ainda mais a questão da alteridade.

Assim, ouso pensar que esta experiência fílmica mesmo não alcançando um resultado técnico/estético de uma produção comercial, justamente por ser a primeira experiência, por ser um laboratório audiovisual... Uma experiência fílmica, não tem como produto final a obra em si, mas algo que vai além do próprio filme. Há indícios de uma transformação do “eu”; uma mudança de status no íntimo de cada um dos alunos-cineastas, uma tessitura de alteridade. Até onde vai a abrangência deste ano inteiro de construção? Qual a profundidade íntima alcançada com esta elaboração fílmica? Que mudanças poderão vir em suas próximas realizações audiovisuais? Sendo assim, pretendo investigar nesta pesquisa como a experiência de criação na linguagem do audiovisual pode contribuir para a percepção da alteridade no contexto escolar. Mas a pergunta hipótese fundamental é: **esta construção fílmica comprova um fazer cinema como algo potencializador do processo de alteridade, assim como defende Bergala?**

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGALA, Alain. **Hipótese-Cinema –** Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa: Paz e Terra,1996

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola. Minas Gerais: Autêntica, 2013.

2.6 – Mesa de trabalho 6

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 6	O registro de si na contemporaneidade: uma análise comparada	EMEF Dr. Nelson Paim Terra	Rosana Fachel de Medeiros
	A inserção das tecnologias nas escolas de ensino fundamental do município de Canoas a partir de políticas públicas	EMEF David Canabarro	Silvia Letícia de Senna, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko
	Álbum de figurinhas Copa da Rússia - EMEF Rio Grande do Sul	EMEF Rio Grande do Sul	Matheus Breitenbach da Silva
	Experimentos interdisciplinares: a teoria por meio da prática	EMEF. General Osório	Leandro de Andrades Campos, Juliano Nunes
	Atendimento educacional especializado: uma proposta de criação de uma unidade referência de identificação e intervenção na área das altas habilidades/superdotados na EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola no município de Canoas	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Pâmela Padilha de Oliveira, Gabriele Bonotto Silva
	Ocupação do território da fazenda Guajuviras: 75 anos de EMEF Sete de Setembro	EMEF Sete de Setembro	Alysson Isaac Stum Bentlin, Mariana Aita Dadda, Roberto Pinto Artigalás, Stevan Silveira Wolschick

O REGISTRO DE SI NA CONTEMPORANEIDADE: uma análise comparada

Rosana Fachel de Medeiros[98]

RESUMO

Nunca foram produzidas tantas imagens. Essa criação, em grande escala, deve-se ao advento das tecnologias digitais, especialmente, o celular. E esses registros visuais dão lugar de destaque para seu autor (MEDEIROS, 2018). Assim, essa pesquisa tem como objetivo problematizar o registro da própria imagem na contemporaneidade. Para tanto, apresentei para os estudantes dois estilos de *selfies* publicadas na internet: *selfie*s compartilhadas por alguns dos próprios adolescentes e *selfies* publicadas pela artista Cindy Sherman. O primeiro grupo de *selfies*, reproduzem o tipo de registro o qual estamos bastante habituados a ver na rede: *selfie*s sorrindo ou fazendo "biquinho". As *selfies* da artista se mostram distantes desse padrão. Sherman utiliza aplicativos para distorcer a sua imagem aproximando-a ao grotesco (HUGO, 2007). Os estudantes foram estimulados a explicitarem suas sensações com palavras e frases a respeito dessas imagens. E produziram *selfie*s com e sem edições. Os dados foram analisados qualitativamente a partir de uma abordagem interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). A intenção foi fazer com que os estudantes se posicionem a respeito da exacerbada espetacularização da vida (SIBILIA, 2008). E estimulá-los a pensar essas imagens como produções atuais que dizem muito sobre a forma como vivemos e nos relacionamos mediados pelas tecnologias digitais em rede.

Palavras-chave: adolescentes; celulares; *selfie*s.

Nunca foram produzidas tantas imagens. Essa criação, em grande escala, deve-se ao advento das tecnologias digitais, em especial, o celular. Esse aparelho facilita a produção, a edição e o compartilhamento de imagens. E grande parte desses registros visuais dão lugar de destaque para seu autor. Constatação comprovada por mim na tese de doutorado que realizei vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS, intitulada "Os jovens e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas" (MEDEIROS, 2018). A pesquisa que apresento nesse texto é um desdobramento dos estudos realizados no curso de doutorado.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo problematizar o registro da própria imagem na contemporaneidade. Uma atitude trivial que não tem classificação etária, nem social. O adolescente da periferia canoense e a celebridade Hollywoodiana tiram e publicam *selfie*s frequentemente.

Com o intuito de oportunizar aos estudantes canoenses momentos para pensarem sobre essa demanda contemporânea, apresentei para um grupo de estudantes, formado por alunos de 8º e 9º anos, de uma escola pública de Canoas-RS dois estilos de *selfie*s, bem diferentes, produzidas e publicadas na internet: *selfie*s compartilhadas no Facebook por alguns dos próprios adolescentes e *selfie*s publicadas pela artista Cindy Sherman no Instagram. O primeiro grupo de *selfie*s, dos próprios alunos, reproduzem o tipo de registro da própria imagem o qual estamos bastante habituados a nos deparar na rede: *selfie*s sorrindo ou fazendo "biquinho", buscando mostrar as suas melhores versões com edições e filtros que lhes favoreçam. Já as *selfie*s da artista se mostram distantes desse padrão. Sherman utiliza os editores

[98] Doutora em Educação e Artes, professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. E-mail: zanafachel@hotmail.com

de imagens presentes no seu celular para distorcer e deformar a sua própria imagem aproximando-a ao grotesco (HUGO, 2007).

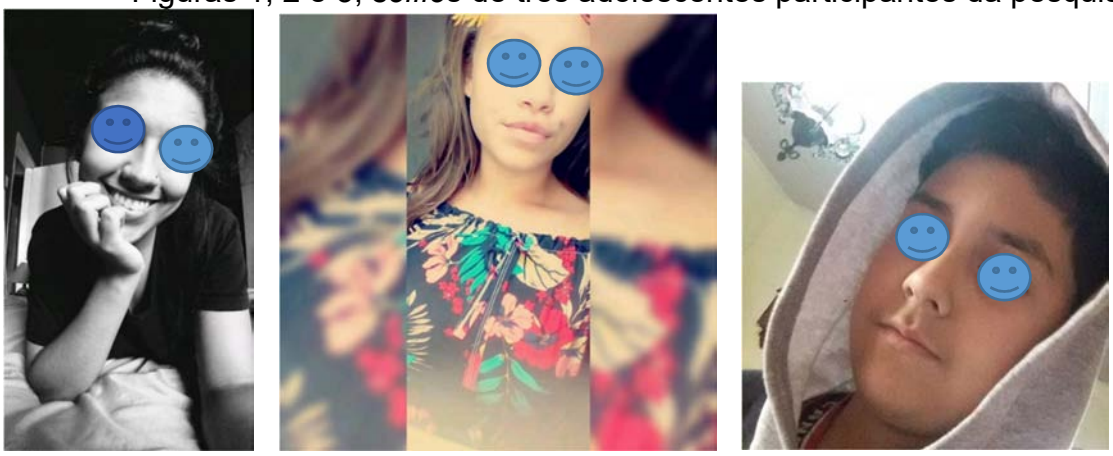
Trago agora, para os leitores desse texto, algumas das *selfie*s que foram apresentadas para os estudantes. Primeiro as *selfie*s dos próprios alunos, em seguida, as *selfie*s de Sherman. Importante mencionar que os registros de si publicados pelos adolescentes seguem um determinado padrão, tendo em vista que, majoritariamente, eles se mostram sorrindo ou fazendo "biquinho", além disso, muitos usam edições, principalmente nas laterais das imagens. Os adolescentes afirmaram que postas as fotos que se acham mais bonitos e acrescentam molduras para destacar seus rostos nas imagens.

AS SELFIES DOS ADOLESCENTES

Os adolescentes canoenses são exímios produtores e propagadores de *selfie*s na internet. Com a intenção de fazê-los pensar sobre essas imagens visitei a página pessoal de alguns deles, salvei algumas das *selfie*s publicadas por eles para apresentá-las fora do contexto das redes sociais, durante uma de nossas aulas.

Para tanto, criei uma apresentação em *Power Point* com 30 *selfie*s previamente salvas por mim. Dessas, nove foram salvas do Instagram de Cindy Sherman e 21 da página pessoal no Facebook[99] de 21 dos alunos participantes da pesquisa. Desse total, em oito imagens, os adolescentes se mostram fazendo "biquinho", oito também é a quantidade de *selfie*s que eles aparecem sorrindo e, em seis, sérios. Das fotos em que se mostram sérios, cinco são de meninos. Foi nos perfis deles, também, que encontrei mais dificuldade de localizar *selfie*s nas quais se mostrassem sozinhos. Em relação às meninas, essa dificuldade não aconteceu.

Figuras 1, 2 e 3, *selfie*s de três adolescentes participantes da pesquisa[100].



Fonte: imagens salvas dos perfis pessoais dos três estudantes no Facebook.

[99] As imagens dos adolescentes foram salva do Facebook, pois essa é a rede social mais acessada por eles (MEDEIROS, 2018).

[100] Cobri os olhos dos adolescentes nas fotos para preservas as suas identidades.

SELFIES DE CINDY SHERMAN

Figuras 4, 5 e 6 – *Selfie*s de Cindy Sherman com edições.

Fonte - Instagram da artista .

Cindy Sherman é uma renomada artista norte americana que se tornou conhecida por seus autorretratos conceituais. Desde a década de 70, a artista produz fotos de si mesma. Seu primeiro grande trabalho foi a série de 70 fotografias: Untitled Film Stills (Fotografias de Cena sem título). Nessas fotos, Sherman apresenta e questiona ícones de feminilidade, criados pela televisão e pelo cinema. Desde então, a artista usa seu corpo para dar vida a diferentes personagens. Suas fotografias são agrupadas em séries e cada imagem é tão peculiar, que seu rosto, por trás de tantos disfarces, torna-se irreconhecível.

Nas obras realizadas pela artista na década de oitenta, é possível perceber, a partir da representação de corpos femininos abjetos, o questionamento dos padrões de beleza socialmente atribuídos para as mulheres. Segundo a artista, o feio e o indesejável lhe encantam (GROSENICK, 2001). Assim, não causa estranhamento que as suas fotos mais recentes sigam nessa direção e problematizem a busca incansável de muitas mulheres por transformar seus corpos em imagens perfeitas. Segundo André Feitosa (2011), Cindy Sherman em fotografias como, Untitled #175 de 1987, põe em foco figuras que explicitam o lado não consolidado do belo e questionam valores de normalidade presentes nas culturas ocidentais.

Suas fotografias exploram características obscuras que são normalmente associadas ao universo feminino, como a loucura, a clausura doméstica, mulheres de corpos incongruentes ou mesmo vítimas de violências físicas. Essas ponderações de Feitosa (2011) ao trabalho fotográfico já consagrado da artista podem, em certa medida, ser atribuídas também as suas *selfie*s publicadas no Instagram.

Recentemente são as suas *selfie*s que têm chamado a atenção. Em 2017, a artista tornou pública sua página pessoal no Instagram. Dentre as suas postagens, destacam-se os registros que a artista tem feito da sua própria imagem. Nelas, Sherman não procura mostrar uma bela imagem de si mesma, pelo contrário, ela parece questionar essa popularização do registro da própria e impecável imagem. Suas fotos são conceituais, fazem pensar e se distanciam de quaisquer estereótipos de beleza. Diferentemente das fotos dos alunos canoenses que, de maneira geral, almejam reproduzir os padrões de beleza vigente em busca de uma boa repercussão dos seus registros imagéticos. Segundo Lipovetsky e Serroy (2015, p. 376) o autorretrato contemporâneo:

> [...] se afirma como um modo de vida cada vez mais banalizado, como compulsão de se comunicar e de 'ser descolado', mas também como marketing de si, cada qual procurando ganhar novos 'amigos', procurando valorizar seu 'perfil' e encontrando uma gratificação na aprovação de si mesmo pelos outros [a *selfie*] traduz uma espécie de estética de si que ora é um donjuanismo virtual, ora um novo Narciso no espelho da tela global.

Já nas *selfie*s postadas por Sherman, pode-se perceber uma certa sátira da artista em relação a esse tipo de *selfie*s que proliferam, a cada segundo, nas redes sociais, as quais, normalmente, retratam momentos felizes e são produzidas para se autopromover e conquistar seguidores. Com seu Iphone, a artista produz fotos de si mesma e utiliza aplicativos de edição de imagens como Facetune, Perfect365 e YouCam Makeup para modificar, distorcer e deformar a sua própria imagem. Longe de querer ser admirada por sua beleza ou fotogenia, Sherman usa essas ferramentas que surgiram para corrigir quaisquer imperfeições e deixar as pessoas ainda mais bonitas, de uma forma não ortodoxa e, dessa forma, questiona a hiperexposição que as pessoas estão fazendo para com as suas próprias imagens. Ao mostrar seu rosto retorcido, deformado, próximo ao grotesco (Hugo, 2007), Sherman problematiza o ato de se fotografar e põe em xeque esse hábito contemporâneo de registrar a própria imagem e tornar esse registro público. O que Pastor (2016, p.19) pontua sobre o registro da própria imagem me parece ter alguma aproximação com as *selfie*s produzidas pela artista, de acordo com o autor a *selfie*:

> [...] demonstra, para além da aparente banalidade de uma produção de autorretratos instantâneos, possíveis formas de relação com a própria aparência ou como uma experiência lúdica de proximidade. Nessa partilha de intimidade – numa comunhão de esferas relacionais –, visualiza-se também o hibridismo com o próprio aparelho. A prática do *selfie* surge misturando-se com uma longa rede imagética e cultural de autorretratos, associado às potencialidades comunicativas do smartphone.

Nesse sentido, para além da futilidade de se mostrar bela e rodeada de amigos em um momento de confraternização, por exemplo, as recentes *selfie*s de Sherman possibilitam à artista a continuar fazendo diferentes experiências com a sua própria imagem, transformando-se em outras pessoas, algo que ela já fazia com seus autorretratos conceituais, no entanto, agora, essas experimentações são realizadas com rápidas sequências de toques na tela do seu celular e, ao serem disponibilizadas na rede, podem ser acessadas de qualquer lugar do mundo.

Suas *selfie*s nos permitem problematizar a popularização do registro de si na contemporaneidade, algo que procurei fazer em diferentes momentos desse texto, com a ajuda de alguns teóricos. E com os adolescentes, a partir de discussões, de produções escritas e de criação de *selfie*s distintas. No entanto, tenho cuidado de não ser simplista e de não apresentar generalizações, mas, sim, trazer pontos de vistas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesse sentido, assim como Pastor (2017), evito um posicionamento prévio de julgamento desse fenômeno contemporâneo que diz respeito a produção e o compartilhamento das *selfie*s, classificando-as como nocivo e narcisista, ou, de maneira contrária, tratando-as como libertadoras e revolucionárias. Ao invés de disso, de forma muito semelhante ao autor, procurei problematizar a sua complexidade.

Sem a pretensão de classificá-las, as *selfie*s de Sherman podem ser vistas como uma sátira que encoraja a reflexão a respeito da produção dessas imagens e

sobre o uso crescente de aplicativos para a sua manipulação. Além de representar uma nova faceta no trabalho da artista, sua série de *selfie*s problematiza o ato de se fotografar e fazer desse registro público, pondo em discussão o narcisismo imaginário da contemporaneidade. Por outro lado, as produções de Sherman e a infinidade de *selfie*s produzidos por pessoas comuns em todo o mundo e pelos adolescentes, em Canoas, transformam o ato de se fotografar em uma forma de expressão que diz muito sobre a sociedade contemporânea.

Para além de qualquer rótulo, a discussão sobre as formas como se tem transformado o corpo em imagem, propõe pensar as imagens de si como um modo de existência de seus autores a partir de uma lógica de instantaneidade, de compartilhamento e de comunicação (PASTOR, 2017).

Trazer para esse texto as atuais *selfie*s produzidas por uma famosa retratista conceitual não teve como intenção categorizá-las, ou, somente, compará-las com os registros de si realizados pelos adolescentes canoenses. Integrá-las a essa discussão teve como principal interesse pensar essa produção contemporânea a partir de suas complexidades, tanto no momento de sua criação, quanto no momento em que esse registro é publicizado. Além disso, fazer referência as *selfie*s produzidas por Sherman evidenciam a potencialidade que essas imagens podem ter para a discussão a respeito da forma como determinados padrões de beleza são reforçados enquanto outros são colocados à margem. Por isso, também, decidi apresentá-las para os adolescentes.

Após a apresentação das imagens, estimularei os estudantes a explicitarem as suas sensações e opiniões a respeito os dois grupos de *selfie*s. Essa conversa foi gravada para posterior análise. Além disso, propus aos adolescentes que escrevessem palavras e frases sobre essas imagens, como também, eles tiveram de produzir dois tipos de *selfie*s, uma sem edição e outra inspirada nas *selfie*s realizadas pela artista estadunidense.

PALAVRAS E FRASES ATRIBUÍDAS PELOS ADOLESCENTES PARA SUAS SELFIES E PARA AS SELFIES DE SHERMAN

Para cada grupo de fotos, *selfies* deles próprios e *selfies* de Sherman, os adolescentes tiveram de escrever três palavras que primeiro lhes ocorressem. Eles, também, responderam a seguinte pergunta: “O que essas *selfie*s me fizeram pensar?”, novamente, para cada grupo de imagens.

Primeiro farei referência às palavras mais citadas a respeito das *selfie*s dos adolescentes e transcreverei as respostas que considerei mais significativas. Em seguida, apresentarei as impressões em relação às *selfie*s da artista.

EM RELAÇÂO AS SELFIES DOS ESTUDANTES

Os estudantes atribuíram 25 palavras diferentes, principalmente adjetivos, para as suas *selfie*s. Dessas, quatro aparecem em número muito maior que as outras, foram elas: “bonitas”, “comuns”, “efeitos” e “legais”.

Com a escolha da palavra “bonitas”, os estudantes reiteraram o que estão acostumados a visualizar nas páginas pessoais de seus colegas, uma vez que “todos querem se mostrar bonitos e bem arrumados” (menina, 14 anos). Já o adjetivo “comum” fazer referência ao fato de muitas das *selfie*s publicadas por eles serem bastante parecidas e “[...] todos quererem se mostram sorrindo e felizes”, recorrência que chamou atenção uma das participantes de 15 anos.

Muitos adolescentes elegeram a palavra “efeito” para remeter-se as suas fotos. Essa escolha se deve ao fato deles perceberem que, muitas das fotos observadas, apresentavam efeitos como: molduras, filtros e acréscimo de desenhos. A opção pelo adjetivo “legal” parece fazer mais menção ao ato de produzir uma *selfie* do que o registro em si. Uma vez que a produção e o compartilhamento dessas imagens são bastante comuns em seu dia a dia. E se não fosse algo legal e que gostassem de fazer nas redes, certamente não o fariam.

Nas frases, eles deixaram mais evidentes as suas sensações a respeito das fotos. Trago algumas das que considerei mais significativas para essa discussão. Em relação à utilização de efeitos nas fotos, dois estudantes mostraram terem opiniões bem parecidas: “Os alunos colocam efeitos para ficar mais bonitos nas fotos, se destacar” (menino, 14 anos), nessa mesma direção outro estudante afirma: “[...] a maioria dos meus colegas editam as fotos para parecerem perfeitos” (menina, 14 anos). Assim, ambos, reiteram que a utilização de efeitos nas fotos dos adolescentes tem como intenção deixá-las ainda mais bonitos.

Já outros estudantes, chamam atenção para o fato de as fotos publicadas terem como objetivo a conquista de olhares e a repercussão na rede. Nas palavras dos adolescentes: “Eles tiram fotos e postam para ganhar likes” (menina, 14 anos). “Às vezes, nós alunos pensamos muito nas curtidas, no que os outros acham e esquecemos de mostrar quem nós realmente somos” (menina, 14 anos). “As fotos que os alunos postaram foram pensadas na beleza e na quantidade de likes que receberiam. Isso me fizeram pensar que muitas pessoas não são como nas redes sociais” (menina, 15 anos). “Os alunos buscam o apoio das pessoas com curtidas, atenção” (menino, 14 anos). De acordo com esses estudantes, a publicação de *selfie*s no Facebook tem como objetivo ganhar likes. Esse *feedback* positivo, além de trazer satisfação para o autor da foto, é uma comprovação de que seus amigos lhes dão atenção.

Além disso, os adolescentes identificaram, nas fotos, um determinado padrão, o que, segundo alguns deles, deixaram as fotos, comuns, normais. “As *selfie*s dos colegas são sempre em padrões: foto no espelho, *selfie* com dedinho da paz, etc ...” (menino, 14anos). “Fotos normais do dia a dia” (menina, 14 anos). Assim, fotos do cotidiano, na frente do espelho, fazendo gesto com as mãos, são consideradas comuns pelos adolescentes já que apresentam mais do mesmo, ou seja, mostram de novo tipos de *selfie*s que eles são habituados a encontrar na rede.

SOBRE AS *SELFIE*S DE SHERMAN

Para as *selfie*s de Sherman foram atribuídas pelos estudantes 25 palavras diferentes, novamente, a maioria adjetivos. Apresentarei as cinco que mais se repetiram: “Estranha”, “Diferente”, “Edição”, “Feia” e “Louca”.

Em relação as palavras escolhidas pelos alunos, fica evidente o grande estranhamento que as imagens produzidas pela artista causaram. Isso não me surpreendeu. Eu já imaginava que eles nunca teriam visto produções parecidas e, tinha certeza, de que seriam surpreendidos por essas imagens. Por isso, classifica-las como “estranhas” ou “diferentes”, era esperado.

Já a palavra “Edição”, apareceu bastante. Com ela os alunos quiseram chamar atenção para o fato de a artista utilizar muita edição nas imagens fazendo com que ficasse muito difícil de reconhecê-la.

Os adolescentes que utilizaram os adjetivos “feia” e “louca” verbalizaram não entender como alguém utiliza tanta edição para ficar ainda mais feia. “Ela deve ser

muito feia" (menino, 14 anos), "[...] ela deve ser velha, por isso precisa de tanta edição" (menina, 14 anos). Em contrapartida, alguns, poucos, adolescentes relacionaram as suas produções com a palavra Arte. Assim, mostraram entender que, além da aparência da artista nas fotos, essas produções podiam ser pensadas como manifestações artísticas.

Dentre as respostas dos alunos, escolhi seis que achei mais representativas para apresentar aqui. Suas pontuações foram muito pertinentes evidenciando o sucesso da atividade proposta ao fazê-los problematizar o registro da própria imagem na contemporaneidade.

Uma adolescente ressalta a falta de preocupação de Sherman com opiniões alheias. Nas suas palavras, a artista: "[...] posta fotos sem se preocupar com a opinião dos outros" (menina, 14 anos). Em relação às edições utilizadas por Sherman, a estudante pontua que, ao utilizar muitas edições, as pessoas podem estragar a foto e, ao invés de deixá-la mais bonita, podem deixá-la feia e, assim, não atingir ao objetivo desejado. Conforme a aluna: "[...] ela quis mostrar para as pessoas que muitas edições estraga, ao invés de deixar bonita, deixa feia" (menina, 15 anos). Nessa mesma direção, outra adolescente afirma que, ao modificar demais a foto, a pessoa deixa de ser o que ela é, segundo a estudante: "[...] quanto mais editamos nossas fotos para ficarmos bonitas, nos tornamos irreconhecíveis" (menina, 14 anos). "Essa senhora não sabe tirar foto e coloca um monte de efeito para chamar a atenção" (menina, 13 anos). Essas três adolescentes fazem referências às inusitadas edições realizadas pela artista em suas fotos. As duas primeiras acreditam que a utilização de muitas edições deixa a pessoa irreconhecível e a outra estudante afirma que a artista utiliza edições em excesso para chamar a atenção.

Muitos dos estudantes afirmaram que acharam estranhas as fotos produzidas pela artista, em contrapartida, alguns deles mencionaram que, ao olharem para elas com atenção, passaram a achá-las interessantes como ficou evidente na resposta dessa aluna: "As fotos de Sherman são estranhas no primeiro momento, mas logo depois despertam muito interesse" (menina, 14 anos). Estranhar o diferente é bastante comum, no entanto, ao verem mais fotos, ao saberem um pouco mais sobre a vida e o trabalho já conceituado da artista, olharam com mais afeição para as suas *selfies*.

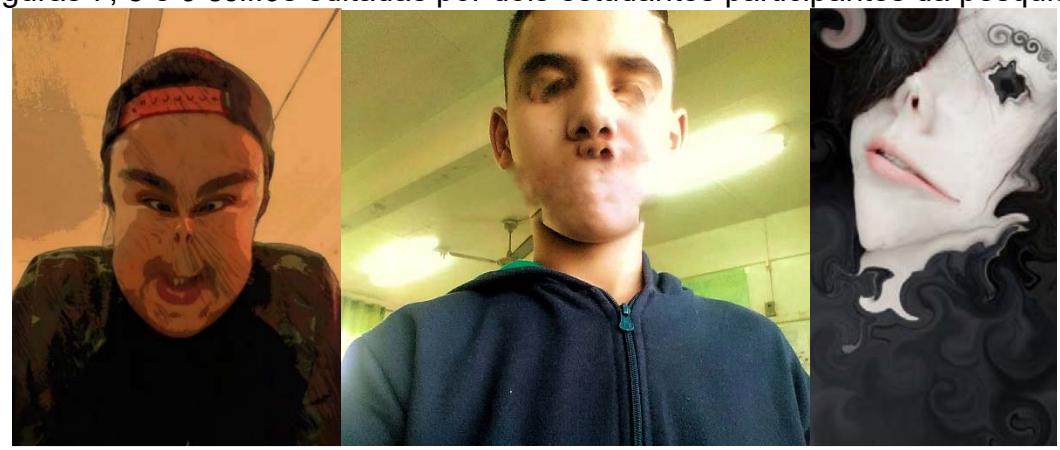
Ler as respostas dos estudantes foi bastante gratificante, já que muitas das suas ponderações evidenciaram o senso crítico deles frente a uma discussão bem importante na contemporaneidade: o padrão de beleza. Nesse sentido, essas duas respostas foram bastante representativas: "Temos de ter coragem para quebrar os padrões de beleza" (menina, 14 anos). "[...] mesmo a sociedade impondo um padrão de beleza, é importante seguir seu próprio padrão, sem ligar para as opiniões, porque todos somos diferentes" (menina, 15 anos). As duas meninas fazem uso das *selfie*s, fora dos padrões, produzidas por Sherman para questionar os padrões de beleza que são impostos pela sociedade contemporânea. Além disso, uma delas reitera que todos somos diferentes, sendo assim, cada diferença deve seguir seu próprio padrão.

*SELFIE*S PRODUZIDAS PELOS ADOLESCENTES, COM E SEM EDIÇÃO

Para preservar as identidades dos adolescentes, apresentei somente as fotos que eles previamente editaram. As fotos foram editadas somente com os aplicativos disponíveis nos seus celulares e essas ferramentas não poderiam ser usadas para disfarçar espinhas, adicionar maquiagem, diminuir bochechas ou acrescentar molduras com o intuito de deixar as suas fotos ainda mais bonitas. A intenção foi que eles manipulassem a própria imagem e se afastassem de qualquer padrão de beleza,

inspirados nas recentes *selfie*s publicadas por Sherman. O resultado foi tão interessante que foi difícil selecionar somente três delas para apresentar aqui.

Figuras 7, 8 e 9 *selfie*s editadas por dois estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Imagens salvas do arquivo pessoal dos estudantes.

Os adolescentes mostraram-se muito interessados na atividade e gostaram de ver suas fotos com edições diferentes das que fazem normalmente. Foi possível constatar, também, que mesmo a atividade sendo individual, ela foi realizada em conjunto, já que uns ajudaram aos outros nas escolhas e na utilização das edições. Essa empolgação resultou em algumas imagens criativas, outras engraçadas e todas com muita autoria.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A produção e o compartilhamento de imagens de si é um assunto instigante, atual e que está longe de se esgotar. Produzir *selfie*s e compartilhá-las na rede é uma demanda contemporânea sem prazo de validade. Assim, convido outros pesquisadores e interessados no assunto a continuarem refletindo e problematizando essas produções. Algo que me propus a fazer nesse texto.

Essa pesquisa teve a intenção de fazer com que os estudantes se posicionem a respeito da exacerbada espetacularização da própria imagem (SIBILIA, 2008), além disso, ao incentivá-los a produzirem e editarem *selfie*s dentro do ambiente escolar, legitimei e trouxe para a sala de aula o lugar de autoria que muitos deles já ocupam nas redes. Como, também, estimulei os estudantes canoenses a olhar comparativamente para cada grupo de imagens e refletirem sobre elas como produções desse tempo que dizem muito sobre a forma como vivemos e nos relacionamos mediados pelas tecnologias digitais e conectados em rede.

Os momentos de coletas de dados e os dados coletados foram muito ricos, primeiro por perceber os alunos interessados e por constatar criticidade[101] em suas pontuações orais e escritas. Além disso, pude perceber o quanto eles têm facilidade para lidar com diferentes aplicativos, o quanto são criativos, como, também, eficientes produtores de imagens. A satisfação com a tarefa e com as suas produções ficou evidente nas pontuações de dois estudantes, por isso, relato-as aqui: “Foi uma atividade nova e legal, foi a primeira vez que fiz isso na escola e gostei muito” (menino,

[101] Quando, por exemplo, relacionam as *selfie*s de Sherman como uma ruptura dos padrões de beleza socialmente atribuídos as mulheres.

13 anos). “Eu achei a proposta da ‘sora’ muito legal, porque não é sempre que pegamos uma foto para editar assim” (menina, 14 anos). Importante mencionar que não solicitei a eles que avaliassem a atividade, as manifestações foram espontâneas. Talvez, fosse interessante incentivar as avaliações... vislumbro novas pesquisas...

Enfim, finalizo esse texto reiterando a importância das tecnologias, em especial, o aparelho celular. Encontrar um espaço para o seu uso pedagógico dentro das sedimentadas engrenagens escolares. Um assunto controverso, mas, da mesma forma, fundamental na contemporaneidade. Nesse sentido, defendo que a discussão sobre a possibilidade de uso do aparelho celular na sala de aula deve fazer parte do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **O professor pesquisador.** Introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FEITOSA, André P. **Mulheres** – mostro e espetáculos circenses: o grotesco nas narrativas de Angela Carter, Lya Luft e Susan Swan. Tese (Doutorado em Letras). – Minas Gerais. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. P. 177, 2011.

GROSENICK, Uta. **Mulheres artistas nos séculos XX e XXI.** Taschen, Lisboa; 2001.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. - São Paulo: Perspectiva, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo.** Viver na era do capitalismo artista. Tradução Eduardo brandão – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MEDEIROS, Rosana F. de. “**Os adolescentes e os aparelhos celulares:** visualidades contemporâneas”. 201f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2018.

PASTOR, Leonardo. **Imagens de si:** experiência e intimidade em torno da prática contemporânea do selfie. In.: Anais do XXV Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016, p. 1-21.

PASTOR, Leonardo. **Prática do selfie:** experiência e intimidade no cotidiano fotográfico. Contracampo, Niterói, v.36, n. 02, pp. 157-173, ago/nov. 2017.

SIBILIA, Paula . **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CANOAS A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Silvia Letícia de Senna[102]
Josiane Carolina Soares Ramos Procasko[103]

Resumo
O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado intitulada "As Políticas Públicas da Cidade de Canoas-RS Voltadas à Inserção de Novas Tecnologias no Cenário Escolar: Do Contexto da Influência ao Contexto da Prática". Esta investiga a efetivação de ações governamentais que visavam atender uma das metas do Plano Municipal de Educação (PME) no período entre 2011 e 2016. A primeira parte da pesquisa foi realizada através do estudo bibliográfico analisando os principais documentos do município referentes ao tema: PDE Canoas 2022, PME Canoas 2015-2025, Planos Plurianuais de 2009 e 2013 e Programa da Plataforma de governo intitulado "Mais Confiante no Futuro". Durante este percurso, buscamos encontrar parte do C*iclo de Políticas* de Stephen J. Ball (1992) considerando as arenas de discussão o primeiro estágio denominado o *contexto de influência*. O segundo passo, denominado *contexto da produção do texto*, percebemos através da materialização dos discursos transformados em leis. Por fim, para que pudéssemos entender o *contexto da prática* buscamos, a partir de um questionário destinado a todos os professores da Rede Municipal de Canoas (RMC), verificar os desdobramentos deste ciclo, alcançando de fato o seu maior objetivo que era atualizar o contexto escolar frente às modificações do século XXI.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ciclo de Políticas; Tecnologias Digitais; Escola.

O Cenário da educação: do macro ao micro

Em vinte e cinco de junho de 2014, o Brasil aprovava o seu segundo[104] Plano Nacional de Educação[105] (PNE), projetando 20 metas para combater as maiores dificuldades encontradas no contexto escolar brasileiro. Porém, para que os objetivos fossem alcançados, era necessário que todos os estados e municípios replicassem suas ações, traçando um plano regional que respeitasse suas maiores fragilidades e projetasse metas capazes de atender às suas demandas de maneira que tivesse também um olhar nos temas gerais do Plano Nacional.

---

[102] Professora da Rede Municipal de Canoas-RS e mestranda em Informática na Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. E-mail: sennasil@gmail.com
[103] Docente do IFRS - Campus POA nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Informática da Educação. Doutora em Educação pela UFRGS na linha de pesquisa "Políticas e gestão de processos educacionais". E-mail: josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br
[104] Os PNEs são Planos Nacionais de Educação criados a cada dez anos, que traçam diretrizes e metas para o ensino em todo o país com o objetivo de corrigir as maiores dificuldades encontradas na educação. O primeiro PNE foi formulado em 1996, e vigorou entre os anos de 2001 a 2010.
[105] O Plano Nacional de Educação aprovado através da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é composto de 20 metas que buscam corrigir as maiores dificuldades presentes na educação brasileira garantindo através dele o direito à educação básica de qualidade.

> O grande desafio é construir em todo o Brasil a unidade nacional em torno de cada uma das 20 metas, o que começa na busca de acordos em torno de algumas premissas importantes para o processo de pactuação... o novo Plano Nacional determina que todos os municípios deverão adequar ou elaborar seus planos até um ano depois de sua publicação. O trabalho a ser feito envolve levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos, e nada disso acontece rapidamente. (BRASIL, 2014b, p. 07)

Na cidade de Canoas,[106] esse processo de avaliar e repensar a Educação já estava sendo realizado desde 2011, com a construção e projeção do Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas (PDE CANOAS 2022). Durante as arenas de discussão, educadores, alunos e pais tiveram a incumbência de ajudar a pensar a Educação desejada para os próximos dez anos na cidade.

Tais reuniões entre a comunidade escolar foram realizadas através de oficinas totalizando uma participação de mais de duas mil pessoas que, reunidas, tiveram o compromisso de discutir as maiores fragilidades do sistema educacional local (CANOAS, 2016). A partir das contribuições desses encontros, foi formulado o manuscrito nomeado PDE Canoas 2022, cuja maior função era servir de base para nortear as práticas pedagógicas das escolas municipais. Esse documento descreve aquele que será o sujeito[107] da educação na próxima década, pormenorizando o educando como alguém dinâmico, ágil e despachado frente às novas tecnologias.

Diante desse "novo" aluno, a escola necessita ser repensada a fim de que esteja próxima à realidade e aos anseios desse estudante. Assim sendo, o PDE Canoas trouxe em sua projeção a seguinte diretriz: "Lidar com as novas tecnologias e com a Informação" visando integrar essa tecnologia às metodologias de sala de aula. Após o lançamento, em 2013, do PDE Canoas 2022, um ano depois, o município tratou de dar continuidade e ampliar as discussões sobre a educação, agora fortalecido e motivado pela construção das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) concebendo, assim, o Plano Municipal de Educação (PME) Canoas 2015-2025, através da Lei Municipal nº 5933/2015.

O município projetou suas metas espelhando muitas das previstas no Plano Nacional, tentando alcançar maiores sucessos em eixos como: a alfabetização na idade certa; a erradicação do analfabetismo; a permanência e o sucesso dos jovens nas escolas entre outras. O PME Canoas também prescreve metas para enfrentar o problema das distorções e objetiva, ainda, a melhoria da qualidade na educação através das notas expostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que examina o fluxo escolar e a aprendizagem.

> A construção do Plano Municipal de Educação teve como ponto de partida a elaboração de um amplo diagnóstico acerca da realidade do Município. Os resultados deste diagnóstico estabeleceram a base para a discussão das estratégias para cada meta do PME, bem como para a definição dos objetivos a serem atingidos e das consequentes metas e ações a serem propostas no campo da política educacional (CANOAS, 2015, p. 13).

---

[106] A cidade de Canoas está localizada na região metropolitana de Porto Alegre e, de acordo com os dados de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía cerca de 323.827 habitantes.

[107] Ao longo deste trabalho, a palavra "sujeito" será empregada como sinônimo daquele que exerce a reflexão, a autonomia e a cidadania, denominação de Amaral (2014) no livro: Fundamentos de Apoio Educacional.

Frente a este contexto de mobilização e construção que delimitava as principais dificuldades das instituições e fomentava metas e planos repensando o cenário da educação para o decênio 2015-2025, surge o objetivo principal desta pesquisa que é o de estudar a trajetória das políticas públicas da cidade, voltadas ao eixo da inserção das tecnologias no contexto escolar.

Este estudo contou com a revisão das Leis Municipais e documentos que atendessem ou projetassem metas e ações que contemplassem a inserção das mídias no contexto escolar, tanto pelo incentivo ao professor quanto pela distribuição de materiais às escolas. Dentre esses documentos, estão o PDE Canoas 2022, o Plano Municipal de Educação 2015-2025, o programa Mais Confiante no Futuro[108] (Plano de Governo 2013-2016), além dos Planos Plurianuais 2009 e 2013.

Após a análise dos documentos e a constatação de que as metas aqui estudadas eram indicadas como atingidas ainda em 2015, passamos à segunda parte da pesquisa que foi verificar com os professores da Rede Municipal de Canoas (RMC), através de questionário, se esses "benefícios"[109] teriam chegado às escolas e aos docentes e se, de porte dessas ferramentas, os professores fizeram uso delas em suas práticas pedagógica.

O professor como protagonista

Um dos princípios básicos de toda a pesquisa é conhecer a realidade estudada, e isto já era possível através do nosso vínculo empregatício com o município. Silvia é professora da RMC desde 2003, passou pela docência com anos iniciais, pela supervisão escolar e cargos de gestão de uma escola de categoria B.[110] Participou dos movimentos descritos nos documentos do PDE Canoas e das discussões de construção do Plano Municipal. Acompanhou a chegada da lousa digital, de *notebooks* e 3Gs para os professores da escola na qual era gestora. Viu de perto o uso desses instrumentos e suas potencialidades em sala de aula. Porém sempre teve dúvidas se essa era apenas uma realidade específica ou se o que estava presente em seu cotidiano refletia-se também nas outras 43 escolas do município. Dessa forma, nascia a inquietação por conhecer outras realidades e outras histórias de sucesso (ou não) com o apoio das ferramentas digitais.

Um olhar sobre a educação de Canoas

Para compreender o panorama da realidade onde estamos realizando esta pesquisa, é importante analisar o quadro de escolas, docentes e alunos do município. Segundo dados de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Canoas possuía os dados a seguir (Tabela 1).

[108] Este programa fez parte da plataforma de governo (2013-2016) e esteve exposto no site da prefeitura durante esta gestão, sendo realizadas avaliações a cada seis meses e projetando ou ampliando suas metas, algumas estudadas são foco desta pesquisa: a) a entrega de incentivo à compra de notebooks aos professores e agentes das Escolas de Ensino Fundamental; a distribuição de lousas digitais para as instituições escolares; a realização de cursos de qualificação. Segundo nossa análise, essas metas foram avaliadas como atingidas, ainda no segundo semestre de 2015.

[109] Usaremos ao longo deste trabalho a palavra benefício/beneficiados como sinônimo de "direito".

[110] Canoas classifica as escolas em A – mais de 1000 alunos matriculados, B – entre 500 e 999 alunos matriculados e C – para escolas com menos de 500 alunos matriculados.

Tabela 1 - Informações estatísticas Município de Canoas

DADOS	Base IBGE		
	EMEIs	EMEFs	TOTAL
Escolas	38	43	81
Docentes	134	984	1.118
Alunos	2.178	26.630	28.808

De posse dessas informações, e por conhecer o município, percebemos que o número de escolas não estava correto. Dessa forma, buscamos na Secretaria de Educação outro espaço que tivesse dados mais atualizados, assim chegamos ao site do Governo do Estado/Secretaria de Educação,[111] e os dados que obtivemos são um tanto diferentes. Nesse site os números são os seguintes (Tabela 2) para o mesmo ano:

Tabela 2 - Censo Escolar Município de Canoas

DADOS	Base Governo		
	EMEIs	EMEFs	TOTAL
Escolas	38	44	82
*Docentes	-	-	3.168
Alunos	4.051	29.003	33.054

*Função docente

Com base nessas informações, podemos perceber dados diferentes nas duas fontes, tanto no número de escolas, de docentes e até mesmo de alunos. É importante destacar que a partir de 2007 o censo escolar atualizou sua metodologia, coletando dados individuais de alunos e professores, dessa forma, um mesmo docente poderia ter mais de uma "função docente", já que muitos trabalhavam em mais de uma escola. Dessa forma, o número de funções docentes é superior ao número de fato dos professores.

O retrato da realidade a partir da análise bibliográfica

De acordo com a análise documental de dados públicos[112] de 2016, a gestão relata que a cidade dispunha de quarenta e quatro (44) instituições de Ensino Fundamental e que o total de lousas digitais entregues às escolas de Ensino Fundamental e Iinfantil juntas somavam 189. Quanto aos docentes, e de acordo com a Tabela 2, o município possuía 3.168 professores, porém, o documento aponta a entrega para 1.965 *notebooks*[113] bem como de modens 3G e cursos de qualificação. Segundo o levantamento de informações sobre a diferença entre o número de

111 Segundo indicação da Secretaria Municipal de Canoas, as informações do município são lançados neste site: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/servicos.jsp>.
112 Livro Canoas Inovadora, disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0046933428b2786283333>.
113 Quando for descrito neste texto "entrega de notebooks", devemos entender que se trata de uma "concessão de incentivo à aquisição de notebooks", pois os professores que aderiram ao programa receberam R$ 1.200,00 reais para a compra de seu equipamento.

municipários que não teria recebido os “benefícios”, estaria entre aqueles que optaram por não receber ou os que estavam fora de sala de aula exercendo suas funções em secretarias do governo, gabinete do prefeito, cedidos a municípios vizinhos entre outros.

Outra base de análise foi o próprio site da prefeitura que expunha em domínio público as metas semestrais desde 2013 até 2016. Nesse espaço, estavam as propostas de concessão de incentivo à aquisição de *notebooks*, cursos designados ao uso de novas tecnologias, oferta de internet 3G para professores e distribuição de lousas digitais para as instituições escolares. Nessa página, o governo avaliava como atingidas as metas dos benefícios citados anteriormente ainda em 2015.

Ao analisar o constante movimento nas Políticas Públicas do município, nossas indagações eram quanto aos desdobramentos que as tais políticas poderiam ter proporcionado nos ambientes escolares; dessa forma, nosso olhar voltou-se para a escuta dos docentes, sujeitos “beneficiados” pela disposição de equipamentos tecnológicos. Nossa consulta ao corpo docente do município se deu por meio de questionário *on-line*, organizado no *Google forms*, o qual foi disparado através do aplicativo *whatsapp* para os diretores de escolas a fim de que repassassem ao seu quadro de professores. Dentro de um universo de 1.118 professores (base IBGE/Tabela 1), que acreditamos serem os docentes de sala de aula, tivemos uma amostra de 100 questionários respondidos, o que consideramos um fragmento significativo.[114]

Conhecendo a realidade a partir de uma amostra

Nosso questionário foi encaminhado no início do mês de março de 2018 para os 44 gestores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) solicitando que repassassem aos professores de suas escolas. Ao final do mês, tínhamos 100 amostras, o que julgamos ser um bom número considerando a Tabela 1 que cita em média pouco mais de mil professores diretos em sala de aula. Dessa maneira, nossa amostra contava com pouco mais de 10% do corpo docente (em sala de aula) do município.

Os questionamentos de nossa pesquisa partiram de informações gerais a fim de captar uma espécie de identidade desse corpo docente. Após, investimos em perguntas que descrevessem que ações esses profissionais da educação exerciam e, enquanto cidadãos buscando saber, se teriam participado dos momentos descritos nos documentos do PDE e do PME Canoas. E para além da participação, ensejamos saber suas impressões sobre esses processos, se julgavam válidos ou não.

Na segunda parte do questionário, encaminhamos para o recebimento (ou não) dos “benefícios” assegurados nas ações do Plano de Governo e, por fim, e não menos importante, se essas tecnologias recebidas teriam melhorado a prática escolar em seu cotidiano.

Qual o perfil dos educandos de Canoas?

Buscamos no início do questionário traços gerais de cada identidade com o objetivo de retratar o grupo de professores do município a partir das características mais destacadas. Dessa forma, do total de participantes, 85% foram mulheres e

[114] Desconsideramos o número 3.168 (base site da Secretaria do Estado/Tabela 2) por retratar o quantitativo geral de professores do município, contabilizando neste montante os cedidos, os que exercem cargos administrativos em secretarias, sindicato e outros órgãos e setores.

apenas 15% homens. De maneira geral, podemos retratar o corpo docente da RMC como majoritariamente feminino (Gráfico 1).

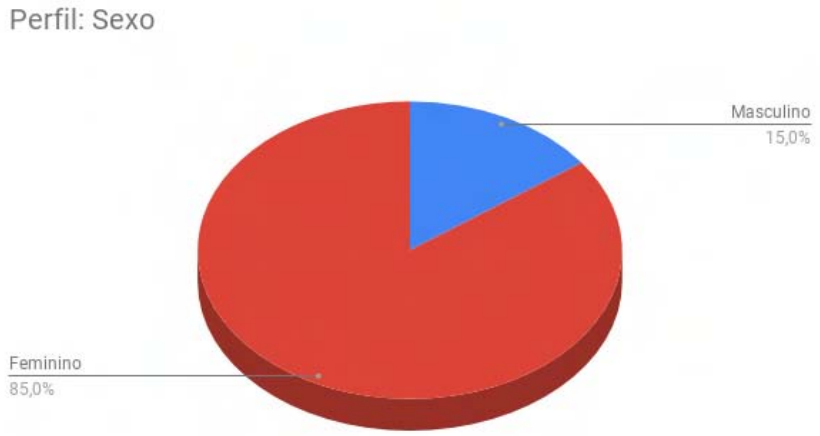


Gráfico 1 - Questionário destinado aos professores da RMC – Perfil/Sexo.

Outro dado de grande importância foi que o quadro de profissionais caracteriza-se por ser significativamente novo. Segundo os dados da pesquisa, do total de pessoas que responderam ao questionário, quase metade, ou seja, 49% dos pesquisados possuíam menos de oito anos de vínculo com a rede (Gráfico 2), data na qual as políticas de inserção das tecnologias no universo escolar passaram a ser pauta de discussão e arranjo para ações políticas.

Gráfico 2 - Questionário destinado aos professores da RMC – Perfil/Tempo.

Nosso próximo passo, após desenhar o perfil do corpo docente, foi saber se os professores estiveram presentes e se validavam os movimentos de construção das políticas aqui estudadas, como é o caso do PDE e do PME do município. Para isso, elaboramos três questões: a primeira para saber da presença nas assembleias, a segunda para averiguar a participação enquanto protagonistas e, por fim, para que realizassem uma avaliação desses momentos.

Os dados da nossa pesquisa apontam para uma boa participação, apesar de novo o quadro de professores do município, mais da metade, ou seja, 59% estiveram presentes nas arenas de discussão, embora apenas 44% dos presentes confirmam ter contribuído com alguma sugestão, proposta ou questionamento durante o processo de elaboração das políticas (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Questionário destinado aos professores da RMC – Participação.

Após a pesquisa identificar quem tinha participado das discussões foi solicitado então que estes realizassem uma avaliação destes encontros. Desta forma, dos 59 professores que responderam esta pergunta 10% descrevem como “Excelente” e necessário para que haja uma maior responsabilização do professorado e, 55% do grupo avaliam como “bom” estes espaços apesar de precisar evoluir quanto à dinâmica. Somasse assim, 65% dos participantes avalia de uma forma positiva.

O restante do grupo ficou dividido entre “Meio conturbado” porém necessário (22,5%), “Fraco” e sem continuidade (10%) e “Sem continuidade” avaliando como um processo meramente político partidário (10%). Após a nossa análise do momento de participação passamos a verificar a efetivação das ações descritas nas políticas estudadas.

E as TICs descritas nas Políticas Públicas chegaram às escolas de Canoas?

Depois de considerar o professor enquanto parte da construção das políticas públicas, nossa pesquisa focou num segundo momento sobre o recebimento do que julgamos ser a materialização das ações descritas nos documentos.

> A fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes legislativos em âmbito municipal, estadual e federal está em que, assim, a população fica privada de processos que, durante os períodos de mandatos parlamentares ou governamentais, permitiriam controlar as ações dos eleitos para tais mandatos no sentido de atender aos interesses das camadas populares. (PARO, 1998, p. 6)

Ao considerar a tríade PDE-PME-PROGRAMA MAIS CONFIANTE NO FUTURO (Figura 1), podemos perceber a relação e a caminhada presente em cada documento. Enquanto o PDE Canoas descrevia, após a fala da comunidade, a

necessidade de uma nova escola, mais conectada com a realidade, o PME constrói dentro da Meta 7 a estratégia 7.7 que visa à inserção das tecnologias no ambiente escolar e, por fim, o Programa "Mais Confiante no Futuro" que transforma essa estratégia em ações (que deveriam ser realizadas dentro de um semestre), como: a entrega do incentivo à compra de *notebooks* aos professores das Escolas de Ensino Fundamental; a distribuição de lousas digitais para as instituições escolares; a realização de cursos de qualificação; e a disponibilização de internet móvel.

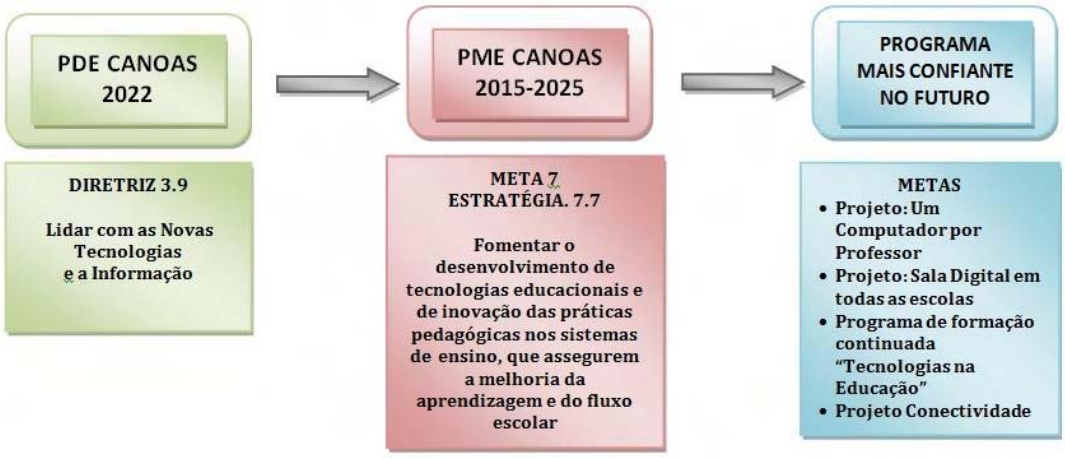


Figura 1 - Ciclo da Política de Inserção das Tecnologias no Contexto Escolar de Canoas.
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos mencionados.

Frente a essas ações, lançamos quatro questões a serem respondidas: a) Se os professores haviam ganhado o incentivo para a compra de *notebooks*; b) Se tinham percebido o modem 3G; b) Se haviam recebido formação para o uso das TICs; c) Se sua escola possuía lousa digital advinda de alguma dessas políticas. Para tais questionamentos, obtivemos uma avaliação satisfatória, pois dos 100 professores questionados 89 perceberam, 3 optaram por não receber e apenas 8 ainda não tinham ganho[115] o incentivo a compra do notebook. Para o recebimento do modem a coleta mostra dados semelhantes: 86 perceberam, 3 optaram por não receber e 11 dizem não ter ganho o equipamento. O mesmo perfil parece se reproduzir quando o assunto é sobre o recebimento das lousas digitais por parte das escolas. 84% dos pesquisados dizem que suas escolas receberam as lousas, 7% referem ao não recebimento e o dado mais estranho ao nosso olhar é o desconhecimento de 9% deles sobre a existência ou não deste equipamento em sua escola[116].

[115] Uma análise no gráfico de tempo empregatício dos professores mostra que dos 100 pesquisados 31 deles possuía menos de 3 anos na rede, o que pode gerar este dado visto que o benefício leva algum tempo para ser efetivado.

[116] Outro dado importante é que no diagnóstico do número de escolas participantes da pesquisa contam 27 das 44 pertencentes ao município e, cruzando as respostas dos partícipes, encontramos contradições, pois na E.M.E.F. CB, por exemplo, tivemos três participantes, enquanto dois deles apontam que a escola possui lousa, um deles diz que não; na E.M.E.F. CD, tivemos três participantes, enquanto dois deles apontam que a escola possui lousa, um deles diz que não; na E.M.E.F. DC, tivemos 14 participantes da escola, enquanto oito deles apontam que a escola possui lousa, um deles diz que não e cinco desconhecem; na E.M.E.F. SS, tivemos cinco participantes, enquanto três deles apontam que a escola possui lousa, dois deles dizem que não; na E.M.E.F. PF, tivemos três participantes, enquanto dois deles apontam que a escola possui lousa, um deles diz que não.

Reflexões sobre a utilização do investimento

O último passo na pesquisa[117] com os professores foi sobre a utilização das TICs em sala de aula, uma vez que mais da metade do campo pesquisado diz ter recebido as ferramentas. Questionados sobre a eficiência e utilização do *notebook* em seu trabalho docente, os professores apontam que a maior contribuição foi no planejamento das aulas, seguido de suporte em sala de aula e ainda para trabalhos burocráticos, como o preenchimento do caderno de chamada. Apenas 1,1% diz não utilizar (Gráfico 4)..

Gráfico 4 - Questionário destinado aos professores da RMC sobre o uso do notebook.

A utilização do modem 3G reflete um pouco a utilização do *notebook*, aparecendo em primeiro lugar o uso deste para o planejamento das aulas (citada 56 vezes), seguido de suporte durante as aulas (citada 34 vezes) e, então, para preenchimento do caderno de chamada on-line (citada 23 vezes) (Gráfico 5).

[117] Nesta parte do questionário, ficava livre o número de alternativas a serem assinaladas, uma vez que a utilização da mesma TIC pode servir a várias atividades.

Gráfico 5 - Questionário destinado aos professores da RMC sobre o uso do modem 3G.

O dado que nos chamou mais atenção foi quanto a não utilização do modem citado por 25 dos participantes. No depoimento de alguns pesquisados, apareceram algumas críticas quanto à qualidade do serviço prestado pela operadora do modem 3G ou sua impossibilidade de alcance em alguns lugares da cidade onde as E.M.E.Fs estão localizadas.

> *" Internet às vezes não funciona pela questão de sombra."*

Por fim, questionamos o grupo sobre a utilização da lousa digital e, entre os instrumentos disponibilizados, ela foi sem dúvidas, a ferramenta que apresentou menor aproveitamento. O grupo descreve a utilização do equipamento como suporte às aulas apenas 29 vezes; como entretenimento para atividades recreativas, oito; e como apoio em reuniões pedagógicas, duas. As opções "Não uso" (42) seguido de "Não sei usar" (19) somam um montante de 61 - em porcentagem - 57,5% das respostas dadas, ou seja mais da metade dos pesquisados *não usa este equipamento* (Gráfico 6).

> "A internet é fundamental. Precisamos ter acesso à internet de qualidade para que os recursos citados possam ser utilizados com mais eficiência."

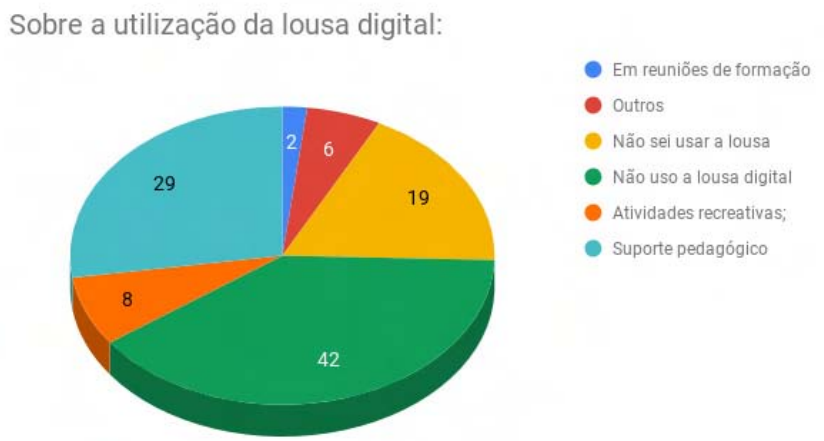


Gráfico 6 - Questionário destinado aos professores da RMC sobre o uso da lousa digital.

De posse dessas informações, buscamos, ainda nos dados da pesquisa, algo que pudesse justificar tal descarte e encontramos possíveis motivos para o fato. Primeiro, mais da metade (52%) dos professores que participaram da pesquisa apontam que não receberam nenhuma formação para o uso de TICs em sala de aula, seguido de outros 7% que informam que, quando lhes foi ofertado, não aderiu à qualificação preferindo não participar. Esses dois dados somam um total de 59% do

> "[...] depois da entrega do notebook e o 3G não recebemos nenhuma outra formação para aliar as novas tecnologias aos conteúdos didáticos-pedagogicos."
>
> *(Professor da RMC/2018)*

todo pesquisado, o que nos parece uma justificativa bastante plausível para a não utilização.

Palavras finais

Ao término deste trabalho, estamos certos de que a inserção das tecnologias no ambiente escolar é apenas uma das estratégias descritas no PME 2015-2025 para qualificar a educação do município. Porém, por entender que a escola precisa se repensar e muitas vezes se reinventar, apostamos neste enfoque para estudar a rede, avaliando as políticas que a envolvem e buscando diferentes olhares para contar esta história.

Nesta caminhada, procuramos diversas fontes de informação, iniciando pela parte documental,[118] após a consulta aos docentes[119] e, por fim, a escuta de gestões em diferentes escalas[120] (equipes diretivas, secretários de educação e prefeito da cidade). Dessa forma, após ler e analisar documentos (leis, periódicos, programas), buscar autores e referências, elaborar e disparar questionários, avaliar minuciosamente as respostas dos professores da RMC, podemos dizer que, ao fim desta trajetória, possuímos dados que retratam o processo pelo qual Canoas passou para incluiu um pouco de tecnologia no cotidiano escolar.

Ao cabo desta parte da pesquisa, refletimos sobre a construção dos documentos e avaliamos que estão de certa forma muito alinhados com o objetivo ao qual se propuseram. Ao ponderar sobre a trajetória dos “bens materiais”, desde sua idealização pontuada num manuscrito até sua materialização e chegada às escolas, podemos dizer que houve sucesso.

Ao fim – desta parte do estudo, porém, ainda não da pesquisa – temos embasamento suficiente para concluir que o Ciclo de Políticas se cumpriu (pelo menos em suas três primeiras etapas). O discurso das arenas virou documentação e se efetivou chegando à sociedade, neste caso, à Educação, como se objetivou no início. Finalizamos esta parte refletindo sobre a importância da continuidade de políticas como estas e, principalmente, com a necessidade de, ao término de cada ciclo, realizar avaliações que possam adequar as práticas, reformulando e aperfeiçoando-as naquilo que ainda não tiveram êxito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do (Org). **Fundamentos de Apoio Educacional**. Porto Alegre: Penso 2014**.**

BRASIL. **Lei Federal N. 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE)**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: MEC/ SASE, 2014.

[118] Descrita neste artigo de forma resumida.
[119] Descrita neste artigo de forma resumida.
[120] Descrita, até o presente momento, somente na dissertação.

CANOAS. **Lei N. 5.394 de 25 de junho de 2009**. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/2881/PPA.pdf > Acesso em: 06 nov. 2017.

_____. **Lei Nº 5.755/2013 de 1º de julho de 2013**. Canoas, 2013a. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/326037/Plano_Plurianual_PPA_2014__2017.pdf >. Acesso em: 06 nov.2017.

_____. **PDE Canoas 2022**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Canoas, 2013b. Disponível em:http://www.canoas.rs.gov.br/site/home/pagina/idDep/13/id/157 Acesso em: 01 jul.2016.

_____. **Relatório Elaboração do Plano Municipal de Educação Canoas/RS. (2014a).** Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/409538/Relatorio_construcao.pdf>. Acesso em: 06 nov.2017.

_____. **Plano Municipal de Educação 2015-2025/Documento-Base**. Canoas, 2014b. Disponível em:<http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/409537/Plano_municipal_educacao.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

_____. **Canoas inovadora**: Uma experiência de gestão, democracia e transparência. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0046933428b2786283333>. Acesso em: 06 nov. 2017.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 Notas Estatísticas**. Brasília-DF. Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – SIS**. Tabelas/Rendimentos. Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>. Acesso em: 01 mai. 2018.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 set.2017.

PARO, Victor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: Abril, 1998.

SOUZA, Celina. **Políticas Pública**s: questões temáticas e de pesquisa. In: Cadernos CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

ÁLBUM DE FIGURINHAS COPA DA RÚSSIA EMEF RIO GRANDE DO SUL

Matheus Breitenbach da Silva [121]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo divulgar o projeto “Álbum de Figurinhas Copa da Rússia” realizado na EMEF Rio Grande do Sul, no município de Canoas, durante os meses que precederam a Copa do Mundo de 2018. O projeto teve como foco a elaboração de figurinhas em que os alunos foram os “jogadores” do álbum. O objetivo do projeto foi proporcionar aos alunos a experiência de vivenciar uma brincadeira clássica em época de Copa do Mundo. Em sua maioria, os alunos não teriam condições financeiras para adquirir o álbum oficial da Copa. Porém, com esta iniciativa puderam se sentir inseridos no momento festivo vivido em nosso país que é apaixonado pelo futebol. O projeto foi desenvolvido de maneira que cada aluno foi fotografado e recebeu 5 figurinhas com seu rosto, além disso, recebeu um mini álbum ilustrado com espaço para colar a sua e as figurinhas de mais 4 amigos com quem teriam que trocar o restante de suas figurinhas. O projeto foi um grande sucesso entre os alunos participantes. Todos conseguiram trocar suas figurinhas com seus amigos e puderam guardar como recordação uma lembrança deste momento.

Palavras-chave: Álbum; Copa; Futebol; Escola; Integração; Amizade.

INTRODUÇÃO

O mundo do futebol é marcado por diversos tipos de paixões e, uma delas, é completar um álbum de figurinhas de determinada competição. Essa paixão, por vezes, é passada de pai para filho, fazendo com que esta divertida brincadeira não se perca com o passar do tempo. Por trás de cada álbum completo, há muitas histórias não contadas, mas vivenciadas, ou seja, ninguém lembra como conseguiu cada figurinha, se foi comprando, se foi trocando, ou vencida em um jogo chamado “bafo” (bastante conhecido entre as crianças), porém as experiências adquiridas até o ápice, completar o álbum, são garantia de diversão e de muitas amizades. Não podemos esquecer que nosso país vive a Copa do Mundo de maneira muito particular. Levamos muito a sério tudo o que a nossa seleção nos proporciona durante a época do mundial, como dizia aquele famoso cantor: “Brasil está vazio na tarde de domingo, né? Olha o sambão aqui é o país do futebol” (WILSON SIMONAL, 1965). Assim como na música, paramos tudo o que estamos fazendo e assistimos aos jogos de nossa seleção durante a Copa.

Tendo em vista a proximidade da Copa do Mundo disputada na Rússia no ano de 2018, os professores, no início do ano letivo, da EMEF Rio Grande do Sul, pensaram em como inserir os alunos no contexto da maior festa do futebol mundial. Neste momento, pensei que poderíamos trazer esta velha brincadeira para dentro da escola. Em um primeiro momento, sugeri utilizarmos o álbum oficial da Copa do Mundo, pois seria lançado dentro de algumas semanas. Porém, refletindo por alguns segundos, percebi que o contexto em que estava inserido não proporcionaria uma adesão satisfatória por parte dos alunos. Quase que no mesmo instante resolvi o problema: propus que realizássemos um álbum em que os alunos seriam os jogadores e cada turma seria uma seleção. Assim, além de conseguirmos desenvolver um projeto que abrangeria grande parte dos alunos da escola, independentemente da

[121] Professor de Educação Física da Rede Municipal. E-mail: matheus.bs@hotmail.com

renda familiar, por ter um baixo custo, eles se sentiriam sujeitos participantes e atuantes por estarem inseridos em um projeto que elucida um dos eventos esportivos mais importantes do planeta.

Posso dizer que as editoras e fabricantes de álbuns de figurinhas procuram obter lucro com os encartes, não se preocupando em inserir públicos de baixa renda em seus projetos “elitizando”, assim, essa divertida brincadeira. Duas autoras refletem sobre o consumismo que envolve o mundo das figurinhas, MOMO e VORRABER (2010) em seu trabalho sobre as crianças escolares do século XXI relatam:

> Há um enorme investimento no preenchimento do álbum, acontecimento central de um curtíssimo espaço temporal de suas vidas. Completado, ou nem isso, ele é imediatamente descartado e, associado aos fenômenos midiáticos, predominantemente os da televisão, facilmente substituído por outro álbum ou por outra prática acionada e coordenada pela cultura da mídia e do consumo. (MOMO e VORRABER, 2010).

É muito difícil completar um álbum, despende um investimento e, a cada edição, aumentam-se o número de figurinhas e o valor para sua compra. Na Copa do Mundo do Brasil, em 2014, era necessário comprar 640 figurinhas para completar e o álbum custava cerca de R$ 24,90. Cada envelope, contendo 5 figurinhas, custava R$ 1,00. Já na Copa da Rússia, neste ano, é necessário adquirir 682 figurinhas para completar o álbum. Os preços das figurinhas aumentaram 115% acima da inflação de 2014 para 2018. Um pacotinho com as mesmas 5 figurinhas deveria custar R$ 1,37 e não os R$ 2,00 encontrados nas bancas de jornais durante a Copa. Já o álbum custa na média de R$ 35,90.

Essas informações deixaram claro que, para o público que trabalhava, não seria viável fazer qualquer tipo de atividade com as figurinhas oficiais. Parte desta perspectiva o anseio de inserir meus alunos neste contexto o trabalho que desenvolvi com as figurinhas personalizadas em minha escola.

DESENVOLVIMENTO

O projeto ganhou forma conforme as ideias foram surgindo. O processo de criação do álbum e a formatação das figurinhas demandaram inúmeras horas a frente de um computador. A ideia era boa, porém necessitava de muito trabalho para que pudesse ocorrer de maneira atrativa para que os alunos participassem com entusiasmo.

A Copa do Mundo na escola foi vivenciada de forma intensa. Os alunos participaram de torneios de futebol por séries, aprenderam diversos aspectos relacionados ao país de cada turma, fizeram e pintaram alguns desenhos como a bandeira de seu país e o mascote da Copa, além de realizar o Álbum das figurinhas que, com certeza, foi a principal e mais aguardada atividade do “mês da Copa” na escola.

Os alunos levaram para seus responsáveis um bilhete que descrevia como ocorreria o projeto e os convidava a participar. Nenhum aluno foi obrigado a participar. Os alunos participantes contribuíram com uma quantia de R$ 3,00 que daria direito a receber o mini álbum mais cinco figurinhas com seu rosto. Aos pais foi enviada uma autorização para que permitissem a participação de seus filhos. Assim, foram fotografados pouco mais de 300 alunos que participaram do projeto. A maioria dos alunos pertencia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que do 1º ao 5º ano foi alcançado um percentual de participação de cerca de 90% em cada turma.

Foi escolhido e avisado a todos o dia em que os alunos seriam fotografados para que eles viessem com roupa adequada. As fotos foram realizadas em um fundo com cor sólida para facilitar a edição. As imagens foram geradas por meio de um celular com boa resolução e a edição inicial de remoção do fundo iniciou-se no próprio celular através de aplicativos projetados para tal objetivo. A partir da foto editada, as imagens foram enviadas para um computador para a finalização juntamente com o layout da figurinha de cada turma. A figurinha continha algumas informações como o nome do aluno, a bandeira da seleção da turma, o nome da escola e a logomarca oficial da Copa do Mundo da Rússia. O Mini Álbum apresenta em sua capa o nome do Projeto e a bandeira de todas as seleções participantes da Copa do Mundo de 2018. Na contracapa, foi impressa uma foto minha (autor do projeto), pois muitos alunos pediram para que fosse confeccionada, também, a minha figurinha. Porém, como seria inviável financeiramente a impressão e a entrega de minha figurinha a todos os alunos, decidi que minha figurinha iria impressa na contracapa juntamente com os nomes das componentes da equipe diretiva.

A parte de dentro do álbum continha cinco espaços em branco para que o aluno pudesse colar a figurinha com seu rosto mais as quatro figurinhas dos amigos que ele iria trocar. Na contracapa, já impressa, a bandeira do país da turma e o escudo da confederação, além do número de identificação da turma, o mascote oficial da Copa e uma foto da taça oficial da Copa do Mundo. A escolha das seleções para representar cada turma seguiu o critério de favoritismo entre as seleções classificadas de maneira que a seleção campeã pudesse ser “adotada” por alguma das turmas. Também foi observado o critério de diversidade cultural, proporcionando diversas aprendizagens através de seleções com culturas diferentes da nossa.

A ansiedade por parte dos alunos durante todo esse processo era enorme, por inúmeras vezes respondi quanto aos prazos e quando entregaria as figurinhas, quando seria a troca, etc. Porém, quando entreguei as figurinhas nas mãos de cada aluno participante, pude ver no rosto de cada aluno que as horas dedicadas me envolvendo neste projeto valeram a pena. Proporcionar a vários alunos a oportunidade de estarem inseridos neste contexto também me proporcionou diversas aprendizagens. Posso dizer que, de alguma forma, pude minimizar os efeitos que a falta de condições financeiras pode trazer aos alunos de baixa renda em minha escola.

Além disso, as aprendizagens por parte dos alunos que ocorreram durante a execução deste projeto foram inúmeras. Entre as mais importantes, posso dizer que a aceitação da própria imagem é uma grande lição que foi proporcionada aos alunos, pois para que pudessem receber a foto de seus colegas, o aluno teve que se desfazer de possíveis vaidades com relação às características físicas, aceitando a sua imagem de forma natural, com características que faz cada aluno único. Segundo Schilder (1994), imagem corporal é a representação mental do próprio corpo e do modo como ele é percebido pelo indivíduo, de modo que a imagem envolve os sentidos, as ideias e os sentimentos referentes ao corpo.

O fortalecimento das amizades pré-existentes é um dos resultados mais importantes alcançados, afinal, quem não gostaria de guardar aquela amizade da escola para sempre? A troca de figurinhas entre amigos requer uma relação de amizade muito forte confiada apenas àqueles que demonstram companheirismo. Obviamente que foi um espaço propício para obter novas amizades, conhecer novos alunos, interagir com outras turmas, ganhar a figurinha da menina mais bonita da sala, ou o menino, ou seja, proporcionar a interação social entre alunos de diferentes idades. Segundo a autora Soraya Sena (2010) “A amizade é um contexto privilegiado

para o desenvolvimento social, pois nessa relação a criança exercita habilidades interpessoais e adquire competências importantes, como a lealdade".

Você deve estar pensando que com uma proposta bem pensada e organizada não há como acontecer algo de errado. Porém, não é preciso muita experiência com crianças para compreender que sempre ocorrem imprevistos, o importante é estar preparado para as diferentes situações que podem surgir. Foram impressas algumas figurinhas a mais de cada turma, pois alguns instantes após a ida dos alunos para a quadra, já havia alguns alunos que tiveram suas figurinhas extraviadas, colaram no lugar errado ou deram para determinado aluno que não deu sua figurinha na troca, ou seja, dificuldades esperadas para alunos com menos idade e que, provavelmente, nunca antes passaram pela experiência de completar um álbum de figurinhas.

Em meus pensamentos, imaginava a felicidade que os alunos teriam em ter seus amigos estampados em um álbum, porém ao ver a ideia materializada nas mãos de cada criança, notei que fiz a minha parte, fiz o que gostariam que tivessem feito por mim enquanto aluno, meta que tenho ao lecionar minhas aulas. Creio que quantificar dados seja importante em diferentes campos da pesquisa acadêmica, porém alguns resultados que obtive não se podem quantificar. Alguém saberia calcular o sorriso de uma criança?

As crianças saíram para a quadra ordenadamente com suas turmas e, de maneira organizada, gentil e amigável, trocavam suas figurinhas. Procuravam, em meio à multidão de crianças, aquele amigo que ficara prometida sua figurinha. Muitos trocavam e ficavam com vontade de ter mais figurinhas, outros se arrependiam, outros tinham que se contentar com a figurinha de um colega que não conhecia muito bem, mas a lembrança e o momento da troca ficam eternizados na memória de cada um que participou deste projeto.

Um fato interessante foi a divulgação que o projeto obteve. A Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Canoas esteve na escola durante a troca de figurinhas, coletou algumas fotos e filmagens. Posteriormente publicou nas Redes Sociais e Site Oficial da Prefeitura, fato que ajudou na divulgação do projeto. O Diário de Canoas (jornal local de ampla circulação) também esteve presente e publicou em seu site e jornal impresso uma matéria parabenizando pela iniciativa. O SINPROCAN, sindicato dos professores de Canoas também publicou tanto nas redes sociais quanto no jornal impresso. Creio que toda esta divulgação seja importante não para elogios, mas importante para encorajar futuros projetos desta natureza, ou simplesmente passar a mensagem de que precisamos fazer, a cada dia, algo diferente por nossos alunos, algo que realmente fique marcado em suas lembranças.

Um dos pontos positivos da cobertura dos veículos de comunicação no dia do evento foi a coleta de entrevistas dos participantes, ou seja, das crianças. Durante o momento da troca, fiquei, a todo instante, solucionando pequenos problemas e distribuindo os álbuns, ensinando os alunos a colar o adesivo ou, simplesmente, curtindo o momento de felicidade das crianças. Porém, os repórteres que participaram puderam coletar, através de entrevista, alguns pontos interessantes da experiência vivenciada pelas crianças.

Para a repórter da Prefeitura de Canoas a pequena Valentina de apenas 7 anos disse: *"Eu vou trocar com minhas amigas, mas quero também pedir algumas das meninas grandes".* O aluno Cauã do 6º ano disse também para a repórter: *"Foi um sorteio que definiu cada seleção, mas eu gostei da nossa. A seleção de Senegal é bem animada e divertida".* Com relação à coleção ele dispara: *"eu não tenho aquele*

álbum com todas as seleções, então esse aqui será o meu álbum oficial. Este último relato traduz em palavras o significado do projeto para os alunos.

O jornal Diário de Canoas também, ao ouvir os pequenos participantes, pôde emocionar a todos nós com as palavras dos alunos, o aluno Antony, do 2º ano, disse, todo orgulhoso: *"ficou bonito".* Já o aluno Gabriel do 4º ano disse arrependido: *"deveria ter dado outra foto para o sor".* Momentos inesquecíveis posso assim dizer.

Alguns professores da Escola também participaram. Podemos fazer um álbum apenas com os professores, não podíamos ficar de fora, vivenciamos a "época de ouro" das figurinhas e foi uma nova oportunidade para reviver algumas lembranças de nossas infâncias. Acho interessante também ressaltar o envolvimento das professoras regentes que contribuíram no dia da entrega dos álbuns, disse a elas: *"Façam com que os alunos saiam para a quadra com a sua figurinha colado no álbum",* se perdessem as outras pelo menos tinham a sua colada no seu álbum ou se perdessem o álbum, saberíamos de quem era, pois havia um lugar específico para cada aluno colar a sua figurinha.

Os orçamentos que fiz para impressão de todo esse material ultrapassam os R$ 3,00 pedidos para as crianças, porém acreditava que se cobrasse um valor maior teria menos alunos participantes. Dentro desta perspectiva, conversei com a diretora Márcia Pinho, da EMEF Rio Grande do Sul, e ela autorizou para que o projeto fosse realizado e o dinheiro que faltasse, a escola "patrocinaria", fato que tornou possível aliar preço e qualidade ao projeto. Obrigado Dire!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo, após fazer novamente a leitura deste texto, reforço em meu coração a satisfação de dever cumprido, corrigiria alguns pequenos erros, mas faria tudo praticamente igual, o projeto foi um sucesso! Deixo a ideia como sugestão para outras escolas e ficaria muito feliz em saber que, daqui a quatro anos, outras escolas, em diferentes locais do Brasil, fizeram o mesmo projeto ou adaptaram o projeto para suas realidades.

Com certeza faria tudo novamente, até porque as crianças já estão ansiosas e eu já estou pronto: Que venha a Copa do Mundo do Catar!

REFERÊNCIAS

MOMO, M. VORRABER C. M, **Crianças escolares do século xxi: para se pensar uma infância pós-moderna.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.965-991, set./dez. 2010.

PREFEITURA DE CANOAS. Alunos de Canoas viram personagens de álbum de figurinhas. Site oficial da Prefeitura de Canoas, Canoas, 6 de jun. de 2018. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/noticias/alunos-de-canoas-viram-personagens-de-album-de-figurinhas/>. Acesso em 23 de set. de 2018.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SENA, SORAYA DA SILVA. **Amizade, infância e TDAH.** Contextos Clínicos, 3(1):18-28, janeiro-junho. 2010.

WILSON SIMONAL. **Aqui é o país do futebol.** Rio de Janeiro: Universal Music International Ltda: 1965: Vinyl, LP, Mono: (57 min).

EXPERIMENTOS INTERDISCIPLINARES: a teoria por meio da prática

Leandro de Andrades Campos [122]
Juliano Nunes [123]

O presente trabalho teve a pretensão de oportunizar uma sequência de atividades aos estudantes de duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) General Osório da cidade de Canoas (RS). Tais atividades tiveram o propósito de observar a evolução no aprendizado dos estudantes por meio da execução metodológica ocorrida na forma de um ateliê de Matemática. Assim, o trabalho a seguir faz parte de uma tentativa de ensino a partir de situações-problema preferencialmente com caráter interdisciplinar, as quais estiveram inseridas na escola básica em que se atua.

De maneira que tal prática foi desenvolvida, com o propósito de propiciar aos estudantes investigações em que os mesmos pudessem, por meio de observações e debates em grupo, construir o próprio aprendizado. Aprendizado esse que teve como foco a representação gráfica de experimentos físicos, bem como a solução dos mesmos por meio da sua leitura e interpretação.

Além disso, a proposta de ensino a seguir relatada e analisada tem como características a observação e a construção de conceitos matemáticos por meio da experimentação e diálogo entre os pares durante as práticas. Em outras palavras, pretendeu-se propor um ensino que não seguisse a tríade definição/exemplo/exercício, ou seja, um ensino dito e entendido no senso comum como “pronto e acabado” em que os estudantes têm o papel de reprodução das soluções propostas pelo professor ou pelo livro didático.

Assim, com a proposta, desejava-se estimular a forma de pensar e de agir dos alunos e a ação dos mesmos em oposição a uma aprendizagem passiva. Ou seja, acredita-se que os experimentos poderiam potencializar o fazer dos estudantes, os quais estiveram envolvidos e foram protagonistas no processo de construção do conhecimento. Tal fazer é descrito por Castro (1974, p. 5) como o mais velho dos princípios da Escola Nova e pode ser chamado de “princípio da atividade”. Para ela, esse princípio introduz na vida escolar dos estudantes duas diretrizes que se inter-relacionam, a saber, “[...] a necessidade de ação efetiva e afirmação de que toda atividade decorre de uma necessidade [...]”. Tais diretrizes trazem como consequência os seguintes tópicos:

> – a primeira levou à introdução na escola do apelo à ação efetiva do aluno, como movimento e manipulação de objetos, em atividades práticas exercidas sobre a própria realidade ou sua representação;
> – a segunda levou ao despertar da escola para o problema da motivação, à busca da conexão entre a atividade escolar e os impulsos e interesses dos alunos. (CASTRO 1974, p. 5)

Nesse sentido, uma das atividades propostas aos estudantes constituiu-se em representar no plano cartesiano um experimento realizado, no qual, os estudantes deveriam observar o crescimento de uma coluna d’água em um tubo acrílico (vazão constante). E, a partir disso, realizar anotações referentes aos tempos em que a coluna atingia determinadas marcas do tubo – pares ordenados referentes ao

[122] Professor de Matemática – PEB II
[123] Professor de Ciências – PEB II

comprimento da coluna d'água e seu respectivo tempo. Primeiramente, foi sugerido aos estudantes que gravassem por meio de vídeo o experimento, para que em seguida, pudessem retirar dos vídeos os tempos em que a coluna d'água atingisse tais marcas (10 em 10 centímetros), porém preferiram cronometrar e marcar os tempos relativos às marcas do tubo

Essa atividade foi realizada por cinco vezes, aproximadamente, com diferentes velocidades de vazão de água. Considerando que, uma vez aberta a torneira a uma velocidade constante de vazão da água, esperava-se de fato a construção de um gráfico de uma função caracterizada por uma reta. Porém, não deixamos pista aos estudantes sobre características da construção dos gráficos que possivelmente surgiria por intermédio desse experimento, até porque, o experimento em questão estava sujeito às observações realizadas pelos estudantes, ou seja, o ponto de vista de cada um.

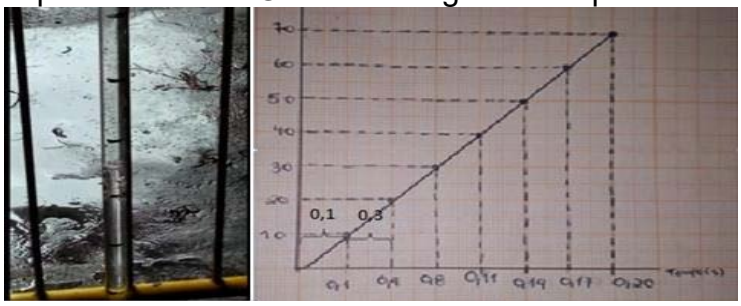
A nossa expectativa era de que os estudantes praticassem a plotagem de pares ordenados no plano cartesiano e também percebessem características peculiares de cada experimento, daí também o motivo de realizarmos o experimento com velocidades de vazões diferentes. Um aspecto peculiar de cada gráfico e que esperávamos ser percebida pelos estudantes, era a relação existente entre a inclinação do gráfico e a velocidade de crescimento de determinado fenômeno, no nosso caso, a coluna d'água.

Um dos primeiros tópicos que questionamos os estudantes foi sobre o porquê de utilizarmos apenas o primeiro quadrante do plano cartesiano para representar os gráficos dos experimentos. Ao que responderam da seguinte maneira.

– Porque não existem tempos nem comprimentos negativos.

Além disso, vale citar que uma das dificuldades que os estudantes encontraram e que se tornou um entrave no reconhecimento de características peculiares de cada experimento, e, consequentemente, de cada gráfico, foi o de manter a coerência nos espaços entre cada ponto no plano cartesiano. Ou seja, uma vez adotada uma distância na malha quadriculada para determinado valor de comprimento ou de tempo, tal distância deveria servir de parâmetro para os demais pontos do plano cartesiano. O que não ocorreu na figura a seguir, pois a distância (*) representa um intervalo de tempo de 0,1 segundos, e a mesma distância (*) está representando 0,3 segundos. Nesse sentido, chamamos a atenção dos estudantes para este "ponto" importante na construção dos gráficos.

Gráfico construído pela estudante Ga. K. e imagem do experimento no tubo.



Fonte: acervo do pesquisador

A nosso ver, a prática de construção de gráficos por meio dos experimentos contribuiu no aprendizado dos estudantes, uma vez que proporcionou que os mesmos cometessem os erros citados acima e consequentemente proporcionou a discussão

sobre tais erros no grande grupo. Resultando assim em esclarecimentos e aprendizado.

Tal prática, como citado no inicio deste texto, está de acordo com os princípios da Escola Nova, pois parte da observação (ação) de uma situação real, e continua na atividade de plotagem dos pares ordenados – tempo e distância – no plano cartesiano. Porém, vale dizer do cuidado que se deve ter em interpretar tais princípios, pois, de modo algum, deve ser entendido como uma recomendação se trabalhar em sala de aula apenas com materiais concretos em detrimento ao desenvolvimento do pensamento formal.

Pelo contrário, acredita-se que o trabalho manual se torna importante na medida em que, por meio dele, os estudantes possam construir conceitos preliminares que servirão como "trampolim" ao proporcionar que os mesmos testem conjecturas, percebam padrões matemáticos, formando assim teorias em relação a determinados fenômenos. E ocasionando o desenvolvimento da atividade mental superior (educação intelectual).

Na verdade, o trabalho de matemáticos, por vezes, inicia-se a partir de investigações em que se procura perceber padrões por meio de testes em pequenas sequencias, e em seguida, generaliza-se para um número muito grande, quiçá, infinito de dados – efeito dominó, por exemplo. Senão, como trabalharíamos o cálculo infinitesimal? Caso contrário, seria possível trabalhar concretamente com o infinito?

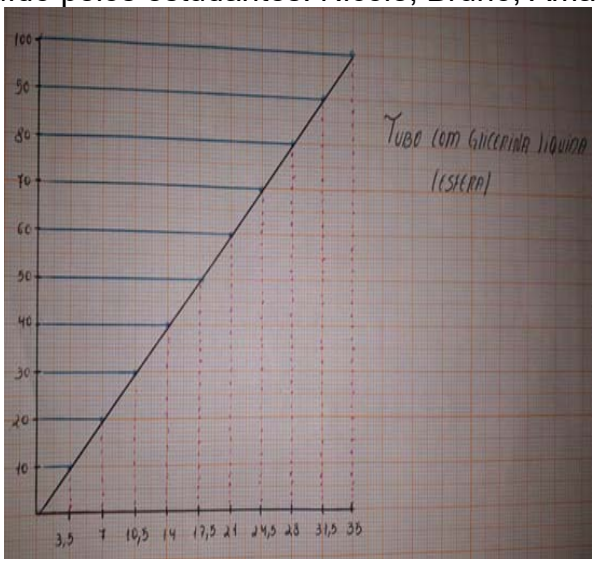
De acordo com Castro (1974) menosprezar a educação intelectual em proveito da prática quase conduziu a Escola Nova a uma crise intelectual, pois:

> A Escola Nova, não dispondo ainda dos instrumentos científicos que poderiam desde logo levar a uma interpretação coerente e global dessas diretrizes, sofreu muitas vezes distorções que quase conduziram a uma crise de educação intelectual. Alguns sintomas foram sentidos pelos educadores americanos, quando, diante do lançamento do primeiro *Sputnik* russo, examinaram com sinceridade as fraquezas de seu ensino científico. O desprezo da educação intelectual em proveito da prática, a falta de coerência e integração curricular, as opções prematuras dos educandos, foram alguns dos elementos apontados como pontos críticos do sistema. (CASTRO 1974, p. 5)

Com intuito de não cometer os mesmos equívocos da Escola Nova é que se optou por recorrer à solução piagetiana para orientar o desenvolvimento e investigação das práticas propostas aos estudantes. Haja vista que de acordo com Castro (1974, p. 6), o mesmo encara o problema da Escola Nova acentuando "[...] a interação entre sujeito e objeto no mecanismo do conhecimento, ao mesmo tempo colocando a aprendizagem em função do desenvolvimento, e não o contrário [...]". Além disso, Piaget não supervaloriza as práticas em detrimento das atividades mentais superiores (educação intelectual), e também não as subestima, mas realiza um trabalho intenso em que teoria e prática se enriquecem mutuamente.

No gráfico a seguir, é possível perceber a teorização por parte dos estudantes que, por meio do experimento em questão, conseguem generalizar e "virtualmente", ou seja, fora do plano concreto em que foi realizado o mesmo, deduzir que para qualquer espaço de tempo, a velocidade sempre será a mesma.

Gráfico construído pelos estudantes: Nicole, Bruno, Amanda e Gabriela



Fonte: acervo do pesquisador

Além disso, também se pode perceber, durante a prática, o diálogo de alguns deles relatando que a diferença de tempo entre uma marca e outra, atingida pela esfera era sempre o mesmo. O que entendemos como sendo a teorização por meio da prática, ou seja, a atividade intelectual a partir de uma situação concreta, constatação! Tal atividade é descrita por Castro (1974, p. 7) da seguinte forma:

> A partir de certo nível de desenvolvimento, diz Piaget, a mais autêntica atividade de investigação pode ser exercida por reflexão, abstração e manipulação verbal. O que não impede que as demais formas de atividade continuem sendo exercidas pelo indivíduo que já atingiu as formas superiores da vida mental. Sempre que nos faltam esquemas assimiladores adequados, ou não temos experiência suficiente acerca do objeto, recorremos à ação efetiva. É da realidade que retiramos, pela ação, os elementos, os dados para o exercício da atividade mental, mas também é da coordenação das ações exercidas que partimos para nova atividade mental. (CASTRO 1974, p. 7)

Assim, a partir da construção acima, projetamos o gráfico na lousa por meio de data show com o propósito de discutirmos sobre aspectos do gráfico construído, conforme diálogo a seguir.

– Professor: pessoal, esse é o experimento com o tubo de glicerina e que, segundo os colegas, as marcas de 10 em 10 centímetros foram atingidas em um intervalo de tempo igual

– Professor: de 3,5...

– Estudante M.: 3,5 mais 3,5 que vai dá 7

– Professor: mas quando eu digo 80 km por hora, eu estou dizendo que o veículo está percorrendo 80 km em uma hora, não é? 80 km/h!

– Professor: Ou seja, a velocidade é o espaço percorrido em um determinado tempo, ou ainda, 80 km/h = $\frac{80km}{h}$ (escrito na lousa), que é uma divisão

– Professor: Então gente, como eu calculo a velocidade nesse gráfico?

– Estudante D.: 50 dividido por 17,5?

– Professor: Sim, é uma maneira, teria outra maneira de calcular?

– Estudante A. L.: cinquenta menos quarenta, dividido por 17,5 menos 14
– Professor: nesse caso o tempo inicial não é zero né porque eu estou pegando esse trecho entre 40 e 50, se fosse pegar a distância de 50 centímetros aí seria
– Estudante A. L.: sim
– Estudante D.: 50 menos 40?
– Professor: 50 menos 40, dividido por?
– Estudante A. L.: 3,5 segundos

A partir do diálogo acima, calculamos juntamente à turma a velocidade desse experimento em diversos trechos do tubo e consequentemente em diversos intervalos de tempo, conforme descrito a seguir.

$$Vm = \frac{50}{17,5} = \frac{50-40}{17,5-14} = \frac{100-60}{35-21} = 2,8cm/s$$

– Professor: pessoal, se os números dos eixos do gráfico estiverem coerentes em relação a sua proporção e o gráfico for uma reta de fato, o que vai acontecer com a velocidade?
– Estudante A. L.: a velocidade é contínua
– Estudante A. L.: movimento uniforme

Referências

CASTRO, Amélia Domingues de. Piaget e a Didática. **São Paulo: Saraiva**, 1974.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: uma proposta de criação de uma unidade referência de identificação e intervenção na área das altas habilidades/superdotados na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola no município de Canoas

Gabriele Bonotto Silva[124]
Pâmela Padilha de Oliveira[125]

RESUMO: O presente artigo refere-se ao atendimento integral da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 na sala de recursos da escola EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. Para tanto, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: A escola atende a todo público alvo da educação especial no âmbito da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009? Para responder ao objetivo pretende-se instituir uma unidade de referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área das altas habilidades/superdotados (AH/SD) na escola referida identificando os estudantes que apresentam os indicadores de AH/SD e propondo o AEE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e como ferramenta de coleta de dados utilizou-se os instrumentos de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD baseada em uma concepção de inteligência na teoria ou modelo compreensivo de AH/SD propostos por Gardner (2000, 1994) e Renzulli (2014, 2004, 1986). Após foi analisado as observações e os registros dos instrumentos escolhidos envolvendo percepção dos professores; percepção da família; dos colegas da sala de aula; e a própria ação do aluno na área de seu interesse, concluindo em um mapeamento na escola e encaminhamentos norteadores para AEE. A pesquisa tem perspectiva de continuidade, pois como unidade de referência ao Atendimento Educacional Especializado na área das AH/SD expandindo para a rede municipal de Canoas/RS.

1. INTRODUÇÃO

A escola municipal de ensino fundamental Governador Leonel de Moura Brizola foi fundada em 13 de maio de 2014, atendendo alunos de 1° a 5° ano no horário das 8h até as 15h, estando localizado no bairro São José. A comunidade é formada por famílias de classe econômica média, ao quais em sua maioria ambos os pais trabalham.

A escola conta com 12 salas de aula, uma biblioteca e uma sala de recurso, composta por 40 funcionários. Neste ano o turno integral se manteve somente no bloco de alfabetização que compreende entre o primeiro até o terceiro ano abrindo novas turmas até o nono ano devido à demanda do bairro. Há inscritos atualmente 617 alunos, destes 46 são atendidos na sala de recurso. Os atendimentos acontecem uma vez por semana sendo individual ou em grupos dependendo da especificidade do aluno.

A sala de recurso visa oferecer diversos tipos de atividades aos alunos com necessidades especiais, complementando e/ou suplementando os conteúdos do ensino regular, visando uma maior interação e socialização destes na sala de aula como também na sociedade, disponibilizando apoio aos professores da sala de aula em que os alunos estão incluídos, conforme prevê o decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 no seu artigo 3°:

[124] Supervisora Escolar. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora na Faculdade Cesuca. E-mail: gabybonotto@gmail.com
[125] Professora dos Anos Iniciais na EMEF Leonel de Moura Brizolla, atuando na Sala de Recursos Multifuncionais. E-mail:

> Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com referência ao decreto acima podemos destacar a importância da função da sala de recurso na escola como instrumento de inclusão assegurando ao aluno igualdade de direitos e oportunidade educacional no ensino regular. Nesse ponto, importa registrar outra legislação emanada do Ministério da Educação trata-se da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

> Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em referência a Resolução em destaque a escola ainda não atende alunos com altas habilidades, visto que não havia profissionais qualificados dentro do município para esta identificação.

> No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera que os alunos com altas habilidades/superdotação são definidos como aqueles que apresentam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2010).

Para atender em sua totalidade o público-alvo do atendimento educacional especializado na escola EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, com base na formação do curso em altas habilidades pela Universidade Federal de Santa Maria, propomos o projeto de criação de uma unidade de atendimento educacional especializado na área das altas habilidades na referida escola, tendo como pergunta propulsora: A escola atende a todo público-alvo da educação especial no âmbito do Censo Escolar conforme as orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009?

2. PROJETO UNIDADE DE REFERENCIA NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

Para atender a pergunta norteadora propomos como objetivo geral instituir uma unidade de referência de atendimento educacional especializado na área das altas habilidades e superdotado (AH/SD) na EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola.

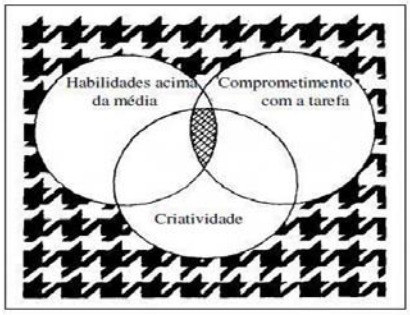
Com a finalidade de efetuarmos o projeto propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se a escola atende em sua plenitude a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009;
- Ofertar o AEE na área das AH/SD na EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola;
- Identificar os alunos com AH/SD aplicando instrumentos de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD na referida escola;
- Propor atendimento especializado e encaminhamentos aos alunos com AH/SD;
- Implementar uma unidade de referência da área das AH/SD dentro do município de Canoas.

Como especificado anteriormente a escola não atende a Resolução por não ter identificados alunos com altas habilidades e não há no município local para realização desta identificação, desta forma se construiu este projeto a fim de atender esta demanda. Para desenvolvimento do projeto utilizamos como referencial e aportes teóricos os pesquisadores Joseph S. Renzulli e Howard Gardner.

Renzulli (1986, 2004) propõe para reconhecer estes sujeitos com altas habilidades/superdotados a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, ressaltando as manifestações das características desta pessoa, observando aspectos da personalidade, aspectos genéticos e sociais.

Figura 1- Os três anéis



Fonte: Renzulli (2004)

O conjunto de traços que constituem o comportamento de superdotação, conforme apontado por Renzulli (2004) são: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, representada na figura 1. Essas características de personalidade podem ser identificados em diferentes áreas, isoladas ou associadas, de acordo com a potencialidade do sujeito. Renzulli diferencia tipos de superdotação em acadêmica e produtivo-criativo.

> A superdotação acadêmica pode ser mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são demonstradas na aprendizagem escolar. A superdotação produtivo-criativa descreve “aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (RENZULLI, 2004, p.82, 83)

Howard Gardner estudou sobre as inteligências humanas, pois estava insatisfeito com as identificações por testes de QI e conceituou a Teoria das Múltiplas Inteligências, de acordo com Gardner (1995, p. 14), a inteligência é a “Capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”. Inicialmente conceituou sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente foi inserida em sua teoria também a inteligência naturalista. Estudou ainda a existencial, mas não está confirmada (GARDNER, 2000).

Figura 2 – Inteligências Múltiplas

Fonte: GARDNER (1995)

Conforme representado na figura 2 essas inteligências são utilizadas pelos sujeitos na resolução de problemas, funcionando juntas em diferentes situações, uma vez que “somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências” (GARDNER, 1995, p.18). Assim, acredita-se que cada pessoa se utiliza mais de algumas delas, em detrimento de outras, e que “a identificação precoce das forças pode ser muito útil para indicar os tipos de experiências dos quais as crianças poderiam se beneficiar” (GARDNER, 1995, p. 17).

Desta forma utilizou como metodologia para este projeto uma pesquisa qualitativa realizada através da análise de conteúdo. Como ferramenta de coleta de dados utilizou-se os instrumentos de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD baseada na Concepção de Superdotação dos Três Anéis conceituado por Renzulli (2014, 2004, 1986) e na concepção Teoria das Múltiplas Inteligências pesquisados por Gardner (2000, 1994). Após foi analisado as observações e os registros dos instrumentos escolhidos envolvendo a percepção dos professores; da família; alunos/colegas; e da própria ação do aluno na área de seu interesse na aplicação das atividades, resultando em um mapeamento para o encaminhamento ao AEE.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

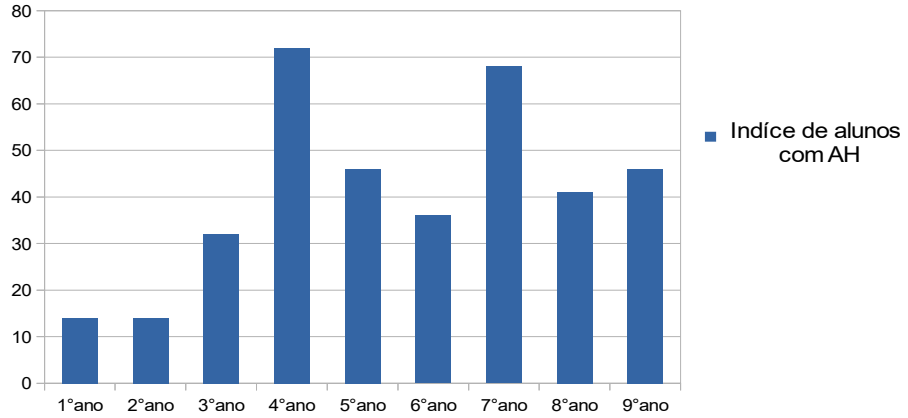
Para iniciarmos o projeto foi realizada uma reunião para sensibilizarmos os professores sobre o assunto e estimulá-los a participarem do processo. Consolidando os conhecimentos trocados sobre as altas habilidades foi proposto o desenvolvimento de uma atividade para identificar as habilidades de cada um refletindo sobre suas

áreas de interesse. A proposta foi retirada do Livro “Como identificar em você e nos seus alunos a inteligências múltiplas”. Com esta intervenção foi solicitado para os professores que preenchessem o formulário: Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD (Renzulli), assim com essa primeira triagem realizamos um mapeamento de alunos que se destacam na escola.

Figura 3: formação continuada de professores

Fonte: as autoras (2018)

Gráfico 1: índice de alunos com AH



Fonte: as autoras (2018)

Posteriormente foi realizado nas turmas, apontadas pelo mapeamento, uma explanação sobre altas habilidades e o preenchimento do formulário Questionário de Autonomeação e Nomeação e a Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD, o qual resultou no apontamento dos alunos com indicadores de AH/SD. Na sequência realizamos uma reunião com os pais dos alunos que foram referenciados em todo o processo até o momento para explicar sobre o projeto e as intervenções que pretendemos oferecer para cada aluno. Desta forma, foi solicitado o preenchimento da autorização e a ficha para identificação das potencialidades de cada aluno. No conselho de classe solicitamos a presença de cada família para uma conversa individual.

Iniciamos as intervenções na sala de recurso pelos alunos do 5° ano que foram autorizados para o preenchimento do Questionário do Aluno e uma conversa informal sobre o projeto e o que seria proposto a eles. Com base na análise de dados foram

apontados 10 alunos com altas habilidades. Com a identificação dos alunos foram escolhidas diversas atividades envolvendo as múltiplas inteligências de Gardner (1995) para serem desenvolvidas, separados em dois grupos um das séries iniciais e outro das séries finais.

Figura 4: atendimento SRM

Fonte: as autoras (2018)

Com referência nas observações realizadas no desenvolvimento das atividades atribuídas até o momento, destaca-se:

Quadro 1: alunos pré-identificados

Múltiplas inteligências	Quantidade de alunos	Concepção de Superdotação dos Três Anéis
Musical	2	acadêmica – 2 alunos produtivo-criativo – 7 alunos
Lógica matemática	2	
Existencial	1	
Interpessoal	1	
Corporal cinestésica	2	
Lingüística	5	
Intrapessoal	2	
Espacial	1	
Naturalista	1	

Fonte: as autoras (2018)

A partir dos aspectos metodológicos supracitados, delineia-se o cronograma da pesquisa, a saber:

Quadro 2: cronograma

Março	Formação com os professores
Abril	Coleta de dados professores/turmas/alunos
Maio	Conversa com os pais e alunos individualmente – autorização para atendimento
Junho	Atendimentos na SRM – indentificação AH/SD
Julho	Atendimentos na SRM – indentificação AH/SD
Agosto	Atendimentos na SRM – indentificação AH/SD Formalização da unidade de referência para o atendimento das AH/SD em Canoas – I Fórum das AH/SD em Canoas
Setembro	Atendimentos na SRM – indentificação AH/SD

	Encaminhamentos para atividades extra-classe
Outubro	Atendimento direcionado Parecer AH/SD Busca de parcerias
Novembro	Atendimento direcionado Busca de parcerias
Dezembro	Encerramento dos atendimentos Encaminhamentos aos alunos para o próximo ano Inicialização da Unidade na Escola Paulo Freire

Fonte: as autoras (2018)

4. PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DO TRABALHO INICIADO

Conforme a proposta de trabalho conclui-se que o desenvolvimento só foi possível através da formação na área das altas habilidades, ao qual proporcionou benefícios relevantes para a escola, alunos e famílias. As informações levantadas foram de suma importância para professores e familiares a fim de auxiliar estes alunos que estavam desestimulados. Este benefício também foi possível verificar nos alunos identificados que demonstram satisfação em participar do projeto e mudaram seu comportamento na sala de aula sendo mais participativos e colaborativos.

Pretendemos com a extensão deste projeto conseguir parcerias com a universidade local e a rede do município indicando os alunos para atividades extraclasse que possam desenvolver e ampliar mais suas potencialidades. Continuar com a unidade atendendo outras escolas da rede do município de Canoas. Realizar o plano de atendimento educacional especializado para desempenharmos um trabalho dentro da escola e assim propor atividades que estimulem e valorizem as altas habilidades destes alunos com acompanhamento uma vez por semana na sala de recursos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como identificar em você e nos seus alunos a inteligências múltiplas.** Fascículo na sala de aula, v.4. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

_____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

BRASIL. Resolução 04 de 02 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 14/04/2018

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011,** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 14/04/2018

BRASIL. (2010). **Secretaria de Educação Especial - MEC**. Políticas públicas para alta habilidade/superdotação. Recuperado em fevereiro 22, 2010, de http://www.

senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udia Griboski.pdf

COSTA, Leandra C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação: relações entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria. 2018

NAKANO, Tatiana de Cássia; PRIMI, Ricardo; ABREU, Isabel Cristina; GOZZOLI, Marcela Zeferino; CAPOROSSI, Daniel Campos; MILIANI, Ana Flávia Martins; MARTINS, Amanda Abrão. **Bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação: análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item Estudos de Psicologia**, Brasil, vol. 32, núm. 4, octubre-diciembre, 2015, pp. 729-741 Pontifícia Universidade Católica de Campinas Campinas.

NEGRINI, Tatiane. Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos e Características. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria. 2018

RECH, Andréia Jaqueline Devalle**. A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação.** Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria. 2018

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **O processo de identificação e avaliação: conhecendo as diferentes abordagens.** Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria. 2018

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA FAZENDA GUAJUVIRAS: 75 anos de EMEF Sete de Setembro

Alysson Isaac Stumm Bentlin[126]
Mariana Aita Dadda[127]
Roberto Pinto Artigalás[128]
Stevan Silveira Wolschick[129]

INTRODUÇÃO

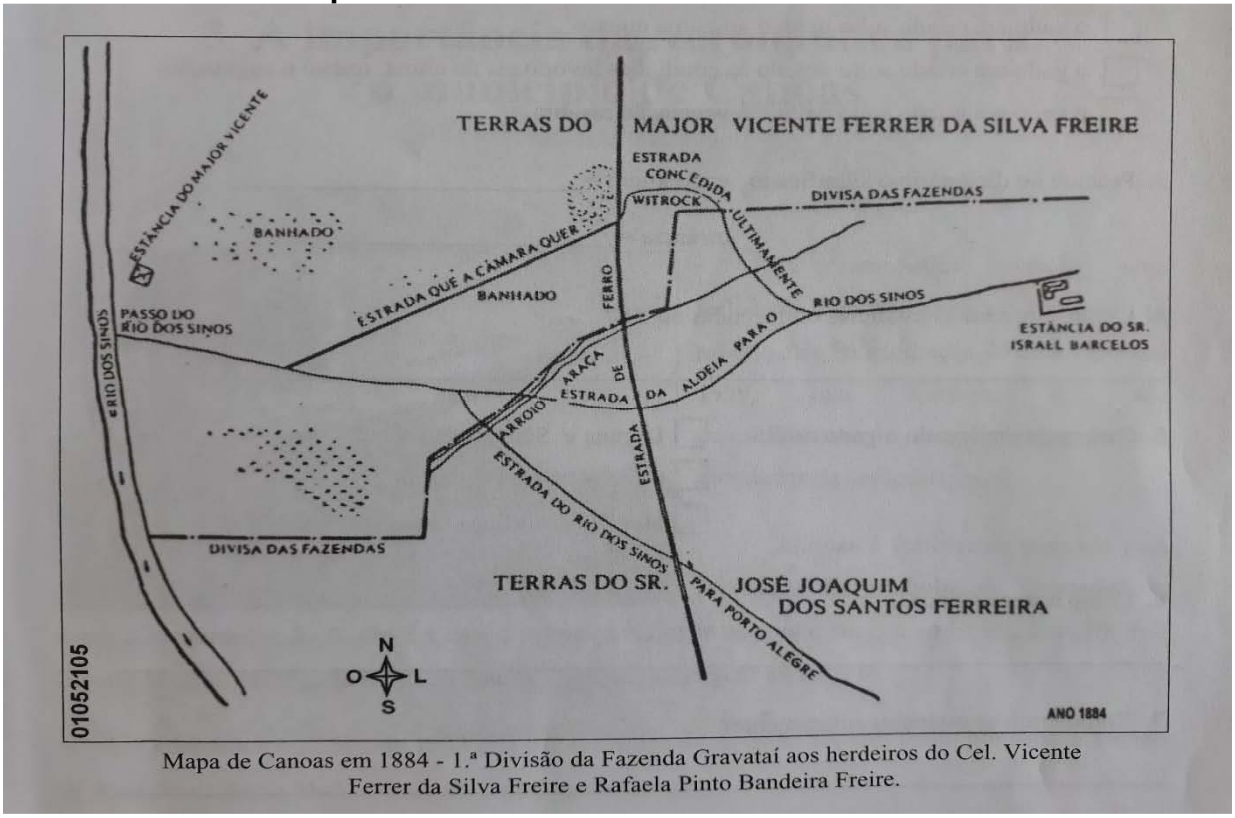
Este trabalho inspirou-se na comemoração dos 75 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, completados neste ano de 2018. A Escola, localizada na esquina das Avenidas Nazário e Boqueirão (entrada do recém inaugurado Parque Canoas de Inovação – PCI) e que atualmente passa por mudanças físicas (esperando sua estrutura definitiva) já enfrentou diversas modificações tanto estruturais quanto de localização ao longo da sua existência. Encontra-se numa região de importância histórica para a cidade e também se relaciona diretamente com a história nacional, seja em razão dos diversos nomes institucionais, seja em razão pela função que desempenhava em cada contexto histórico. Segundo a Proposta Político Pedagógica (2016, p. 11), a Escola Sete de Setembro foi fundada em 09 de novembro de 1943 com o nome de Escola Municipal 10 de Novembro. Em 05 de março de 1947, em virtude da alteração da Constituição vigente na época, passou a denominar-se Escola Municipal 18 de Setembro. A partir de 26 de janeiro de 1973 passou a denominar-se Escola Municipal Sete de Setembro. Em 09 de janeiro de 1985, passou a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Sete de Setembro. E finalmente, conforme Decreto Municipal, em 24 de junho de 1999, passou a ter o nome que tem atualmente: Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro.

Uma das intenções deste trabalho é recuperar essa história pelos próprios agentes históricos vivos (comunidade escolar) e relacionar com a ocupação do espaço territorial (política de habitação popular desenvolvida na década de 1970 no Brasil). Muito mais do que reviver a história da Escola e da região (a área ocupada pela antiga Fazenda Guajuviras, localizada no atual Bairro Estância Velha, cidade de Canoas/RS), o trabalho busca reconhecer, resgatar e valorizar a identidade de pertencimento da comunidade escolar e deixar um registro para o futuro feito por seus próprios integrantes, entendendo que a promoção de pesquisas científicas como prática pedagógica na construção de conhecimento dos estudantes é fator de grande importância tanto para o aprendizado quanto para a valorização do seu local de pertencimento. Segundo ARIAS APUD SILVA (2002, p. 103) "*a construção de uma cultura está repleta de elementos e significados que vão identificar esse povo como pertencente a uma determinada comunidade ou região, diferenciando-os de outras comunidades, surgindo assim, a identidade cultural*."

[126]Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro; Professor PEB II – História. E-mail: alyssonbentlin@hotmail.com
[127]Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro Professora PEB II – Geografia. E-mail: mariana_aita@hotmail.com
[128]Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro Professor PEB II – Ciências. E-mail: rpartigalas@gmail.com
[129]Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro Professor PEB II – Matemática. E-mail: escola.sete@yahoo.com.br

O objetivo principal desta pesquisa científica é realizar um trabalho Interdisciplinar[130] (entre as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Matemática) que leve em consideração tanto o espaço escolar quanto a região onde ela se insere, território que anteriormente foi ocupado pela fazenda Gravataí, sesmaria pertencente a Francisco Pinto Bandeira, chegado nesta região em 1733. O descendente de Francisco Pinto Bandeira, Rafael Pinto Bandeira e sua mulher, a Brigadeira Josefa Eufália de Azevedo, ficaram com a posse da fazenda. A filha do casal, Rafaela Pinto Bandeira casa-se com o Major Vicente Ferrer da Silva Freire, falecido em 1884, ano em que é dividida a antiga sesmaria em diversas fazendas, período ao qual posteriormente surge a fazenda Guajuviras.

Mapa 1 – Divisão da Fazenda Gravataí em 1884.



Mapa de Canoas em 1884 - 1.ª Divisão da Fazenda Gravataí aos herdeiros do Cel. Vicente Ferrer da Silva Freire e Rafaela Pinto Bandeira Freire.

Nos anos 70 uma parte do território da então Fazenda Guajuviras (pertencente a A. J. Renner) é desapropriado pelo Estado do Rio Grande do Sul, para fins de promover um dos maiores projetos de habitação popular da Região Metropolitana de Porto Alegre, por intermédio da Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul – COHAB-RS. Em razão das obras inacabadas e a quase insolvência da COHAB, os edifícios e casas inacabadas são ocupados por aproximadamente 30 mil

[130]O conceito de Interdisciplinaridade que este trabalho está se baseando é o da união mais de uma disciplina em um projeto comum, com um **planejamento** que as relacione. Durante o processo, estas áreas trocam conhecimentos e enriquece ainda mais as possibilidades. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico. LIBÓRIO, Daisy. "Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – Diferenças e convergências" <https://canaldoensino.com.br/blog/multidisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-diferencas-e-convergencias> acesso em: 27 de set de 2018

pessoas na data de 17 de abril de 1987, iniciando um longo processo de negociação com as autoridades públicas até a regularização imobiliária.

Mapa 2 – Ocupação Urbana do Território

Figura 31 – Evolução das Áreas verdes e institucionais – Fonte: do Autor

Atualmente, esta região da cidade é denominada como Macro zona 4 do Plano Diretor Urbano Ambiental de Canoas (2015, anexo 1), formada pelos Bairros Guajuviras, Estância Velha e Olaria.

A história da Escola Sete de Setembro, dado o longo período do seu estabelecimento na região, se mistura com a própria história deste local onde está inserida. A ideia da pesquisa então é valorizar este passado para que a presente e as futuras gerações entendam suas origens e assim, possam dar valor a elas. Esta valorização da cultura local está diretamente relacionada com o sentimento de pertencimento que ajuda a valorizar e por consequência, preservar o patrimônio material e imaterial que se tem. Conforme SILVA (2010, p.78)

> Para conhecer e assimilar a história da construção da cultura de outros povos, deve-se primeiro conhecer a história da própria cultura, saber como se deu essa construção e como foi o processo de evolução e desenvolvimento da mesma. Só assim, pode-se conhecer e entender outras culturas. Conhecendo a própria cultura, o indivíduo compreenderá a importância de mantê-la viva na memória, protege-la e valorizá-la.

Para a realização deste trabalho serão utilizadas diversas metodologias de pesquisa, buscando um olhar integrado entre as disciplinas participantes, tendo como pano de fundo a história da Escola. Dentre essas metodologias, serão feitas coletas e análise de dados (pesquisa quantitativa pré-estruturada), levantamento da vida

biológica, busca e coleta de registros fotográficos antigos e relatos orais provenientes de pesquisas qualitativas, esta última baseada no método não-diretivo, no qual o entrevistador se baseia no discurso livre dos seus entrevistados (História Oral). Também serão realizadas gravações de entrevistas, e utilização de mídias sociais (abertura de um canal de comunicação direto para depoimentos e testemunhos da comunidade escolar histórica e atual), sendo possível realizar análises de trajetórias de vida que mais possam contribuir para enriquecer nosso trabalho.

Algumas das hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa foi de que ela se faz importante não apenas para a valorização dos aspectos históricos da escola e do local em que ela se insere, mas que a ausência do conhecimento histórico do território continua a reproduzir valores depreciativos e pré-concebidos das relações sociais (violência, drogadição, exclusão). O envolvimento da comunidade escolar na construção e recuperação da memória coletiva pode produzir um sentimento de pertencimento e identidade ao território em que vivem, o que pode acarretar numa valorização tanto do local quanto de sua ação sobre ele.

Para Ewald e Soares (2007), os dias de hoje tornam muito difíceis a questão da identificação comunitária, pois os desdobramentos da Globalização favorecem a homogeneização de culturas. Mas sempre mantemos o elo afetivo, elo este que cria laços de união entre os indivíduos e nossa "comunidade de destino" – aquela que elegemos como sendo nosso lugar de pertencimento, e à qual estamos integrados e nos dedicamos. Desta forma, as ações que realizamos cotidianamente têm seu ponto de referência na visão de mundo do grupo de pertencimento, e os horizontes dessa visão são definidos por este mesmo grupo.

A proposta deste projeto, então, é que seja desenvolvido e construído junto com toda a comunidade que já teve algum envolvimento com a história da Escola Sete de Setembro e também a comunidade que atualmente protagoniza suas vivências neste espaço, fazendo deste trabalho uma prática pedagógica de sala de aula, buscando incentivar o processo de ensino e aprendizagem através da pesquisa científica e assim transformar os alunos em futuros pesquisadores em qualquer área que eles atuem profissionalmente. Nossa Escola já vem incentivando a participação em Feiras Científicas e Tecnológicas na esfera municipal e metropolitana, conquistando excelentes resultados. Este trabalho de valorização da história da Escola e do local ao qual ela pertence corrobora com esta iniciativa, visando ao protagonismo dos nossos alunos como agentes construtores de sua história, cultura e autonomia.

Mapa 3 – Ocupação atual do Território e a Localização da EMEF Sete de Setembro.

Fonte: Google maps, acesso em outubro de 2018.

REFERÊNCIAS

ARIAS, P. G. (2002). **LA CULTURA: ESTRATEGIAS CONCEPTUALES PARA COMPRENDER A IDENTIDAD, LA DIVERSIDAD, LA ALTERIDAD Y LA DIFERENCIA**. Escuela de Antropologia Aplicada UPS-Quito. Ediciones Abya-yala.
EWALD, Ariane Patrícia; SOARES Jorge Coelho. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NUMA ERA DE INCERTEZA. Revista Estudos dePsicologia.
(Natal) vol.12 no.1 Natal Jan./Apr. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100003>Acesso em: 28 mar 2019.

HOFFMANN, Maria Vitória; OLIVEIRA, Isabel Cristina Santos. **ENTREVISTA NÃO ENTREVISTA NÃO-DIRETIVA: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM-DIRETIVA: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM EM GRUPO.**Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília 2009 nov-dez; nov-dez; 62(6): 923-7.

LIBÓRIO, Daisy. **"MULTIDISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE – DIFERENÇAS E CONVERGÊNCIAS"**<https://canaldoensino.com.br/blog/multidisciplinaridade-

interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-diferencas-e-convergencias> acesso em: 27 de set de 2018

PENNA, Rejane (coord). et all. **CANOAS – PARA LEMBRAR QUEM SOMOS: ESTÂNCIA VELHA**. Canoas: Tecnicópias Gráfica e Editora, 1997.

PENNA, Rejane (coord). et all. **CANOAS – PARA LEMBRAR QUEM SOMOS: GUAJUVIRAS**. Canoas: Impressão SMEC-DPESA – Serviço de Reprografia, 1998.

PEREIRA, Ivonete Chiden. **CONHECENDO CANOAS DA ESTÂNCIA À URBANIZAÇÃO**. 9º ed. Porto Alegre: Calábria, 2013.

SANTOS, Leandro Barbosa dos. OS HABITANTES DO GUAJU: UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE O BAIRRO GUAJUVIRAS. Dissertação de Mestrado: Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SUSIE, Barreto Silva. A IMPORTÂNCIA DAS RAÍZES CULTURAIS PARA A IDENTIDADE CULTURAL DO INDIVIDUO. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

2.7 – Mesa de trabalho 7

MESA DE TRABALHO 7	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
	Arte e emoção	EMEF. General Osório	Cristine Dias de Azevedo
	Proficiência em leitura: um desafio escolar	EMEF Carlos Drummond de Andrade	Sônia Maria de Lima Markus, Ana Luisa Lucas, Éder Alves de Macedo, Fábio de Melo, Gilmar Luís Silva Júnior, Isadora Klein Wenzel, Kátia Renata Quinteiro Juliano
	A importância da observação e experimentação na aprendizagem de Ciências Naturais	EMEF General Osório	Juliano de Oliveira Nunes
	EMEF Erna Würth e o PEA UNESCO	EMEF Erna Würth	Cristiane Trevisan Sperandio, Jane Machado Barbosa
	Novo modelo de gestão nas EMEIs: relações e movimentos	EMEI Anísio Spínola Teixeira	Lilyane Guimarães Mandú

ARTE E EMOÇÃO

Cristine Dias de Azevedo[131]

RESUMO

Esta narrativa trata sobre como a Arteterapia pode auxiliar na sala de aula, no trabalho com alunos agressivos e indisciplinados. O objetivo seria a percepção de como seu comportamento é prejudicial a si e aos que os rodeiam. A prática pedagógica foi desenvolvida em uma turma de 4º ano, com faixa etária entre 9 a 12 anos, em uma escola pública do município de Canoas.

Palavras-chave: Agressividade. Prática Pedagógica. Arte.

INTRODUÇÃO

O Projeto Arte e Emoção foi feito durante parte do ano letivo de 2017, com uma turma de 27 alunos, na faixa etária entre 9 e 12 anos de idade. A turma em questão está há quatro anos no mesmo ambiente educativo (sala de aula). Três alunas eram de inclusão e outros tinham dificuldades de aprendizagem e alguns problemas comportamentais (agressividade latente). Poucos alunos não apresentam dificuldades cognitivas nem comportamentais.

Os alunos agressivos e indisciplinados da turma têm famílias diferenciadas: para uns a família é presente e ensina os valores socialmente aceitos; para outros, são mais “firmes” na educação e repreendem com castigo ou surram o comportamento inadequado, seja em casa ou na escola. Também se observou famílias mais permissivas.

Por muitos fatores, como a diversidade citada anteriormente, seja cognitiva, comportamental ou familiar e a forma como lidam com suas frustrações, esta acaba sendo estereotipada como “a pior turma da escola”.

Atualmente, as salas de aula possuem um número expressivo de alunos agressivos e/ou indisciplinados. E o professor, tendo de dar conta de uma turma grande e heterogênea, nem sempre percebe que aquele aluno está tentando dizer algo que, através da arte, pode ser facilitado.

Conforme Oaklander (1980, p. 233):

> Eu percebo a criança que se envolve em comportamentos hostis, intrusivos, destrutivos como uma criança que possui sentimento de rejeição, insegurança e ansiedade, sentimentos de mágoa, e muitas vezes um senso de identidade difuso.

Se para o adulto é difícil expressar verbalmente um sentimento, para a criança, é pior, porque nem sempre ela consegue entender o que está sentindo e comunicar aos que estão ao seu redor o que quer e o que não quer.

Durante o período, foi trabalhado com a turma as emoções e a arte. As emoções, muitas vezes, são difíceis de explicar e de compreender.

O *bullying* foi um assunto bastante abordado e debatido, por se tratar de uma turma em que há muitos *bullies* e vítimas. Os *bullies* acham que colocar apelido no

[131] Professora PPA/PLL das turmas de 1º, 2º e de dois 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Prática de Estágio em Arteterapia: Desenvolvimento Criativo Humano, parte do currículo; em processo de especialização em Neuropsicopedagogia. E-mail: profcristine07@gmail.com

outro é engraçado, apenas uma brincadeira inofensiva; as vítimas, por sua vez, se queixam e algumas se tornam *bullies*. Tudo para essa turma é brincadeira, inclusive as agressões físicas.

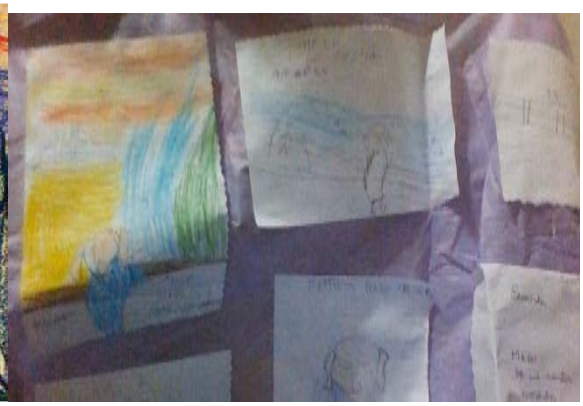
Os alunos tiveram de dar forma e cor às emoções, através de argila, lápis de cor, releitura de obras e de letras de músicas. Para a “alegria” e o “amor”, foi escolhido e trabalhado o artista plástico Romero Brito, que foi um menino pobre e que resolveu pintar o belo das pessoas e da vida. Outros temas foram escolhidos: tristeza, a artista plástica Nino Chakvetadze, que retratou o que viu na sua infância; nojo, a artista plástica catarinense Eli Malvina, que pintou a obra “Mãos olhudas”; medo, Edvard Munchu e a obra ‘O Grito’; raiva, Cecile Lecoz, com a obra ‘Zangado’.

Por meio das releituras das obras, os alunos expressaram o que os deixa felizes, tristes, enojados, amedrontados e zangados, de maneira consciente e inconsciente. Os sentimentos são difíceis de serem sentidos e ditos. Foi uma atividade leve, motivadora e enriquecedora para esse grupo de educandos.

AMOR E ALEGRIA - ROMERO BRITO

TRISTEZA - NINO CHAKVETADZE

MEDO - EDVARD MUNCHU



NOJO - ELI MALVINA

RAIVA - CECILE LECOZ

Primeiramente, a professora explicou a consigna: fazer uma releitura – não sendo necessário desenhar exatamente como estão vendo – e escrever na folha o que os deixa felizes ou o que esse desenho lhes inspira, qual é o sentimento que lhes traz.

Através da leitura do livro “O que é raiva” e do relato da professora, os alunos perceberam que sentir raiva é normal e que todos, quando se sentem injustiçados e/ou frustrados, ficam enraivecidos e que assim, alguns partem para a agressão verbal ou física, no caso desta turma. Foi exposta a importância de demonstrarmos que algo nos desagradou por meio do diálogo e não com violência física. O que diferencia é a atitude que temos diante dessa emoção tão forte e presente nas nossas vidas. É

necessário aprendermos a controlar a agressividade, contando até 100, respirando fundo e retirando-nos da presença de quem nos deixou raivosos.

A arte é uma forma incrível de expressar as emoções, sem ferir ninguém e mostrando o que estamos sentindo naquele momento. Pela escultura, concretizaram o que para eles é alegria, tristeza, amor, raiva, nojo e medo. Neste dia, cada aluno sorteava uma emoção e moldava a argila conforme seus conceitos. Usaram os emojis de alegria, tristeza, amor, raiva e nojo – enquanto o medo foi representado por uma cena de assalto.

ESCULTURAS DE ARGILA

A consigna da proposta acima foi: representar, por meio de escultura, o sentimento ou a emoção sorteada. Os alunos gostaram da atividade, mas nem todos apreciaram o método do sorteio: alguns quiseram trocar e essa troca foi realizada entre eles, usando o bom senso.

O material utilizado é benéfico para quem não entende ou não consegue controlar a raiva. Outra consigna apreciada pelos alunos foi: desenho livre conforme a música. Foram escolhidas músicas que, ao serem ouvidas, remetessem às emoções: alegria/amor – "Happy", de Pharell Williams, tristeza – "Hallelujah", de Il Divo, emoções fortes – "We will rock you", de Queen e emoções mais leves – "I'm yours", de Jason Mraz'

Apesar de um problema técnico para escutar as músicas, todos conseguiram realizar a atividade.

No prosseguimento do trabalho, uma outra consigna: é dada uma folha para cada aluno e à proporção que a palavra 'troca' for ouvida, todos devem passar adiante a folha. Essa atividade foi a de maior rejeição por parte deles, uma vez que, embora fosse uma turma com alunos que tinham também a característica de se preocuparem com o que o outro fazia ou não fazia, muitos participantes sentiram-se "invadidos". Mesmo contrariados, alguns foram até o fim da tarefa. Quatro alunos não passaram a folha adiante, alegando que não queriam que os colegas "estragassem" o seu desenho.

O fechamento desse trabalho foi na apresentação de Natal da escola, na qual um grupo de alunos escolheu a música "We Will a Rock", da banda Queen, junto com a exposição das releituras das obras relacionadas às emoções.

CONCLUSÃO

Por se tratar de uma turma previamente “rotulada” e com os alunos já se identificando com o estereótipo, houve um pouco de dificuldade, que, com o passar dos dias e das atividades apresentadas, foi quebrada.

As brigas, que eram uma constante, cessaram e o *bullying* diminuiu consideravelmente. Dois dos alunos que mais se envolviam em conflitos físicos, comentaram que já não estavam mais brigando e que estavam se dedicando aos estudos porque queriam avançar de turma.

Ainda há algumas arestas a serem aparadas nesta turma e que eu espero poder dar continuidade no próximo ano letivo, focando mais nos valores morais e éticos.

REFERÊNCIAS

LIEBMANN, Marian. **Exercícios de Arte para grupos:** Um manual de temas, jogos e exercícios. São Paulo: Summus, 5ª edição, 2000.

OAKLANDER, Violet. **Descobrindo crianças:** a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus,17ª edição, 1980.

PROFICIÊNCIA EM LEITURA: UM DESAFIO ESCOLAR

Sônia Maria de Lima Markus[132]
Ana Luisa Lucas[133]
Éder Alves de Macedo[134]
Fábio de Melo[135]
Gilmar Luís Silva Júnior[136]
Isadora Klein Wenzel[137]
Kátia Renata Quinteiro Juliano[138]

1 – INTRODUÇÃO

Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) mostram dados alarmantes: nosso país ficou na 63º posição em Ciências, na 59º em Leitura e na 66ª colocação em Matemática. Isso aconteceu num rol de 70 países. Os resultados mínimos que esperamos para serem atingidos em todas as disciplinas não estão ocorrendo. Tal situação nos faz pensar: O que está acontecendo? Qual o ponto frágil das aprendizagens? Onde as falhas estão ocorrendo? Pensando assim e entendendo que um dos pontos comuns a todas as disciplinas é a leitura, e que a sua aquisição plena é primordial para a compreensão dos conceitos e dos conhecimentos a serem apropriados, é que viemos, por meio deste projeto, fazer uma proposta de produção de trabalhos nas diversas áreas do conhecimento, a partir de leituras de textos literários e não-literários, utilizando-se, para isso, do acervo da biblioteca, de jornais e de recursos multimeios.

Dessa forma, acreditamos ser necessária uma breve reflexão sobre o que é ler com proficiência, sobre os tipos de leitura que um texto pode assumir, os níveis de proficiência em leitura e a importância do engajamento de todos os professores no processo de aquisição da leitura e escrita.

Por isso, esse artigo, uma vez que apontado um panorama dos papéis, dos objetivos e percalços do ato ler-escrever, efetuará um apanhado dos projetos e trabalhos de professores realizados junto aos alunos da EMEF Carlos Drummond de Andrade, no bairro Guajuviras, em Canoas, no ano de 2018.

2 – CONCEITO DE LEITURA

Para Koch e Elias (2010, p. 11, grifo das autoras), a leitura é entendida como:

> [...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Soares (2002, p. 68) utiliza conceitos de alfabetização e letramento para definir a leitura como sendo:

[132]Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: sonialmarkus@gmail.com
[133]Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: lulucax@yahoo.com.br
[134]Professor na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: demacedo1978@gmail.com
[135]Professor na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: fabiomelo.historia@gmail.com
[136]Professor na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: Professorgilmarluis@gmail.com
[137]Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: isadorawenzel@gmail.com
[138]Professora na EMEF Carlos Drummond de Andrade. E-mail: katiaqjuliano@gmail.com

> [...] um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] refletir sobre o significado do que foi lido, fazendo conclusões e julgamentos sobre o conteúdo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69), apresenta-se o seguinte conceito:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...]

Sendo assim, a leitura é um processo que não se detém ao primeiro nível de leitura: a decodificação. A sua aquisição em plenitude permite ao leitor compreendê-la, a partir do levantamento de hipóteses, reflexões e inferências, a partir de seus conhecimentos prévios, de seus conhecimentos linguísticos (estrutura gramatical e léxico) e de sua leitura de mundo. O processo de leitura permite ao leitor confrontar ideias de autores, a fim de formar novos conhecimentos ou dar novos significados aos preexistentes. No âmbito mais teórico, há os conceitos de alfabetização e letramento. O primeiro abrange as etapas que fornecem, minimamente, os signos linguísticos para que a criança ou o jovem conheça as habilidades de ler e escrever – seria o primeiro passo no universo da leitura, a decodificação. Já o letramento é o manejo dos elementos linguísticos dentro de diversas instâncias sociais. Esse conceito remete à teoria do linguista russo Mikhail Bakhtin. Para ele, a linguagem permeia todas as iminências da vida social, sendo a palavra – ou melhor, o signo linguístico (conceito que reúne um significado, parte imaterial, e significante, parte material) – carregada de diversos estratos (camadas) de conteúdos ideológicos. A ideologia, conforme o pensador russo, é uma entidade presente na materialidade da língua, já que fornece os índices de como tal realidade trabalha com os conceitos socialmente construídos.

3 – TIPOS DE LEITURA

Após o que foi exposto acima, é importante compreender que há diferentes formas de leitura.

Para Cagliari (2003), a leitura pode ser ouvida, vista e falada.

Cagliari (2003) e Lajolo (2005) concordam que a leitura oral ou falada não é feita apenas por quem lê, mas também para quem se lê, pois a leitura também é auditiva. Conforme os referidos autores, essa é a primeira forma de leitura feita pelas crianças que ouvem histórias contadas por pessoas que já dominam o ato de ler oralmente. Eles salientam, ainda, que existem gêneros textuais que são próprios para esse tipo de leitura, como no caso da poesia, da peça de teatro, da partitura musical.

Além disso, esse tipo de leitura expressiva permite observar “[...] o ritmo, a entonação e muitos elementos contextuais que numa fala real ajudam na compreensão do que se diz [...]”, tornando a leitura agradável e compreensível aos que ouvem. (CAGLIARI, 2003, p. 160)

A leitura visual ou silenciosa permite um domínio pessoal por parte do leitor quanto à velocidade da leitura - voltar a ler algumas partes que não tenham ficado claras. Esse tipo de leitura pode ser feito não apenas por meio de texto escrito, mas

das imagens de um filme ou de um livro de imagens, das ilustrações do texto, de uma obra de arte, de representações gráficas entre outras, pois essa irá permitir que a criança faça algumas inferências ou antecipações, possibilitando-a, posteriormente, verificar se suas hipóteses se confirmaram ou não.

4 – NÍVEIS DE COMPREENSÃO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Em fase inicial, Cafiero e Rocha (In: CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009, p. 85) explicam que os níveis de compreensão da leitura estão diretamente ligados aos níveis de habilidade alcançados na escrita quando tratamos de alfabetização.

4.1 – DECODIFICAÇÃO

É o nível mais elementar de leitura, quando a criança decifra as palavras. Cagliari (2003, p. 162) compara o esforço que a criança faz para ler com o de uma pessoa que está aprendendo uma língua estrangeira, uma vez que precisa ajustar os fonemas e elementos semânticos aos grafemas.

4.2 – COMPREENSÃO LITERAL

Quando o leitor já consegue ter maior fluência e domínio de sua leitura, mas ainda fica restrita à compreensão literal, isto é, aceita o texto como o autor o produziu.

Conforme Barros, em seu artigo *As habilidades de leitura: muito além de uma simples decodificação*, nesse nível "[...] há pouco envolvimento intelectual e emocional [sendo que] o leitor é capaz de responder qual é o conteúdo do texto, mas sem se aprofundar mais".

4.3 – INFERÊNCIA OU ANALÍTICO

No nível de Inferência ou Analítico, a leitura passa a adquirir maior qualidade, uma vez que as informações (explícitas e implícitas) começam a ter significados, e o leitor passa a fazer relações com outras leituras anteriormente realizadas e com sua própria leitura de mundo. Nesse ponto, já é capaz de dar uma opinião sobre o texto.

Segundo Cafiero e Rocha (In: CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009, p. 95), é nessa fase que a criança desenvolve a "[...] habilidade de inferir, compreender globalmente, formular hipóteses, identificar para que servem os textos". É nesse nível, portanto, que deveria atingir uma criança ao término do terceiro ano da alfabetização.

4.4 – RETENÇÃO

Conforme Barros, no nível de Retenção, o leitor já é capaz reter as informações e

> [...] aplicá-las: fazendo analogias, comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subentendidas, e o principal, aplicar em outros contextos refletindo sobre a importância do que foi lido, fazendo um paralelo com seu cotidiano, aprendendo com isso, a fazer suas próprias análises críticas.

5 – O PROFESSOR ENGAJADO

Delega-se aos professores alfabetizadores e linguistas a árdua tarefa de ensinar aos alunos ler e escrever. No entanto, como vimos anteriormente, a leitura e a escrita fazem parte de um *continuum*, isto é, inicia na alfabetização e se estende por toda educação formal, ao que se referem Cafiero e Rocha (in: CASTANHEIRA, MACIEL; MARTINS, 2009, p.83):

> [...] é um trabalho conjunto de toda a escola, de todos os profissionais que atuam junto com os alunos ao longo de sua vida escolar. Os professores de Artes, de Geografia, de História, de Educação Física, de Matemática, todos, enfim, devem ter o compromisso com o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos [...].

Além disso, o aluno precisa se apropriar do vocabulário próprio das várias linguagens a que é exposto, para que consiga compreender os conceitos e temas trabalhados nas várias áreas.

Desse modo, é importante que cada professor trabalhe leitura e escrita de textos se quer que seus alunos venham aprender de forma contextualizada e efetiva, fazendo com que tais competências cumpram seu papel social de possibilitar que as pessoas ajam em seu meio, através de uma base sólida.

Conforme ressalta Lajolo (2005, p. 29. grifos da autora):

> Lendo bem *com* e para *seus* alunos, favorecerá que eles aprendam a ler com desenvoltura. Quando se lê com desenvoltura, quem ouve a leitura pode se envolver nas emoções e sentimentos que uma boa história provoca. Ou pode entender direitinho tudo que um texto informativo traz. Ou pode posicionar-se em relação aos valores (éticos, morais, políticos, religiosos...) que o texto apresenta.

Cagliari (2003 p. 148) defende que a leitura é mais importante que o ato de escrever, pois o aluno que evade da escola sabendo ler, consegue utilizá-la em práticas sociais. O exemplo de como isso ocorre está no caso de um mecânico que aprendeu na prática, pela observação de outra pessoa, a trocar uma peça do carro que apresenta defeito. No entanto, se essa peça é de um carro novo, ele ficará na dependência de outra pessoa para aprender como se faz, ao passo que se soubesse ler, poderia fazer a troca conforme as explicações obtidas pela leitura de um manual de aplicação.

Em suma, a responsabilidade de fazer os conhecimentos transportarem os muros da escola é de todos os professores que tornam suas aulas significativas, capazes de modificar mentalidades e a vida de seus alunos.

6 – O PROJETO

6.1 – JUSTIFICATIVA

Devido aos resultados obtidos nos últimos anos e a constatação das grandes dificuldades que apresentam um número considerável de nossos alunos, é que vimos propor um projeto de leitura que envolverá não só professores alfabetizadores e linguistas, mas também todos os professores das demais áreas, a fim de desenvolver atividades significativas, que venham a minimizar o quadro atual do fracasso escolar.

6.2 – OBJETIVOS

6.2.1 – Geral

Promover o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita utilizando as linguagens específicas de cada área do conhecimento, a fim de melhorar os resultados escolares obtidos por nossos alunos.

6.2.2 – Específicos:

- ✔ Ler de forma significativa os textos de vários gêneros, analisando a sua estrutura e léxico, a fim de compreender os textos de forma mais precisa, inferindo significados;
- ✔ Pesquisar, de forma autônoma, nos vários suportes textuais (livros, revistas, jornais, internet) informações para produção de trabalhos;
- ✔ Escrever textos, resumos e paráfrases com coerência, a partir das oficinas de escrita;
- ✔ Responder de forma clara e coerente ao que lhe é proposto;
- ✔ Expressar-se com desenvoltura, tanto na modalidade escrita quanto oralmente, na comunicação de trabalhos e realização de provas e produções textuais.

6.3 – PÚBLICO ALVO

Alunos do bloco de alfabetização, do bloco de pós-alfabetização e dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade, situada no Bairro Guajuviras, em Canoas.

6.4 – ATIVIDADES

- ✔ Leituras individuais e/ou coletivas de textos literários e não literários;
- ✔ Produção de trabalhos de pesquisa;
- ✔ Saraus literários;
- ✔ Contações de histórias;
- ✔ Encontro com autores e ilustradores;
- ✔ Oficinas de leitura e escrita;
- ✔ Feira do livro;
- ✔ Dia do troca-troca;
- ✔ Quadro de indicações (feitas tanto pelos professores quanto alunos),
- ✔ Tr*aças* da biblioteca (mural mensal com os alunos que mais retiraram livros);
- ✔ Feira da diversidade cultural.

6.5 – RECURSOS

Acervo da biblioteca e multimeios.

6.6 – CRONOGRAMA

As atividades serão desenvolvidas ao longo do ano, sendo que a *feira do livro* deverá ocorrer durante três dias do mês de abril**.**

7 – AVALIAÇÃO

As avaliação serão realizadas sempre em vistas da necessidade do projeto realizado. Eles poderão ser efetivadas como produções textuais, apresentações orais, debates ou maquetes.

8 – PROJETOS

8.1 – PROJETO FEIRA DAS NAÇÕES

O projeto Feira das Nações foi realizado por professores das disciplinas de história e geografia da escola. No ano corrente de 2018, ocorrerá um grande evento do esporte mundial: a Copa do Mundo FIFA. Aproveitando esse evento, que tem grande repercussão midiática e é acompanhado por muitos alunos, a escola preparou a “Feira das Nações”, na qual cada turma do 6º ao 9º ano ficou responsável por representar um país participante da Copa. Foram apresentadas as características da nação escolhida: históricas, culturais, geográficas, literárias, esportivas etc. Desta forma, cada turma se dividiu internamente em grupos e cada grupo fora responsável por trazer estas características para a apresentação.

O projeto justificou-se pela importância em trazer ao conhecimento de todos a diversidade cultural e a realidade de outros países, bem como a necessidade de ampliação de uma “leitura de mundo” dos alunos e dos textos que o compõem.

8.2 – PROJETO SARAU DO DRUMMOND

O projeto do sarau partiu da necessidade de fazer os alunos terem apreço pela própria língua e de dotá-los de capacidade de entendimento do artefato literário, tão rico no uso das palavras. Como fora exposto, os discentes possuem grande dificuldade de inferências no tocante à leitura. No caso da poesia, esse problema é potencializado pelo caráter polissêmico e conotativo do aproveitamento linguístico. Parte-se de uma realidade aparentemente paradoxal: nosso aluno é sempre um aluno curioso, mas, vivendo tempos de Internet, cercado de estímulos e de aparelhos eletrônicos, usuário de computadores e telefones celulares que sintetizam ferramentas de busca extraordinárias, geralmente não sente curiosidade pelas mensagens e pelos desafios que seu professor ou que sua professora propõe.

Diante disso, a solução parte do princípio da motivação. O pleno domínio da língua instiga um valor de descoberta. De onde partir para incitar os alunos nesse intuito? Houve, então, a prospecção dos temas mais urgentes na vida discente: amor, morte, medo do futuro, saudade e desigualdade social. Partiu-se, então, para a seleção de textos que contemplassem essas demandas. O estilo a ser adotado seria no formato de sarau. Do latim *seranus* (ao anoitecer), sarau é uma reunião festiva para a leitura de poemas ou para a audição de músicas ou esquetes. Por excelência, a poesia tem sido o grande chamariz dessa forma gregária. Em séculos anteriores, a prática do sarau se constituiu em grande evento social.

Instados sobre o que seria sarau, os alunos dos oitavos anos se interessaram pelo assunto. Um poema foi-lhes dado na aula. Primeiramente, ensinou-se como se faz a leitura de um poema: leitura silenciosa, depois oralizada pelo professor. Em seguida, leitura acompanhada pelo docente, a fim de identificar as conotações (usos de figuras de linguagem) e permitir as inferências dos alunos.

Os textos escolhidos também se submeteram aos chamados temas transversais, presentes nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ei-los: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Um exemplo foi o poema “E agora, José?”, de Carlos Drummond de Andrade. Muitos alunos o relacionaram às condições penosas dos trabalhadores brasileiros.

Com a curiosidade despertada, marcaram-se datas para reunião em turno inverso, para leitura de mais poemas. O número de alunos aumentou paulatinamente. Escolheu-se um dia da feira do livro, já na segunda edição na escola Carlos Drummond de Andrade, para, enfim, levar os alunos à leitura para uma plateia maior.

Nos ensaios, o formato era de mesa-redonda. Antes da leitura silenciosa e oral dos poemas, os autores eram apresentados aos alunos, para orientá-los a identificar certas tendências literárias e filosóficas nas obras. Muitos alunos buscavam, em casa, mais informações sobre os poetas trabalhados.

8.3 – PROJETO JORNAL E POESIA

Entre os requisitos para uma leitura mais complexa do mundo está a compreensão dos elementos que constituem os espaços e, consequentemente, a tipologia imanente dos seres que o integram. Nesse sentido, os gêneros textuais, e seu estudo, fazem parte de um primeiro mecanismo de apreensão da complexidade impressa no texto, como um objeto em que ideias se imbricam uma vez que sejam representativas e elementares de espaços sociais.

Este projeto interligou gêneros: o poema e a notícia policial. Em um primeiro momento, alunos do 7º ano foram apresentados ao gênero textual poema. Conceitos e particularidades da linguagem poética foram trabalhadas em aula (linguagem conotativa, figuras de linguagem, musicalidade, ritmo etc), bem como os alunos foram convidados a produzir poemas, tendo como base as temáticas universais (a tristeza, a felicidade, a morte, a saudade...) presentes, principalmente, em obras clássicas.

Na etapa seguinte, os alunos foram apresentados ao jornal como um objeto de análise e veículo de comunicação. Assim, foram analisados as páginas, as seções, os cadernos e os diferentes textos e gêneros que os compunham. Nesse ensejo, a página policial foi abordada levando-se em conta a estrutura textual da notícia: o paradigma da resposta às perguntas “o quê?”, “quem?”, “onde?”, “quando?”, “como?” e “por quê?”.

Ao final, os alunos foram apresentados ao poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, poeta simbolista do início do século XX. Foi efetuada a análise conjunta das características de sua linguagem e de seus componentes semântico e imagéticos. Para tanto, os alunos foram convidados a criar um desenho baseado no poema.

Em seguida, a fim de estabelecer uma análise por contraste para com o gênero anteriormente estudado, requereu-se dos alunos uma produção textual que consistia na adaptação dos fatos do poema ao gênero notícia policial. Com base no paradigma da notícia e na rotina de uma redação jornalística, eles, com as adaptações necessárias, produziram uma notícia policial baseada nos fatos narrados no poema.

8.4 – PROJETO ENSINO DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DA ARTE

A proposta de realização de cálculos para além da disciplina de matemática pode ser conduzida a partir de diferentes práticas pedagógicas. O ensino da Matemática através da disciplina de Educação Artística possibilita, para os alunos, não só a interação entre linguagens, verbais e não-verbais, mas também a realização de cálculos de uma forma prazerosa e inclusiva.

Tendo como perspectiva a construção e a apresentação da aprendizagem, procurou-se levar o aluno a identificar e associar as figuras geométricas à realidade concreta e, assim, desenvolver sensibilidades a habilidades no processo de aprendizagem de conceitos matemáticos. Se, na perspectiva de Paulo Freire, a produção de conhecimento se dá a partir da criação de possibilidades efetivas para sua construção, a aprendizagem matemática pode ser explorada por outros vieses e espaços, relacionando-a com as noções de estética da Educação Artística.

9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse não é um trabalho finalizado. Há ainda muitos outros sendo implementados, além desses, já apresentados, cujos frutos, de fato, serão colhidos a longo prazo.

Entretanto, nesta etapa, muito mais que a consciência de que a construção dos alunos de uma leitura efetiva é um desafio, ficou a clareza de que esse deve ser um trabalho em equipe, envolvendo diferentes disciplinas, diferentes recursos e diferentes leituras de mundo também por parte dos professores. A leitura não é nem um processo unilateral, nem finalizado na escola. Trata-se de um processo que envolve todos os agentes, corpo discente e docente, na construção e, principalmente, na reconstrução de significados como representantes de um mundo e de ideologias em constante transformação.

10 – REFERÊNCIAS

BARROS, Mônica Garcia **As habilidades de leitura**: muito além de uma simples decodificação. Disponível em: < http://profala.com/arteducesp84.htm> Acesso em: 3 de jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA,Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 10 ed. Editora Scipione, São Paulo, 2003.

HOLANDA, Aurelio Buarque de. **Dicionário Aurelio**. Disponível em: ‹https://dicionariodoaurelio.com/leitura›. Acesso em: 9 jan. 2018

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? São Paulo: Cefiel/Unicamp, 2005. Disponível em: < www.peif.ufms.br/downloads/meus-alunos-nao-gostam-de-ler_lajolo.pdf> Acesso em: 2 de jan. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NATURAIS

Juliano de Oliveira Nunes[139]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo demonstrar a importância da utilização de métodos teóricos e práticos observacionais e experimentais para aprendizagem em ciências naturais de educandos do ensino fundamental. Através desta abordagem, propõe-se uma melhor compreensão e conexão de conhecimentos pelo aluno, situação citada com exemplos metodológicos desta proposta pedagógica. Dos trabalhos pedagógicos citados, exemplifica-se a relevância de propor atividades que, além da já dita observação e experimentação, estejam vinculadas à realidade socioeducacional do aluno, permitindo-o conectar e ampliar a sua capacidade cognitiva com as diferentes visões do mundo natural, além de torná-lo autor de suas próprias escolhas de conhecimento científico.

Palavras-chave: Observação; experimentação; prática pedagógica; ciências naturais

Introdução

Este trabalho se propõe contemplar um assunto delicado e controverso, mas de extrema importância para reflexão da aprendizagem significativa na disciplina de ciências naturais. Lidar com aspectos do conhecimento, pelo desenvolvimento e aprimoramento da percepção do ser humano, torna o educador elo fundamental para que esse processo ocorra.

Quando se reflete sobre o conteúdo programático da disciplina de ciências naturais, bem como o planejamento de aula, primariamente, temos que pensar da ótica do educando, suas vivências, experiências e conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida. E a partir deste contexto, delinear e repensar na práxis, como mediar tal proposta. Até, porque, não raramente, o educador opta por práticas pedagógicas que irão favorecer a aprendizagem de diferentes conhecimentos embutidos no ambiente escolar, principalmente da educação básica, por exemplo, os que se relacionam com os aspectos sociais, como ter boa conduta, transigência e transparência perante seus atos.

Neste sentido, muitas vezes, o conhecimento científico torna-se competitivo entre as diferentes competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, quando, na verdade, deveria ser prioritário. Mas, e como fazemos para aglutinar esta aparente incompatibilidade espaço-temporal? A resposta que venho observando em minha prática pedagógica verifica que o conhecimento desenvolvido na disciplina de ciências naturais se torna desconexo para a aprendizagem quando a matéria não está delineada com a observação e experimentação de fatos, modelos e sistemas biológicos.

Breve relato de minha experiência

Em 1995, eu era uma criança com 11 anos, estudante de uma Escola Municipal em Eldorado do Sul, Rio Grande do Sul. Pois bem, tenho até hoje o caderno da disciplina de ciências e, folhando-o, relembro como foi. Na época, eu estava na extinta

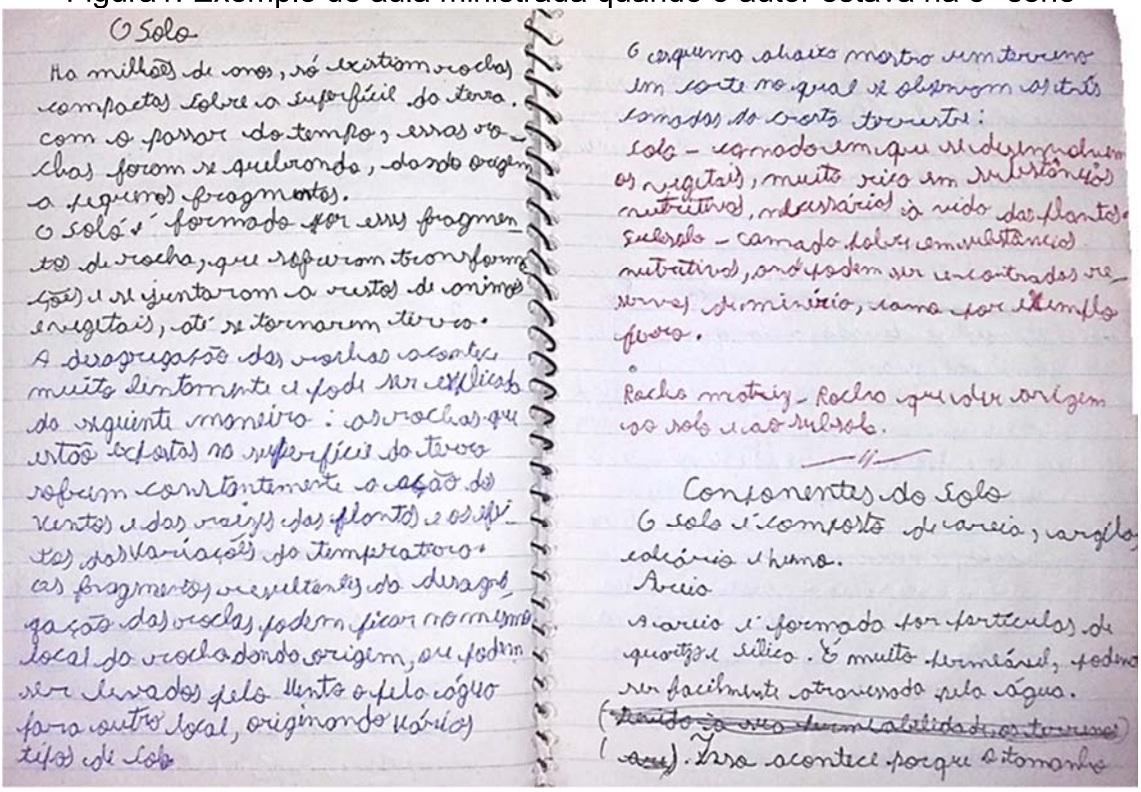
[139] Professor da Rede Municipal de Canoas. E-mail: julianonunes13@hotmail.com

5ª série (atual 6° ano), uma turma grande (entorno de 30 alunos), e o ano letivo era subdivido em 4 bimestres. O conteúdo trabalhado foi abordado de forma essencialmente teórica (figura 1), aos moldes quadro e giz, com atividades teóricas periódicas mimeografadas (não existia máquina fotocopiadora), não me recordando de aulas experimentais, e a matéria foi ministrada de forma modular e desconexa, entre os três grandes blocos deste nível de ensino: ar, água e solo.

Tratando-se de Brasil, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), um conjunto de documentos que propuseram um "norte" pedagógico aos educadores da época, contribuindo para reflexão do processo de ensino e aprendizagem, o qual se dispunham até hoje. O caderno que abrange as ciências naturais, ampara-se amplamente na Teoria Construtivista de Piaget, como por exemplo, onde diz:

> A contrapartida didática à pesquisa das concepções alternativas é o modelo de Aprendizagem por mudança conceitual, núcleo de diferentes correntes construtivistas. São dois seus pressupostos básicos: a aprendizagem provém do envolvimento ativo do aluno com a construção do conhecimento e as ideias prévias dos alunos têm papel fundamental no processo de aprendizagem, que só é possível embasada naquilo que ele já sabe. Tais pressupostos não foram desconsiderados em currículos oficiais recentes. (BRASIL, 1997, P.23).

Figura1: Exemplo de aula ministrada quando o autor estava na 5ª série



Portanto, a principal questão a ser continuamente pensada, é a promoção e construção do conhecimento científico que faça sentido à comunidade com a qual se esteja inserido e, neste intento, servir como facilitador deste processo é de fundamental arte para o sucesso deste mecanismo de cognição. Facilitação que deve ser promovida com a incitação da curiosidade, pela busca do saber, sobretudo,

quando o aprendiz consegue realizar os principais passos sistematizados para suas descobertas científicas: amostrar, preparar, observar, analisar, interpretar e concluir.

Uma nova oportunidade de mudança

Uma das problemáticas envolvidas na realização de atividades observacionais e experimentais no cotidiano da docência em educação básica trata do tempo útil. São propostas que requerem uma série de fatores para que ocorram de forma parcimoniosa, como insumos, material e equipamentos, laboratório ou sala de recursos, além do tempo útil para planejamento de uma série de atividades práticas. São variáveis que acentuam ainda mais a dificuldade de alinhamento entre as atividades teóricas e práticas no dia-a-dia da escola pública.

Entretanto, tenho visto que há alguma viabilidade, mesmo na falta dos recursos básicos. Tem-se que raciocinar que o conteúdo programático é pertencente à turma em que se está lecionando, e não soberanamente a um sistema político hierarquizado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) está surgindo como um alento para subsidiar pedagogicamente a prática do professor ainda vinculado ao sistema conteudista, deixando-o como um segundo plano, pois o presente documento postula para a aderência prioritária de competências (gerais e específicas) e três grandes unidades temáticas básicas das ciências naturais: matéria e energia, vida e evolução e terra e universo. Prevê-se no documento que tal proposta deva ser sistematizada em todos os anos do ensino fundamental, possibilitando e salientando para o aluno o aumento gradativo do conhecimento científico, bem como a sua inter-relação com outras ciências e uma maior complexidade. Além disso, a Base incita ao educador a promover uma postura pró ativa do educando através do procedimento investigatório científico, o inverso do que muitas vezes percebemos no sistema educacional tradicional, onde há o predomínio da passividade do locutor.

Quando o professor dispõe seu conhecimento, deve-se ter o cuidado para que as diferentes visões do mundo, científicas e do senso comum, se conectem e se relacionem entre o autor e leitor. É o que chamamos de didática docente, mas não simplesmente por saber passar metódica e didaticamente o conteúdo científico, e sim, principalmente, pela propriedade em que se capacita como coadjuvante diante do contexto científico e cognitivo de mundo dos seus alunos. Figura-se, assim, a dinamização de competências específicas, apropriadas diante do saber individual e coletivo, o que torna de suma importância a simplificação da didática, o que não quer dizer do conhecimento relativo.

Observar e experimentar

Charles Darwin e Edward Wilson, iniciaram suas carreiras científicas como exímios observadores da natureza. Charles Darwin, o cientista que revolucionou o conhecimento científico, com a Teoria da Evolução, quando criança foi um colecionador nato de conchas, rochas e insetos, assim como Wilson, um exímio observador e coletor de serpentes e insetos quando jovem e, na atualidade, um dos maiores entomólogos mundiais especialista em formigas. Estudantes desinteressados no sistema escolar formal, mas ávidos pela curiosidade e ensinamentos da natureza, são exemplos de como didaticamente o professor pode mediar sua disciplina, de forma a torná-la mais atraente e dispositiva à aprendizagem das ciências naturais.

É de interesse do aluno, que ele mesmo busque soluções e alternativas para as suas descobertas. Se por exemplo, for trabalhado algum tema essencialmente teórico, torna-se mais atraente que se demonstre algum mecanismo sobre o que se

está falando, conduzindo o aprendiz em sua descoberta, mesmo que, inicialmente, ela esteja de certa forma equivocada.

Figura 2: Exemplo de atividade cinestésica

O aluno está ávido por atividades práticas, de preferência que envolvam a cinestesia (figura 2). Levá-los ao pátio da escola, buscando uma aprendizagem de princípios básicos pela observação da natureza, pode ser um passo crucial para o melhor entendimento da matéria em que se esteja trabalhando. Com isso, aprende-se a associar elementos que teoricamente estariam sendo explanados de formas separadas, e que ainda, como enquanto no ambiente natural sempre haverá uma certa dose de imprevisibilidade tornando-o agente produtor de informação científica, onde pela experienciação do todo se permitirá uma maior compreensão das partes.

Figura 3: Exemplo de atividade com lupa

Trabalhar assuntos microscópicos, são de difícil percepção e entendimento numa abordagem essencialmente teórica e passiva. Deixar o aluno atuante é essencial para que o mesmo associe o mundo microscopicamente visível com o imaginário da invisibilidade. Se houverem equipamentos para aprimoramento desta ligação, o trabalho tornar-se-á mais concreto e objetivo, desmistificando argumentos falsos mais facilmente, e instigando sua curiosidade sobre um mundo ainda não explorado (figura 3).

Deve haver relação do conteúdo em que se pretende trabalhar com a região geográfica local em que os estudantes da turma habitam. Uma lacuna gigantesca nos livros didáticos de ciências da natureza e que, timidamente, vem melhorando, principalmente devido a carência de escritores de livros didáticos regionalizados, é o excesso de informação globalizada, expressa sintetizadamente por biomas ou ecossistemas. O aluno traz a sua vivência, uma história obtida de experiências, e, por conseguinte, uma série de atributos e relações com o ambiente natural. Trabalhar a informação científica, mais regionalizada possível (o que não quer dizer que seja complexa), irá favorecer uma melhor associação do

seu conhecimento com o trazido pela ciência, resultando no aprofundamento e na desmistificação de mitos e lendas. Nessa perspectiva, trazer elementos da geologia, fauna e flora local, é muito enriquecedor, pois, com esse ferramental, o educador não irá trabalhar somente o conhecimento clássico em si trazido pelos livros escolares, como origens e processos, taxonomia, sistemática, genética e evolução, mas também priorizar e evidenciar aspectos ecológicos locais da riqueza e diversidade de espécies e também feições geomorfológicas regionais, incitando com isso os problemas ambientais locais e a ética. Isso tudo, só irá favorecer o andamento da aula, bem como o interesse pela disciplina.

Podemos destacar a importância da experimentação, como método de trabalho, para ser idealizado e praticado em sala de aula, mas que, como bem já foi dito sobre a realidade do sistema educacional público, tem-se que primar por atividades de baixa complexidade, onde haja viabilidade para atuação em grandes grupos. Os protocolos devem ser enxutos e simples, além do baixo custo, como o de atividades experimentais com reações de pH obtidas com extrato de repolho roxo, extração caseira de DNA com casca de bergamota, como também os métodos que envolvam a física do movimento, através do uso de réguas, trenas e veículos a fricção.

Figura 4: Clube de ciências da EMEF General Osório

Por último, e se viável for, o recrutamento de um grupo de alunos motivados para criação de um clube de ciências (figura 4) pode ser um importante passo motivador para instalação da cultura do estudo das ciências da natureza no ambiente escolar, onde não somente irão instigar aos colegas de turma a participarem de projetos e feiras científicas, mas também acabarão por motivarem os colegas professores a aderirem em projetos de cunho interdisciplinar, bem como para obtenção do apoio da equipe diretiva.

Considerações finais

Este trabalho, se propõe a divulgar sobre a possibilidade da execução de algumas atividades pedagógicas viáveis a serem realizadas no cotidiano do ambiente escolar, mas, sobretudo, contribuir para promoção de um novo redirecionamento metodológico da pedagogia realizada para aprendizagem em ciências naturais, proposta que já vem acontecendo da parte principalmente de novos profissionais que estão sendo formados, e de muitos que estão continuamente se reciclando em cursos de formação de professores e de pós-graduação. De maneira nenhuma trata-se sobre algum roteiro de atividades observacionais e experimentais, mas tenta demonstrar a

importância em que estas atividades possam ter, no exercício da pedagogia científica da natureza.

Referências

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 22/09/2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EMEF ERNA WÜRTH E O PEA UNESCO

Cristiane Trevisan Sperandio[140]
Jane Machado Barbosa[141]

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo promover o processo em que a EMEF Erna Würth vem vivenciando para se tornar membro do Programa das Escolas Associadas (PEA) da UNESCO. Nos últimos anos, a escola vem realizando diferentes transformações na busca por aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis, inovando propostas, estudando e refletindo sobre as novas demandas da educação. A principal reflexão realizada é que, para avançarmos nas construções, precisamos unir forças para alcançarmos nossos objetivos através de construções coletivas. A busca por parcerias que auxiliem nas diferentes construções e na luta por uma educação de qualidade fez com que a escola realizasse esta caminhada para ser parte da Rede PEA. Para partilhar nossa caminhada, traçaremos a trajetória que fez a EMEF ErnaWürth ser certificada pela UNESCO.

PALAVRAS-CHAVE: PEA UNESCO; transformações, construções coletivas.

Introdução

> Estamos falando, como diz o professor Moacir Gadotti, dos 'profissionais do sentido', daqueles que semeiam esperança e sonhos nos corações dos homens e das mulheres e, por semearem esperança e sonhos, contribuem para significar projetos de vida. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.28)

A EMEF Erna Würth vem trilhando um caminho de muitas lutas e transformações, com respeito e estudo, buscando atender às novas demandas da educação e fazer a diferença na história da comunidade do bairro Guajuviras.

Nos diferentes momentos desta caminhada, mais amadurecidos e fortalecendo-se em uma identidade de inovação e de construções coletivas, a escola iniciou sua trajetória como membro da Rede do Programa das Escolas Associadas (PEA) Unesco. Esta nova forma de pensar a educação vem para contribuir e para ampliar as construções realizadas até o momento na comunidade Guajuviras.

Neste trabalho, será feita uma reflexão sobre este processo no PEA UNESCO, contribuindo com nossas vivências nas etapas para alcançar este certificado e ser parte desta Rede Planetária.

Ser membro do PEA nos trouxe um compromisso ainda maior com a educação, ampliando nossas responsabilidades, nossos objetivos, nossa missão, ao mesmo tempo que nos possibilita inúmeras parcerias, ampliando, também, nossa rede de aliados.

[140] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Especialista em Alfabetização pela FAPA Faculdade Porto-Alegrense, Especialista em Educação Integral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Vice-diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth- Canoas. E-mail: cristrevisans@gmail.com
[141] Licenciada em História pela Unilasalle- Canoas, Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Luterana do Brasil- Ulbra- Canoas, Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth- Canoas. E-mail: jane.barbosa@canoasedu.rs.gov.br

PEA UNESCO

Segundo pesquisa realizada no site da Rede PEA UNESCO, o Programa de Escolas Associadas (PEA) UNESCO foi criado em 1953 para estender os objetivos dessa organização mundial, no pós-guerra, ao campo da Educação partindo de um conceito simples: a guerra nasce na mente dos homens e é lá que deve ser combatida.

O PEA está presente em 181 países, unindo 11 mil escolas no mundo, em que o Brasil é um dos países signatários da criação do PEA, com a coordenação de Myriam Tricate.

O objetivo fundamental do PEA é criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Por isso, o Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, que é o Ano Internacional proposto pela Unesco, ou, simplesmente, dirigidos à ampliação da consciência de cidadania.

Não há investimentos de qualquer ordem, seja pela Unesco, seja pelas escolas associadas. Toda escola associada recebe um certificado internacional de escola membro e tem o direito de utilizar a logomarca do PEA e do Ano Internacional em vigor. Pode receber, também, materiais eventual ou periodicamente produzidos pela UNESCO e participar de concursos internacionais lançados com frequência pela UNESCO e outras instituições a ela ligadas. Por diversas vezes, alunos brasileiros foram convidados a viagens internacionais, em função dessas atividades.

O principal benefício, porém, é participar de uma comunidade que trabalha pelo mesmo objetivo, trocar informações, compartilhar projetos e ideais. Isso catalisa os esforços e repercute positivamente nas escolas, que podem ampliar o trabalho pela cultura da paz, em todas as suas formas.

Como aderir ao Programa de Escolas Associadas da UNESCO?

A escola deve endereçar o projeto de adesão ao cuidado da Coordenadora Nacional do PEA. A escola deverá desenvolver uma linha de Ação continuada nos projetos que estejam inseridos nos objetivos da UNESCO e a candidatura deve ser apresentada numa das línguas de trabalho da UNESCO (inglês, francês ou espanhol). Este processo deve ser acompanhado pela coordenadora regional Sueli Matos.

As escolas interessadas em aderir ao Programa das Escolas Associadas deverão preencher o formulário de pedido de adesão, em inglês, francês ou espanhol, e enviá-lo à Comissão Nacional, que analisará o projeto e decidirá sobre a pertinência do seu encaminhamento para a UNESCO.

Como permanecer na Rede?

As Escolas Associadas devem promover e desenvolver iniciativas e métodos de ensino inovadores e realizar esforços para que o resultado do seu trabalho seja de conhecimento de todos, contribuindo para a formação dos docentes e dos estudantes.

Cada Escola Associada deve construir a sua própria identidade de participação no PEA e apresentar um relatório de execução em março e outro em novembro ao coordenador nacional do PEA.

EMEF Erna Würth é PEA!

No final do ano de 2017, a EMEF ErnaWürth inicia seu processo para ser membro da Rede PEA UNESCO. Através da professora Silvia Milão, que faz parte do grupo docente do Colégio Maria Auxiliadora, localizado no Centro de Canoas e que é

membro da rede PEA UNESCO, e que também é professora na EJA Erna Würth, a escola vem a conhecer e iniciar sua trajetória neste programa.

Os primeiros passos como escola candidata ao selo da UNESCO basearam-se em reuniões com a coordenadora regional para receber as orientações quanto aos procedimentos de inscrição e submissão dos documentos, comunicar o secretário de educação sobre a participação da escola neste processo do PEA e organizar a escrita em português e inglês dos projetos realizados na escola.

Após a primeira etapa, todos os documentos foram enviados em março de 2018 à coordenadora nacional, que passou a nos orientar nessa caminhada para que eles fossem submetidos corretamente à coordenação do PEA em Paris.

Recebemos e-mails com todos os passos seguintes e confirmação de nossa candidatura para participar do Programa das Escolas Associadas da UNESCO no Brasil. Em função dos novos procedimentos de inscrição, recebemos, também, acesso à plataforma OTA, um ambiente virtual próprio da Rede PEA internacional.

Na metade do ano de 2018, recebemos a notícia da nossa aprovação da Rede PEA! No dia doze de setembro, a diretora Jane Machado Barbosa, a vice-diretora e relatora Cristiane Trevisan Sperandio e a professora e coordenadora do projeto EJA EAD Silvia Milão, participaram do Encontro Nacional PEA UNESCO em Salvador, acompanhadas da Secretária de Educação de Canoas Eliane Escobar e receberam a certificação juntamente com outras 221 novas escolas nesta rede.

O encontro possibilitou, e ainda possibilitará, muitas trocas de saberes, novos conhecimentos e novas parcerias com escolas e empresas.

Considerações Finais

Fazer parte de uma rede planetária através da educação, primeiramente, nos encheu de orgulho e alegria, por receber o reconhecimento de que o trabalho realizado na EMEF Erna Würth é de qualidade e de grande valor na luta por um mundo melhor. Mas, após a participação no encontro em Salvador, começamos a perceber a enorme responsabilidade que agora temos com a educação na cidade de Canoas, em participar de uma rede de escolas espalhadas pelo mundo, guiadas pelos mesmos princípios.

Contudo, a esperança se renova em cada passo do novo caminho, nas reflexões de nossas lutas e sonhos, nas construções possibilitadas na escola, que agora vem a ampliar parcerias para atingir ainda mais conquistas. Saber que não estamos sozinhos, que em outros espaços, outros também lutam e sonham conosco, engrandece nossas batalhas.

Ser parte da Rede PEA UNESCO nos traz uma nova maneira de pensar a educação, promovendo a formação de uma rede colaborativa entre profissionais, pesquisadores e instituições voltadas à responsabilidade social e com os parceiros da UNESCO.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

UNESCO, PEA. O que é o PEA disponível em: http://www.peaunesco.com.br/oqueeopea.htm Acesso em: setembro, 2018.

NOVO MODELO DE GESTÃO NAS EMEIS: relações e movimentos

Lilyane Guimarães Mandú[142]

"Há um ver-por-ver, sem ato intencional do olhar, e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo..."
Alfredo Bosi

Nossas ações, como seres humanos, tornam-se reflexo real e ativo daquilo que estamos vendo e concatenando em nossas mentes a fim de, realizar qualquer movimento, sem termos a precisão do certo ou errado, gerando a sensação do feito, do praticado.

Ideias, estratégias, valores, caminhos e concepções vão sendo organizadas em nós na forma de junção de informações, onde irá gerar um ato posterior articulado, ou seja, planejado.

Isso faz parte de nossas vidas desde que nascemos, outrora inconscientes quando pequenos ou conscientes a partir do momento do entendimento que envolve a especificidade de cada indivíduo como ser humano. Independente de raça, sexo ou etnia a organização e o planejamento, fazem parte de nosso cotidiano, não importa o porquê ou para quê. Simplesmente acontece.

Assim, numa ação de gestão, o equilíbrio e o planejamento tornam-se necessários, delineando e organizando as ideias, uma vez que, se estes se fazem ideais em nosso cotidiano informal, certamente se faz fundamental na gestão escolar, priorizando a organização e a sistematização de um grupo, a fim de nortear o trabalho de uma equipe dentro da escola.

O foco deste trabalho situa-se no "Novo modelo de gestão" de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que envolve uma determinada instituição privada que terceiriza a atividade administrativa e docente, onde determinadas ações que acontecem nesse processo, desencadeia uma série de movimentos e relações que problematizam o andamento funcional e pedagógico, onde reflete na estrutura organizacional da instituição escolar inserida nesse contexto.

Destaca-se ainda, ao longo deste, a Gestão Compartilhada e o papel fundamental da Direção Pedagógica, na democratização do trabalho escolar, que envolve também a organização administrativa do novo modelo de gestão, assim como, a relação comunidade-escola e corpo funcional, fortalecendo relações de compreensão e parceria, a fim de, contribuir de forma significativa, na melhoria das ações escolares.

Partindo dos pressupostos teóricos de PARO (2007), "Um dos aspectos mais relevantes na atual estrutura organizacional da escola pública é o papel desempenhado pelo diretor, pois ele (o diretor) é um dos determinantes mais importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar". Nessa consideração, ao diretor compete uma organização do trabalho pedagógico e administrativo, seguido de orientações à equipe funcional e seus movimentos dentro do ambiente educacional, promovendo aprendizagens, de modo que se sintam preparados e capacitados à enfrentar novos desafios.

Este projeto teve a contextualização e o amparo teórico de importantes autores como Libâneo, Paro, Vasconcellos e Veiga, também da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deu sustentação às informações contidas neste.

[142] Diretora na EMEI Anísio Teixeira. E-mail: lilyane.mandu@canoasedu.rs.gov.br

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi através de questionários específicos que contemplou os componentes da pesquisa como: proprietários de empresas, pais e responsáveis de aluno, funcionários e educadores de uma Escola Municipal de Educação Infantil no município de Canoas.

VIVÊNCIAS E AÇÕES

Para a otimização do andamento escolar, é necessário que aconteçam ações que contribuam para o bom funcionamento, assim como, a satisfação dos componentes da mesma e entorno envolvido, ou seja, os professores, os alunos, os funcionários, os responsáveis e a comunidade de forma geral, onde tais ações são asseguradas por lei, onde remete à uma “Gestão Democrática” do ensino.

> É sabido que a Constituição Federal (Artigo 206, inciso VI) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93/94 de 1996 - Artigo 14) asseguram a participação da comunidade na gestão da escola, por meio da “gestão democrática do ensino público” (VASCONCELLOS, 2009, p.29)

Apesar de estarmos inseridos em contextos da gestão democrática, o gestor de uma escola posiciona-se num papel central na instituição de ensino, onde suas funções podem ser divididas dentro do cunho administrativo e pedagógico. Existe um desafio que articula nas práticas diretivas onde o diretor precisa administrar bem o seu tempo e organizar as suas tarefas a fim de, cumprir uma demanda de atividades referentes ao seu cargo.

> Esta maneira de ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado (LIBÂNEO, 2001, p.3).

Segundo Libâneo (2001), o diretor precisa se inteirar dos assuntos gerais da escola para ter condições de organizar a estrutura funcional desta, e para isso necessita de um compartilhamento de informações que acontece em parceria com os demais funcionários da escola como supervisores, professores, alunos, cozinheiras, auxiliares de limpeza e outros, e também com a comunidade escolar que envolve os familiares. Ainda, o diretor precisa estar orientado sob órgãos superiores que viabilizam e ordenam politicamente as funções escolares mantendo a organização assegurada dentro da escola. Libâneo (2001, p.4), afirma que toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal.

> O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor (LIBÂNEO, 2001, p.5).

A escola deve proporcionar ao aluno à construção de seu conhecimento através do papel do professor e também através da oportunidade de espaços físicos e pedagógicos que ficam sob a orientação das práticas do Gestor. Veiga (2007, p.4), afirma que a escola em seu dia-a-dia é um espaço de inúmeras e diversificadas

práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução onde as práticas de gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação.

Partindo de relações entre o funcionamento administrativo e pedagógico de uma escola de educação infantil, na qual se considera que a educação está direcionada à criança da faixa etária de 0 a 6 anos de idade, não se pode negar que o setor administrativo, embora organizacional e burocrático, deve possuir também uma intenção pedagógica, para que haja uma relação positiva entre esses dois segmentos, a fim de validar as práticas pedagógicas do corpo docente.

Espera-se que havendo um bom relacionamento da gestão administrativa com o corpo docente e com a comunidade escolar, possibilitar-se-á uma mediação pedagógica eficaz e significante para as crianças. Segundo LIBÂNEO (2001), a organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima.

Entrando num contexto de vivências no quesito: “Relações e movimentos” dentro do “Novo Modelo de Gestão”, venho destacar experiências que ocorreram nos anos de 2017 e 2018, com a troca de empresas na administração de escolas municipais de educação infantil de um determinado município. Esses relatos partiram de depoimentos dos componentes que vivenciaram nesse período tais movimentos.

Partiu-se de um questionário formulado com seis perguntas cada uma, desenvolvida em três versões, uma para proprietários, uma para funcionários e outra para responsáveis (pais) de alunos, e também um questionário específico para uma ex-diretora administrativa que compôs a gestão compartilhada desse modelo no ano de 2016.

Notou-se, a partir das respostas, que estes percebem uma certa diferença entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica. Concordam que a parte administrativa é de cunho funcional, ou seja, relaciona-se às atividades de secretaria, cozinha, limpeza e admissão de funcionários, mas também conjecturam o envolvimento com o segmento pedagógico.

Já em relação à ação da direção pedagógica, afirmam que esta dá total suporte ao relacionamento professor-escola, professor-aluno e comunidade-escola, em que se verifica o comprometimento e a qualidade com projetos e atividades que fazem parte do desenvolvimento e da aprendizagem da criança na escola.

Também, neste movimento entre as duas gestões, foi citada a questão relacionamento pessoal, onde a direção administrativa, na maioria das vezes, apresenta comportamentos rígidos e inflexíveis, impossibilitando a organização das situações conflitos. Ou seja, este setor, por sua vez, apresenta rispidez nas tomadas de decisões, desconsiderando opiniões e relatos de experiências, dificultando a comunicação funcionário-empresa gerando um clima de desconforto principalmente para o corpo docente. Nesta ação, às vezes ou quase sempre, se faz necessário a intervenção da direção pedagógica, a fim de, amenizar uma determinada situação, mesmo havendo ocasiões de resistência da outra parte.

Segundo LIBÂNEO (2001), a gestão é uma forma de organização escolar e um meio de atingir as finalidades do ensino; na qual fica claro que o papel principal do diretor é ressignificar a aprendizagem dos alunos orientando aqueles que fazem parte do ambiente escolar.

Dando sequência à série de perguntas, outro fator pesquisado, refere-se ao sentimento dos responsáveis e dos funcionários em relação à troca da empresa

administrativa. No relato dos responsáveis percebe-se nitidamente a insegurança dos pais quanto à mudança do corpo docente, visto que demonstram insegurança devido à possibilidade de haver trocas de professores, no qual citam a instabilidade emocional da criança numa ação como esta. Também afirmam não se preocuparem muito com a mudança dos componentes da secretaria, limpeza ou cozinha, dando importância maior ao fator “filho dentro da sala com professor diferente”.

Em relação aos funcionários, estes ratificam não gostarem desta ação pelo fato de oferecer instabilidade profissional e emocional, uma vez que esses movimentos causam rupturas no registro profissional do funcionário deixando-o vulnerável ao vínculo empregatício; causa também insegurança do grupo quanto à diversidade das regras e metodologias da nova empresa, promove ansiedade desnecessária com os rumores que antecedem a ação da possível troca e provável desorganização da harmonia profissional.

Outra questão abordada no questionário destinado somente aos funcionários refere-se à relação da troca da empresa no quesito “professores”, em que afirmam que esta movimentação, apesar de sentirem-se inseguros e acuados afirmam manter uma postura pedagógica estável, assegurando a criança, com práticas significativas, bom êxito e dedicação contínua. Quanto aos outros funcionários, se sentem totalmente instáveis por terem de se adaptar às novas convivências e novas normas de trabalho, na maioria das vezes.

Partindo das respostas dos proprietários quanto à relação dos movimentos que há entre a Gestão Administrativa e a Gestão Pedagógica, conclui-se que a presença da gestão compartilhada é necessária porque uma complementa a outra numa relação de parceria e engrenagem, de forma harmoniosa com o objetivo de crescimento e qualidade.

Referindo-se à importância de se manter a mesma direção Pedagógica na escola, numa ação de troca das empresas mantenedoras, os proprietários afirmam a total importância desta, desde que as relações continuem harmoniosas, entrosadas e correspondentes.

Em meio a algumas críticas percebidas no decorrer desta pesquisa, foi lançada então uma pergunta que fala sobre a existência de alguma diferença no trabalho e nas práticas docentes dos educadores terceirizados e educadores servidores públicos. Duas das três respostas, afirmam que o trabalho funciona bem e com o mesmo comprometimento, até por serem monitorados por uma Direção Pedagógica em ambos dos setores (privado e público). A terceira resposta afirma que os profissionais terceirizados possuem maior comprometimento funcional e pedagógico, preocupando-se com a qualidade de seu trabalho na sua especificidade; já os educadores-servidores, em sua maioria, mantém-se numa postura de comodidade devido à sua estabilidade profissional.

Quanto à importância do posicionamento dos pais e da comunidade escolar em relação ao sistema de terceirização, dois proprietários afirmam que estes são o reflexo do bom trabalho da gestão, no qual suas opiniões e apoios devem compor o segmento escolar, até mesmo porque fazem parte da PPP das escolas. O terceiro, afirma que estes indivíduos não percebem a diferença da gestão compartilhada e não se envolvem muito com o contexto se tudo está bem administrado.

Na última pergunta houve o questionamento aos proprietários, diz respeito à supervisão periódica da mantenedora municipal, no caso, a SME (Secretaria Municipal de Educação) em relação ao trabalho funcional que envolve; cozinha, limpeza e administração. Duas das respostas, afirma-se que é importante o trabalho

da supervisão periódica até para fins de soluções de problemas e trocas de ideias, visando o bom funcionamento destes segmentos. A terceira resposta, afirma não ser tão importante, por causar certa variação, em determinadas regras e orientações que incidem em divergências de informações.

Enfatizando as respostas da ex-diretora administrativa, que atuou no primeiro semestre de 2016, verifica-se a veracidade da parceria existente entre as duas gestões, porém o maior desafio estava entre o proprietário e a SME. A mesma afirmou que havia o interesse de ambas as partes, tanto da empresa terceirizada, quanto da mantenedora principal (SME) em resolver situações de urgência, ou seja, a lacuna era de muita cobrança e demora nas ações principais que envolviam o trabalho na escola, deixando a equipe diretiva administrativa vulnerável e fragilizada quanto à supervisão da Direção Pedagógica e principal da SME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar e considerar as entrevistas percebe-se um contexto no qual estão inseridos que cita Libâneo (2001, p.7):

> [...] como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo. (LIBÂNEO, 2001, p.7)

Então, conclui-se que todos gostam de exercer suas funções, porém existem algumas rupturas e fragilidades quanto aos componentes superiores das instituições, mas encontra-se e se reconhece o compartilhamento do trabalho de Gestão Pedagógica e Gestão Administrativa, na qual ambas articulam-se em suas modalidades diretivas, mantendo um certo controle sobre a escola e utilizando-se de transparência, discrição e diálogos. Isso garante o sucesso dos movimentos e das relações no Novo Modelo de Gestão.

Também, fazendo uma leitura das respostas, venho aqui citar um importante artigo que compõe as diretrizes e bases da educação nacional, o qual valida a constituição de educação dentro de processos organizados, formais, cenários socioculturais produtivos e políticos, visando à qualidade e à compreensão de profissionais que possam assegurar ao educando o que prevê este documento: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º. Lei 9.394/1996).

A preocupação com a qualidade da educação e dos demais serviços prestados dentro das escolas deve permear o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vinculando-se à tolerância, práticas sociais, democracia, igualdade e concepções pedagógicas, independente da gestão ser administrativa ou pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.mec.gov.br/legis/default/ htm. Acesso em 21.09.2018

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

VASCONCELLOS, Maria de Nazareth Machado de Barros. **Gestão de Sistemas Educacionais.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho.** 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf>. Acesso em: 27 setembro 2018.

2.8 – Mesa de trabalho 8

MESA DE TRABALHO 8	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
	Gincana cultural: uma experiência de integração na educação de jovens e adultos	EMEF Irmão Pedro	Fernanda Pacheco dos Reis, Rodrigo Fagundes, Rosana Soares Pinheiro
	A inserção do método científico na “feira do conhecimento” na EMEF Pernambuco	EMEF Pernambuco	Mariana Braun Aquiar, Viviane Brunhilde Jung
	Vivendo o planejamento em salas de aula e ambientes inclusivos: das vivências e sofrenças de uma caminhada em busca de um planejamento mais humano e inclusivo - uma experiência com o 1º ao 9° ano do Ensino Fundamental na EMEF Tancredo de Almeida Neves	EMEF Tancredo de Almeida Neves	Patricia Rodrigues de Almeida, Carla Rosana Freitas
	Sou um super escritor	EMEF Carlos Drummond de Andrade	Priscila Castilhos Gomes, Alexandra Gomes, Lisiane Olsen
	Censo da escola	EMEF Rio de Janeiro	Andrigo dos Santos Luz

GINCANA CULTURAL: uma experiência de integração na educação de jovens e adultos

Fernanda Pacheco dos Reis[143]
Rodrigo Fagundes[144]
Rosana Soares Pinheiro[145]

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um projeto desenvolvido na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, no turno da noite. O projeto chamou-se "I Gincana Cultural EJA/IP", compondo um projeto pedagógico do I Semestre de 2018, com o objetivo de proporcionar momentos de integração entre os alunos de módulos diferentes e teve caráter interdisciplinar, estimulando atitudes de colaboração e de responsabilidade na realização de tarefas de cunho cultural e esportivo.

A EJA, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, é uma das modalidades da Educação Básica do Brasil. A Educação de Jovens e Adultos atende um público que, de alguma forma, já foi excluído do Sistema Escolar, seja por algumas reprovações, pelo abandono para poder entrar no mercado de trabalho ou por não estar de acordo com a idade ou a série nos turnos diurnos das escolas. Levando em consideração essas diversidades, pensou-se em práticas integradoras, refletindo sobre o ensino que é desenvolvido nessa modalidade, contribuindo para a superação de dificuldades e evitando a evasão, o abandono e a exclusão escolar.

Estudos apontam que cada vez mais jovens, a partir de 15 anos, estão procurando a EJA – é a chamada "Juvenilização" dessa modalidade. A EJA atendia preferencialmente adultos trabalhadores e indivíduos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade correta. Atualmente, a EJA tem sido uma alternativa para diminuir o problema da defasagem na relação idade-série, recebendo alunos que passaram por vários processos de exclusão escolar e social como repetição, evasão e ingresso precoce no mundo do trabalho. (RODRIGUES, 2012).

A **I Gincana Cultural EJA/IP** procurou envolver todas as gerações, sem deixar de valorizar as peculiaridades de cada integrante, considerando suas vivências e habilidades.

2. ORGANIZAÇÃO DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS.

De acordo com o Regimento Escolar da EJA (2018) e com a finalidade de assegurar o cumprimento integral do disposto no artigo 70 da LDB, a EJA obedece a alguns preceitos e parâmetros:

I. Idade mínima de 15 (quinze) anos para ingresso no Ensino Fundamental;
II. Observância integral do currículo pleno e das diretrizes curriculares, tanto da base comum nacional, quanto da parte diversificada;
III. Carga horária mínima de, pelo menos, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas presenciais para o Ensino Fundamental, sendo 1.200 (mil e duzentas) horas

[143] Profª. de Matemática na EMEF Irmão Pedro, Especialista em Mídias Digitais na Didática da Matemática. E-mail: pachecofeh.fp@gmail.com
[144] Prof. de Ciências Humanas e Sociais na EMEF Irmão Pedro e EMEF Tancredo Neves, Especialista em Ensino de Geografia e da História. E-mail: profrodrigo-geografia@hotmail.com
[145] Supervisora/EJA da EMEF Irmão Pedro, Mestre no Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: pfrosana@gmail.com

para o segmento que corresponde aos Anos Iniciais e 1.600 (mil e seiscentas) horas para o segmento que abrange os Anos Finais desta modalidade de ensino;

IV. As atividades não presenciais são oferecidas para até 20% da carga horária total que são planejadas, avaliadas e registradas pelo educador;

As Etapas de Ensino são:

* O Primeiro Segmento = Anos Iniciais: a **Alfabetização e a Pós-Alfabetização** (1.200 horas).

* O Segundo Segmento = Anos Finais distribuídos em **módulos** (1.600 horas).

O currículo na EJA da Rede Municipal de Canoas está organizado por Áreas do Conhecimento. As Áreas do Conhecimento, nesta organização, devem estar interligadas com eixos temáticos estabelecidos em conjunto no início do ano letivo. As áreas são:

* Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Português, Ed. Física, Artes, Incentivo à Leitura e Inglês)

* Ciências Humanas e Sociais (Geografia e História);

* Ciências Naturais e Exatas (Matemática e Ciências).

3. METODOLOGIA ATRAVÉS DE PROJETOS: UMA ALTERNATIVA DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS SABERES

O trabalho com projetos torna-se uma maneira de desenvolver, dentro dos conteúdos escolares, questões de interesse do grupo ou de questões que envolvam assuntos atuais. Para que essas ações e essa metodologia façam parte do cotidiano escolar, faz-se necessário reorganizar os tempos e espaços. Destaca-se a metodologia de trabalho com projetos como uma possibilidade de integração entre as diferentes Áreas do conhecimento. De acordo com Marinho et al (2006, apud Amorim 2007, p, 21):

> A aprendizagem por projetos ocorre por meio da interação e articulação entre os conhecimentos de distintas áreas, conexões estas que se estabelecem a partir dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção de conhecimentos científicos. Os conhecimentos cotidianos emergem como um todo unitário da própria situação em estudo, portanto, sem fragmentação disciplinar, e são direcionados por uma motivação intrínseca. Cabe ao professor provocar tomada de consciência sobre os conteúdos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom senso, para fazer as intervenções no momento apropriado.

O planejamento construído de forma coletiva, priorizando o reconhecimento dos saberes dos estudantes jovens e adultos, proporcionou momentos de fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes.

4. ORGANIZAÇÃO DA I GINCANA CULTURAL EJA/IP

4.1 Período de Realização

A **I Gincana Cultural EJA/IP** ocorreu durante o mês de junho, em dias e períodos alternados. A Gincana aconteceu em vários espaços da escola: nas salas de aulas, no pátio, nas quadras e na área coberta.

4.2 Participantes

Todos os estudantes do turno da noite participaram da **I Gincana Cultural EJA/IP.**

Os estudantes foram divididos em equipes. As equipes deveriam estar compostas por alunos de todos os módulos e segmentos. A divisão foi feita no primeiro dia da Gincana, através de sorteio entre todos os estudantes presentes. As equipes tiveram nomes de países participantes da Copa do Mundo/2018, definidos pelos professores: Brasil, Argentina, Espanha, Inglaterra, França e Alemanha.

4.3 Inscrições

Logo após a divisão das equipes, por sorteio, foi realizada a inscrição da Gincana Cultural. A inscrição serviu como controle de presença e de participação nas atividades. Esse controle foi disponibilizado aos professores de todas as Áreas do Conhecimento, para que pudessem computar a participação na Gincana e realizar o fechamento das notas do I Semestre. Cada participante poderia estar inscrito somente em uma única equipe.

4.4 Realização das Tarefas

As tarefas foram pensadas para que todos os alunos pudessem participar em iguais condições. Foram escolhidos, no primeiro dia, dois líderes para cada equipe, que ficaram responsáveis por organizar, juntar e dividir o seu grupo na realização das tarefas.

O material necessário para o cumprimento das tarefas seria responsabilidade de cada equipe, bem como a manutenção da ordem e da limpeza dos espaços utilizados. Os alunos não poderiam se ausentar da escola durante a realização da gincana.

4.5 Das Tarefas

Cada tarefa teve uma pontuação e um tempo para cumpri-la. As equipes que não entregavam ou não realizavam as tarefas no prazo estipulado não marcavam pontos na respectiva tarefa. Os detalhes de cada tarefa seriam explicados no momento de sua realização.

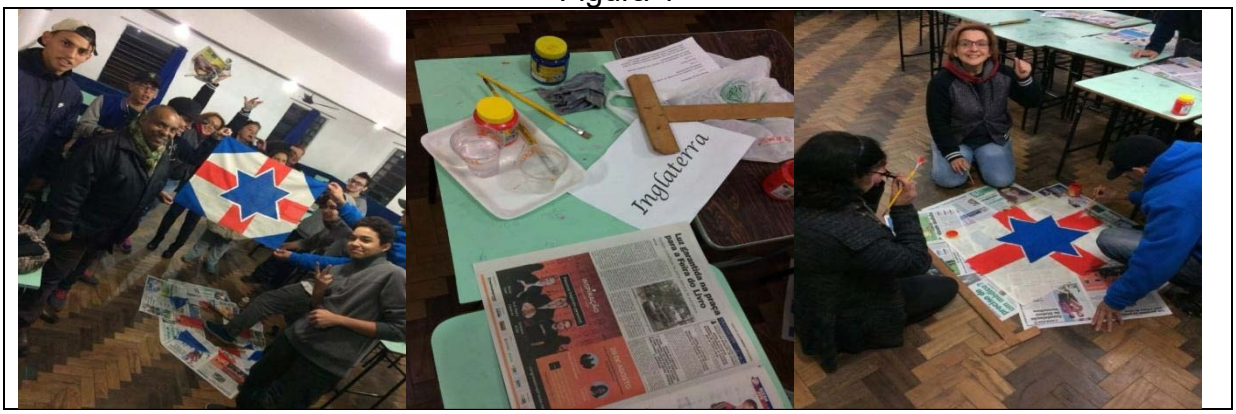
4.6 Da Premiação

O vencedor geral da Gincana seria a equipe que somasse o maior número de pontos. Os componentes da equipe vencedora ganharam medalhas de participação. A participação de todos os alunos nas atividades contou como um instrumento avaliativo do semestre.

5. DESCRIÇÃO DE ALGUMAS TAREFAS

Primeiro Dia: abertura, sorteio das equipes, confecção das bandeiras, grito de guerra.

Figura 1



Segundo Dia: torneio – Ed. Física –, arremesso (masculino e feminino), embaixadinhas (masculinas e femininas) e futsal.

Figura 2

Terceiro Dia: gincana das Áreas do Conhecimento

Figura 3: Matemática

Figura 4: Ciências
Organização e plantio de horta, doação de mudas de verduras e pintura de vasos.

Figura 4: Artes
Construção de cartazes com assuntos relevantes de cada País, como cultura, arte, comidas típicas...

Quarto Dia: torneio de vôlei e construção do mascote

Figura 5:

Quinto Dia (sábado letivo): exposição de trabalhos – as equipes foram à escola, tiraram foto com o mascote e sua bandeira, juntamente com um professor e postaram no *Facebook* da Escola

Figura 6

Sexto Dia: gincana das Ciências Humanas e Sociais - Qual é a música? Enigmas, quiz países da Copa (características histórico-geográficas)

Figura 7

Sétimo Dia: resultado e entrega de medalhas

Figura 8

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o projeto realizado foi muito importante para os estudantes da EJA. Um trabalho pedagógico que contempla atividades práticas, envolventes e desafiadoras, auxilia e contribui para uma melhor integração dos estudantes. Atividades como estas, que foram propostas na forma de gincana, ajudam para que os estudantes possam aplicar suas habilidades pessoais e contribuem com o desempenho de seus grupos. Metodologias que envolvem formas diferentes de ensinar e de aprender tornam o processo da aprendizagem mais dinâmico e interessante.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: a inserção do método científico na "Feira do Conhecimento" na EMEF Pernambuco

Mariana Braun Aguiar[146]
Viviane Brunhilde Jung[147]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo descrever e analisar os efeitos da inserção da metodologia científica em uma feira de exposição de trabalhos escolares em uma instituição pública municipal de ensino fundamental da cidade de Canoas – RS. O artigo aborda o relato de experiência desta inserção, iniciada em 2017 e continuada em 2018, sob a visão de duas professoras dos anos finais envolvidas no processo de organização da denominada Feira do Conhecimento da EMEF Pernambuco e de orientação dos alunos pesquisadores participantes. A experiência aponta dificuldades na incorporação deste método por parte dos alunos pesquisadores, no entanto, apresenta resultados positivos em casos relatados pelas professoras.
Palavras-chave: Método Científico; Feiras de Ciências Escolares.

1. Introdução

Atualmente, por consequência do aumento do uso da tecnologia em diversas áreas do conhecimento e para realização das mais variadas tarefas, o uso da tecnologia para aprendizagem escolar é uma tendência que vem se instalando gradualmente no cenário educacional. No entanto, a facilidade e a rapidez que os sites de busca trazem para pesquisas carregam consigo uma superficialidade e relatividade dos dados encontrados em uma simples busca no *Google*, por exemplo.

Desde que as autoras iniciaram sua atuação na E.M.E.F. Pernambuco, perceberam que as pesquisas realizadas pelos alunos da instituição eram pautadas em sites de busca, em cópia e apropriação de textos alheios para seus trabalhos escolares. Sem acesso aos aspectos éticos relacionados a este tipo de prática e sem domínio dos conhecimentos relacionados ao método científico de pesquisa, a grande maioria dos alunos da escola – não só da escola em questão, mas de várias outras em que as autoras já atuaram - limitavam seu conceito de pesquisa a esse tipo de trabalho de consulta à internet.

Diante da identificação deste problema, em 2017, uma comissão de cinco professores de anos finais concebeu a proposta de iniciar o trabalho com pesquisas pautadas na metodologia científica, o qual teve continuidade neste ano de 2018. Atualmente, a participação do evento, denominado Feira do Conhecimento, acontece de forma anual e envolve todos os alunos de 6º a 9º ano da escola.

Nas próximas seções, será descrita a inserção gradual do Método Científico nas duas edições do evento já ocorridas, com ênfase no acompanhamento, por parte das autoras, de dois grupos de alunos pesquisadores participantes da edição de 2018. Além disso, a importância deste processo é pautada e analisada segundo a teoria de Demo (1997), Bagno (2008) e Freire (1996).

[146] Mariana Braun Aguiar é professora da rede pública municipal de Canoas desde abril de 2015, Licenciada em Matemática, Mestra em Ensino de Matemática e Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: mariana_braun94@hotmail.com

[147] Viviane Brunhilde Jung é professora rede pública municipal de Canoas desde agosto de 2015, Licenciada em Letras Português e Inglês, com pós-graduação Lato Sensu em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Estácio. E-mail: viviane.jung@canoasedu.rs.gov.br

2. Referecial Teórico

Para embasar teoricamente este artigo são utilizados autores que se debruçam sobre questões relacionadas à utilização da investigação nas escolas e defendem metodologias de trabalho docente pautadas no protagonismo do aluno como construtor de seu conhecimento.

Bagno (2008) se propõe a auxiliar professores de ensino fundamental a não apenas exigirem que seus alunos pesquisem, o que normalmente leva ao processo de cópia de textos da Internet em sua integralidade, mas que os instruam quanto ao processo pelo qual a pesquisa se desenvolve. O autor apresenta passos simples de elaboração de um projeto de pesquisa bibliográfica, em que o aluno é levado a definir objetivos e a justificar seu interesse. Com isso, o autor afirma que o professor estará ensinando seu aluno a aprender, especialmente em tempos de informação abundante e escassez de orientação para filtrar e analisar o conteúdo disponível. Segundo Bagno (2008, p.15), "ensinar a aprender é criar possibilidade para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade." O professor deve orientar seus alunos pelo "labirinto" de informações que estão à sua disposição em diferentes meios, dando-lhes ferramentas, inclusive, para reconhecer se informações são ou não confiáveis (BAGNO, 2008, p.17). O acesso à Internet está à disposição de nossos alunos. Como orientadores da Feira do Conhecimento, queremos guiar os estudantes no processo de análise, estruturação e compilação das informações encontradas.

Demo (1997) vai além, quando afirma que a educação básica deveria se basear em um processo de pesquisa em que alunos e professores são parceiros na construção do conhecimento, que ainda em nossos dias é, em sua maior parte, trazido "pronto" para o estudante. Demo (1997, p.2) propõe que professores sejam pesquisadores e, por conseguinte, desafiem seus alunos a sê-lo, desvendando os itens do currículo em conjunto e desenvolvendo competências.

Outra teoria que nos parece adequada para justificar a importância da pesquisa na escola é a Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), que, em linhas gerais, se debruça sobre questões como a autonomia na construção do conhecimento e o papel do professor no processo de aprendizagem. O autor discorre, inicialmente, acerca do fato de que um ser humano, ocupando o papel daquele que ensina, não pode exercê-lo sem igualmente aprender, isto é, não deve haver uma hierarquia entre professor e aluno dentro de um ambiente de aprendizagem, mas, sim, uma interação entre os sujeitos em prol da construção de conhecimento. Para justificar essa afirmação, o autor lança mão de diversas exigências que o ato de ensinar supõe como requisitos para tal ação.

A primeira dessas exigências é a rigorosidade metódica que Freire (1996) descreve como um aspecto a ser trabalhado pelos educadores no momento em que instigam o estudante a aproximar-se do objeto de estudo. Aprender algo, de fato, vai além de estudá-lo, de conhecê-lo. Aprender atinge o campo da crítica, do questionamento, o que só acontece quando nos aproximamos tanto do objeto, que podemos produzir um significado do mesmo, de acordo com a nossa vivência e nossa realidade. Nesse sentido, a metodologia cientifica em sala de aula tem potencial para abranger esses aspectos.

Para essa produção "pessoal" de significados acerca de diferentes objetos/conteúdos, o autor destaca a importância do educador nesse processo como um sujeito que instiga, que orienta, e não aquele que dita, que diz como prosseguir. Assim, cada ser é autônomo na aproximação dos objetos estudados, bem como na

expansão de seu conhecimento. Neste sentido e pelos mesmos motivos, o autor destaca a criticidade, o abandono do senso comum, como uma outra exigência no ato de ensinar.

> É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p.26)

A pesquisa também é proposta como uma exigência ao ato de ensinar. Ser pesquisador vai além de uma característica opcional da docência, isto é, pesquisar é um requisito para aquele que ocupa o papel de educador. (FREIRE, 1996, p. 29). Neste sentido, a pesquisa desenvolvida e relatada durante este artigo, apresenta-se como algo de natureza própria das autoras enquanto docentes e, por consequência, pesquisadoras.

Outra exigência proposta pelo autor aborda o respeito aos saberes dos educandos, isto é, o levar em consideração o cotidiano do estudante, bem como todas as diferentes realidades socioculturais que perpassam uma única sala de aula. Sob este aspecto, os ambientes de aprendizagem, baseados na investigação e na construção autônoma do conhecimento, demonstram potencial para que os saberes intrínsecos aos discentes sejam respeitados e, mais do que isso, tornem-se o foco dos estudos de uma sala de aula.

Entre outros aspectos que compõe o ensino, Freire (1996) destaca também a importância da curiosidade no desenvolvimento discente. Segundo o autor, a curiosidade deve ser estimulada pelo educador, de forma que o estudante possa dar forma às suas perguntas, refletir sobre elas, buscar respostas que talvez o levarão a novos questionamentos, desenvolver pensamentos, estimular a reflexão ao infinito (FREIRE, 1996, p.34-35).

O estímulo da curiosidade, aliado ao processo de pesquisa incentivado pelo educador, apoiado em uma metodologia que dê suporte ao trabalho do aluno podem não apenas tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, estimulante e significativo, mas também preparar o estudante para as etapas subsequentes à educação básica. Segundo Santiago (2015, p.24) e coautores,

> A escola é um espaço de interpretação e produção de saberes, bem como de sistematização do conhecimento pela mediação e orientação do trabalho docente. A educação básica constitui apenas uma etapa da formação escolar, porém fundamental para definir as condições de acesso ao ensino superior. Nesse processo de formação os alunos precisam adquirir capacidade de analisar e refletir sobre os conhecimentos e, a partir destes, reformular seus conceitos através das suas interpretações. Nesse contexto, o ensino baseado no uso do método científico na educação básica ultrapassa o ensino fundamentado em certezas e na aquisição de informações e acumulações de conteúdos, para se tornar conhecimento reformulado que avança em verdades sempre provisórias.

Faz parte, portanto, da missão de um professor de educação básica, tirar o aluno de uma posição confortável de aceitar o que lhe é trazido como verdade e de

desafiá-lo a refletir sobre os conhecimentos que lhe são apresentados e confrontá-los com a realidade em que vivem.

Neste sentido, a proposta da Feira do Conhecimento na EMEF Pernambuco vai ao encontro das ideias dos autores acima, pois possibilita que professores e alunos, em um sistema de orientações e trabalho em conjunto, construam conhecimento acerca de interesses dos alunos pesquisadores.

3. A Feira do Conhecimento da EMEF Pernambuco

Concebida em 2017 por um grupo de cinco professores dos anos finais da E.M.E.F Pernambuco, a Feira do Conhecimento da escola foi pensada para proporcionar aos alunos um primeiro contato com metodologia científica de pesquisa. Na proposta, os alunos, divididos em grupos de 3 ou 4 integrantes, seriam, agora, autores de seu próprio conhecimento, a partir de uma questão de investigação que deveria ser formulada por eles, com base em seus interesses.

Os alunos de 6º ano ao 9º ano da escola foram apresentados à ideia e deveriam se inscrever para participação no evento. Na inscrição, foram exigidos, além dos nomes dos integrantes, o tema e o objetivo da pesquisa. Os professores responsáveis pela organização do evento distribuíram as fichas de inscrição entre os 8 professores de anos finais atuantes na escola na época das inscrições, buscando, na medida do possível, que os temas escolhidos pelos alunos se aproximassem da área de formação do professor.

A sistematização das orientações aconteceu de forma mensal, de forma que os encontros com o professor orientador duravam 2 horas. Em um dia e horário estipulados em cada mês, após o intervalo, os alunos se dirigiam à sala do professor orientador e lá discutiam método, investigações e resultados.

Cada professor teve a liberdade de organizar suas orientações da forma que julgasse mais adequada, pois, a cada orientação, cada professor tinha, em média, cinco pesquisas simultaneamente. O único encontro com os estudantes que teve sua pauta definida pela comissão organizadora foi o primeiro, em que os professores tiveram de apresentar aos seus orientandos as normas exigidas pelo evento e a estrutura de organização de uma pesquisa envolvendo o método científico: elaboração de uma questão de pesquisa, organização de uma metodologia de coleta de dados, coleta de dados, análise dos dados coletados e escrita do relatório final.

Conforme as normas elaboradas pelos professores organizadores, a pesquisa deveria gerar um trabalho escrito com estrutura definida e um pôster, também, de tamanho definido para apresentação à comunidade escolar em um dia de culminância do projeto, o dia da Feira do Conhecimento da E.M.E.F. Pernambuco. Embora orientado por um professor, os trabalhos tiveram sua avaliação considerada em todas as disciplinas que compõem o currículo dos anos finais da escola.

4. Relato de Experiência: O Acompanhamento de dois Grupos de Alunos Pesquisadores

Para apresentar ao leitor algumas das pesquisas realizadas pelos alunos da E.M.E.F. Pernambuco, cada uma das autoras escolheu um grupo de orientandos para acompanhar de forma mais sistemática, registrando as orientações e resultados encontrados pelos alunos pesquisadores. O critério utilizado para escolha dos grupos para relato por parte das autoras foi o de maior aproximação e uso adequado do método científico, pois puderam identificar que uma grande parte das pesquisas não seguiu os passos determinados pela metodologia científica.

4.1. Pesquisa sobre o Vício em Tecnologia

Uma das pesquisas escolhidas para relato foi realizada por um grupo de alunas do 9ºano, todas com 14 anos de idade. As alunas demonstraram interesse pelo tema "vício em tecnologia" desde o momento da inscrição no evento, justificando que este era "um tema muito recorrente entre os jovens atualmente".

O objetivo inicial era o de investigar como era o comportamento dos colegas em relação ao uso da tecnologia (quantidade de horas e finalidade), mas foram incentivadas pela orientadora a estender esta investigação para todo o público de 6º a 9º ano da escola. No primeiro encontro de orientação, as três alunas tiveram a tarefa de elencar e sistematizar as informações que estavam interessadas em conhecer.

Em um segundo encontro, as orientadas trouxeram questionamentos sistematizados:

1) Ano escolar e idade;
2) Quantas horas por dia você utiliza a tecnologia (smartphone, celular, computador, etc) por dia?
3) Que tipo de atividades você pratica durante o uso da tecnologia (acompanhamento das redes sociais, sites, jogos, pesquisa, filmes, etc)?
4) Você se considera um viciado em tecnologia?

Diante das questões elaboradas pelas alunas, decidiu-se que a aplicação de um questionário escrito seria um método adequado para a coleta destes dados, e que, então, as orientadas deveriam visitar as salas de aulas, em todas as turmas de 6º a 9º ano, explicando o objetivo da pesquisa e convidando aqueles alunos que quisessem participar da pesquisa a responder o questionário.

Segundo relato das alunas pesquisadoras, com exceção de alunos de inclusão que não eram alfabetizados, os demais colegas aceitaram participar da pesquisa e responder ao questionário. Desta forma, foi coletado um total de 285 questionários dentre as 10 turmas pesquisadas.

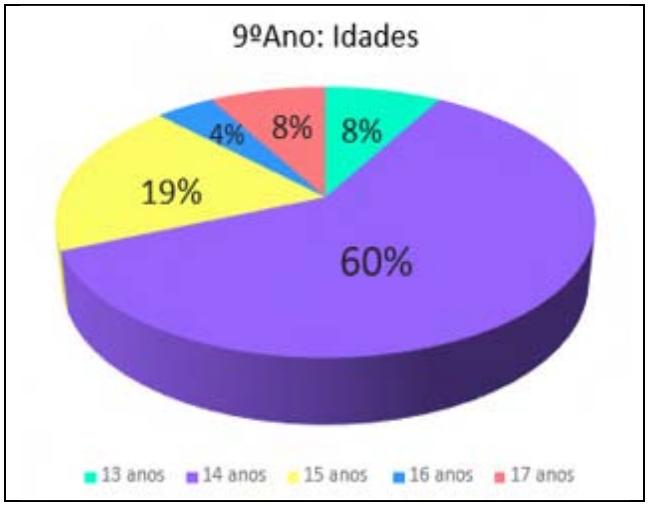
Em um terceiro encontro de orientações, o próximo passo a ser dado na pesquisa tinha relação com a análise quantitativa destes dados e, nesse momento, as alunas foram ouvidas no sentido de que ficasse claro que tipo de resultado se esperava encontrar após uma leitura sistematizada dos questionários respondidos. Diante do fato de as alunas pesquisadoras terem exposto seu interesse em analisar se a quantidade de horas de uso aumentava conforme o aumento da idade e do ano escolar, e se havia diferença no tipo de atividade realizada pelos estudantes de 6º a 9º ano, por exemplo, o orientação dada foi a de que os questionários fossem categorizados por ano escolar.

Já que os questionários não apresentavam opções de respostas, após separados os questionários por ano escolar, as alunas pesquisadoras fizeram uma primeira análise dos dados, categorizando algumas respostas como, por exemplo, criando intervalos de idade e intervalos de horas de utilização para uma melhor organização dos dados. Optaram por utilizar taxas percentuais para resumo das quantidades encontradas.

Conforme orientação da professora, optou-se pela apresentação destes dados em gráficos de setores, para uma melhor visualização e compreensão.

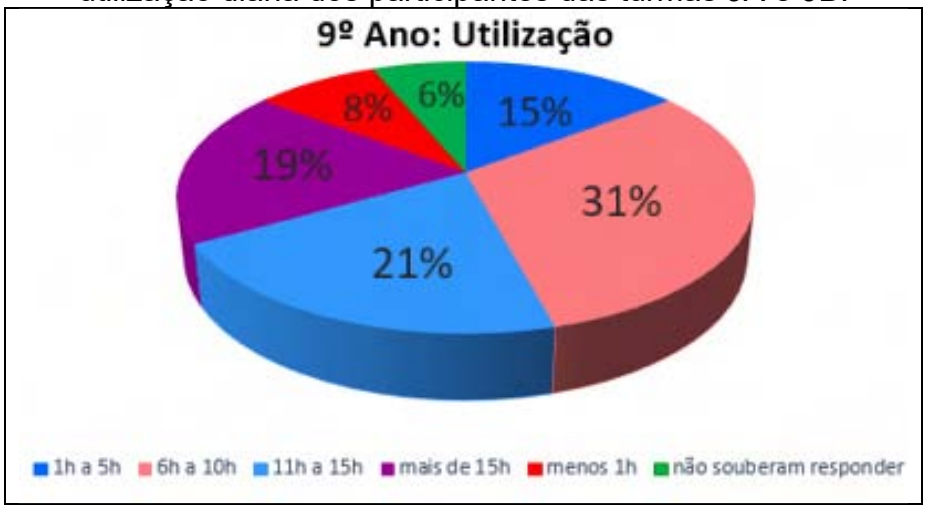
Nas imagens a seguir, para fins de exemplificação, são apresentados os dados coletados nas duas turmas de 9º ano da escola, as quais totalizaram 48 alunos participantes. No entanto, na pesquisa das alunas, o mesmo processo foi realizado nas turmas de 6º, 7º e 8º ano.

Figura 1: Gráfico obtido através das respostas das idades dos participantes das turmas 9A e 9B.



Fonte: arquivo das autoras.

Figura 2: Gráfico obtido através das respostas das quantidades de horas de utilização diária dos participantes das turmas 9A e 9B.



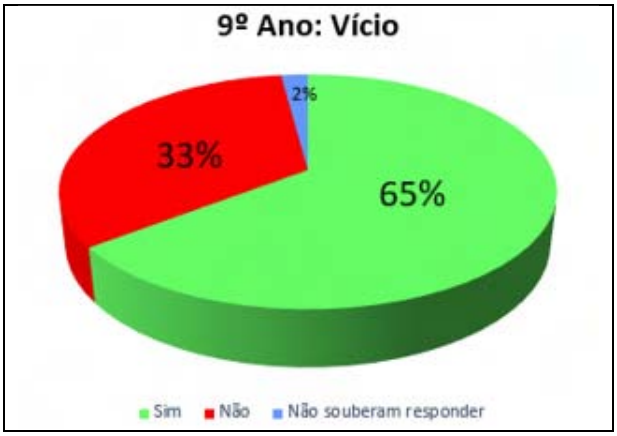
Fonte: arquivo das autoras.

Figura 3: Tabela obtida através das respostas sobre tipos de atividades realizadas através das tecnologias dentre os participantes das turmas 9A e 9B.

9º ano		
Atividade	**Pessoa(s)**	**Porcentagem**
Jogos	25	42%
Facebook	27	56%
Whatsapp	27	56%
Instagram	17	35%
Youtube	16	33%
Outros	17	35%

Fonte: arquivo das autoras.

Figura 4: Gráfico obtido através das respostas dos participantes das turmas 9A e 9B sobre se considerarem viciado ou não em tecnologias.



Fonte: arquivo das autoras.

Para montagem de um trabalho escrito, item exigido pelo evento, além dos cartazes, as alunas foram orientadas a dividi-lo em dois capítulos principais:

- ✓ 1. Justificativas e reflexões sobre o tema, no qual as estudantes deveriam discorrer sobre a importância da abordagem do assunto, mencionando outras pesquisas realizadas que envolvessem o vício em tecnologia entre os jovens.
- ✓ 2. Pesquisa de campo, na qual as estudantes deveriam relatar a pesquisa realizada na escola, descrever a metodologia utilizada, apresentar os resultados obtidos e suas conclusões após o estudo.

Segundo relato das alunas pesquisadoras, o desenvolvimento desta pesquisa gerou dados preocupantes, pois a maioria dos alunos pesquisados utiliza as tecnologias digitais por um tempo maior do que o recomendados pela Organização Mundial da Saúde, o que pode trazer prejuízos físicos e mentais.

Figura 5: apresentação na Feira do Conhecimento da E.M.E.F. Pernambuco 2018

Fonte: arquivo das autoras.

4.2. Pesquisa sobre Tipos de Parto

A segunda pesquisa selecionada foi conduzida por quatro alunas do 6ºano. Todas elas têm 11 anos. As alunas, cuja participação na Feira do Conhecimento no ano anterior havia sido apenas de visitação, relataram terem ficado impressionadas com um trabalho apresentado naquele ano que explicava as fases da gestação. Inspiradas por aquele trabalho, então desenvolvido de maneira brilhante por alunas do 9º ano, estas quatro meninas decidiram desenvolver uma pesquisa sobre tipos de parto.

Antes mesmo do primeiro dia de orientações, quando os alunos foram instruídos quanto à metodologia de trabalho, o grupo já havia feito uma pesquisa breve e superficial sobre os tipos de parto mais comuns, trazendo, até mesmo, cartazes já confeccionados para a feira, que deveria acontecer quatro meses após.

A orientadora explicou as etapas do trabalho escrito, dando ênfase à questão da pesquisa bibliográfica mais detalhada, da escrita do texto, de como redigir introdução, conclusão, etc, para que o trabalho não se tornasse apenas mais uma cópia de texto da Internet. Ficou definido com o grupo, a partir do interesse das próprias integrantes, que a intenção do trabalho seria explicar, especialmente para as crianças menores, como os bebês vêm ao mundo. Portanto, as definições dos tipos de parto seriam simples e objetivas.

Diante disso, foi sugerido ao grupo que buscasse descobrir junto às mães de seus colegas de sexto ano quais foram as experiências vividas em seus partos e por qual motivo haviam optado por um ou outro tipo. As meninas elaboraram um questionário simples em que a mãe deveria marcar que tipo(s) de parto ela teve e a razão pela qual o procedimento foi escolhido em detrimento de outro e se havia algum arrependimento ou descontentamento relacionado a isso.

Cerca de noventa alunos levaram os questionários para casa, mas menos de 40 mães responderam. Com base nas respostas, as meninas criaram um relatório e gráficos simples, feitos a mão, que demonstraram os dados por elas coletados e analisados.

Foi interessante observar que, apesar de as estudantes envolvidas no trabalho se mostrarem empolgadas com seu tema, terem aceitado o desafio de ampliar sua pesquisa para melhor conhecer a experiência das mães de seus colegas, elas tiveram dificuldade em perceber a importância da pesquisa. Tendo chegado a dados interessantes como mais de 60 por cento das mães terem experienciado um parto normal, muitas delas por falta de opção por outra forma de parto e outras por considerarem ser esta a melhor opção para mãe e bebê, as meninas encerraram sua pesquisa neste ponto e não procuraram refletir a respeito dos dados encontrados, apesar de terem sido instigadas pela professora. Mesmo no momento da apresentação da pesquisa na Feira do Conhecimento, as meninas do sexto ano enfatizaram a importância de suas descobertas iniciais feitas na Internet (a parte do trabalho que já estava praticamente pronta quando da primeira orientação) e pouca relevância aos dados que envolviam as práticas, os desejos e as realidades enfrentadas pelas mães dos alunos do sexto ano.

A atuação das meninas do sexto ano em seu primeiro trabalho para a Feira do Conhecimento faz refletir. Num primeiro momento, existe a impressão de que não houve a assimilação do trabalho a ser desenvolvido. Aparentemente, as alunas demonstravam consciência sobre o que queriam desenvolver, aceitaram a proposta da professora, mas não consideraram a importância esperada a essa etapa do trabalho ao realizarem as conclusões e à apresentação final do trabalho. Entretanto,

ao considerar que essa metodologia era totalmente desconhecida para as alunas, contempla-se o fato de que as orientadas se deixaram desafiar e percorreram todos os passos propostos, mesmo com a dificuldade em associar os dados que descobriram a uma nova análise de sua pesquisa inicial.

De modo geral, ao observarem os grupos que se apresentaram na Feira do Conhecimento, as professoras orientadoras perceberam a ainda presente dificuldade dos alunos de saírem do lugar comum e confortável de buscar informações e dados prontos, que não exigem reflexão, apenas aceitação. O grupo de alunas do sexto ano concordou em pesquisar além do que a Internet oferece, mas não soube o que fazer com os dados coletados. Espera-se que, para as próximas edições da Feira, essa experiência inicial possa ser parte da construção da busca pelo aprender, pelo descobrir, pelo refletir e pelo produzir pesquisa a partir de curiosidades inerentes aos alunos.

5. Considerações Finais

A Feira do Conhecimento da E.M.E.F. Pernambuco 2018 trouxe alguns resultados positivos e outros que geram reflexão. É preciso repensar as propostas e as metodologias a serem adotadas nas próximas edições.

Além das pesquisas descritas neste artigo, muitas outras foram realizadas durante os meses que precediam o evento, o qual contou com 88 trabalhos inscritos. Foram percebidos indícios de utilização adequada do método científico em outras pesquisas, grupos que elaboraram questionários para investigação de perguntas de pesquisa com alunos da escola, mas que acabaram se limitando, no trabalho escrito, à consulta a diferentes sites da internet, sem uma sistematização da metodologia utilizada.

O trabalho das alunas do sexto ano, descrito na seção 4.2, revelou que há muito a se caminhar no sentido de trazer os estudantes de nossa escola a uma reflexão de suas realidades, além daquilo que a Internet ou os livros afirmam. Diferente do grupo de alunas pesquisadoras do nono ano, cuja pesquisa foi descrita na seção 4.1, as alunas do sexto ano se propuseram a trabalhar de forma diferente, mas aparentemente não conseguiram perceber a importância de se pesquisar e de descobrir como elas mesmas e seus colegas vieram ao mundo e que impacto a opção, ou falta de opção de suas mães, teve em todo o processo de seu nascimento. Entretanto, um primeiro passo foi dado para a pesquisa adequada em sites de Internet e um avanço para a realidade de um seleto grupo de pessoas de uma determinada região pode trazer para a reflexão. Desta forma, o que vai ao encontro das ideias de Freire (1996), a proposta possibilitou que as alunas pudessem exercer um papel de autoria no conhecimento adquirido através da pesquisa, por mais básico que este conhecimento possa parecer.

Além disso, é necessário compreender que a adaptação da metodologia científica para a escola não é apenas uma escolha docente, mas é uma caminhada crescente de professores e de estudantes, que não começa e nem termina em uma Feira do Conhecimento, mas que tem que acontecer no dia a dia, em sala de aula, e que leva um determinado período para que o lugar comum dê espaço para o “brilho nos olhos” que leva um pesquisador a sistematizar suas curiosidades e buscar conhecer melhor o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2008. 102p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 129p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54p. PDF completo em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em 22/09/2018.

SANTIAGO, Maria Francilene Câmara; SANTOS, Ivanaldo; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Notas sobre a iniciação científica na educação básica.** In: ————–. Ciência na escola: fazendo, vivendo e experimentando. Curitiba: CRV, 2015. p.19-32. PDF completo em http://www.uern.br/controledepaginas/ppge-livros/arquivos/4397livro_ciencia_na_escola.pdf. Acesso em 23/09/2018.

VIVENDO O PLANEJAMENTO EM SALAS DE AULA E AMBIENTES INCLUSIVOS: das vivências e sofrências de uma caminhada em busca de um planejamento mais humano e inclusivo - uma experiência com o 1º ao 9° ano do Ensino Ffundamental na EMEF Tancredo de Almeida Neves

Carla Rosana Freitas[148]
Patricia Rodrigues de Almeida[149]

Diferentes
Patati e Patata
"(...) Os meus amigos são diferentes
Se olhar você vai ver
Que tenho amigos de todos os tipos
E é assim que deve ser (...)
Diferentes, diferentes, é assim que deve ser....

RESUMO
Como planejar para os alunos de inclusão? E quem são esses alunos que estão no cotidiano da escola? Quais são as suas necessidades "especiais"? O que e como planejar para grupos cada vez mais heterogêneos e complexos? Como o planejamento tem demonstrado a nossa real empatia com a inclusão social das pessoas, com deficiência ou não, na sala de aula e no ambiente escolar? Como essas vivências e "sofrencias", por parte de alunos e professores, têm conversado de forma a promover a pessoa humana em toda a sua potência? Como é possível "misturar" as tribos em sala de aula e fora dela, estabelecendo novas conexões afetivas e de aprendizagens significativas? São muitas as questões que demandam reflexão, mas que também exigem uma ação intencional capaz de mover as barreiras visíveis e invisíveis que o "fantasma" do planejamento impõe ao professor. A ideia do presente trabalho é relatar a vivência em ambientes inclusivos de duas educadoras: uma no ambiente de sala de aula como mediadora responsável pelo grupo/turma e a outra como professora de TEB (Técnico em educação básica) que faz a intervenção com alunos de inclusão na escola, tendo como objetivo repensar o olhar sobre o planejamento em salas e ambientes heterogêneos que se propõem à inclusão das pessoas nas suas potencialidades e cidadania. Os alunos estão inseridos na educação básica de ensino – bloco de alfabetização do 3° ano do ensino fundamental e inclusão do 1° ao 9° ano do ensino fundamental – da Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, situada em Canoas/RS.

Palavras chave: Planejamento; Inclusão; Aprendizagem; Ambientes Inclusivos

Introdução

Inicialmente, sentimos a necessidade de explicitar sobre planejamento e inclusão para que possamos compreender o significado de ambas dentro de uma perspectiva acolhedora, humana e sistêmica. Temos por objetivo promover e lançar um pouco de "luz" sobre as experiências que tem dado certo na nossa prática como educadoras no ambiente de sala de aula e na relação professor x aluno, que não pode

[148] Técnica de Educação Básica na EMEF Tancredo de Almeida Neves. E-mail: carla2912@gmail.com
[149] Professora de Educação Básica – Anos Iniciais na EMEF Tancredo de Almeida Neves. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

ser vista de forma desconectada da visão mais ampla que envolve os ambientes inclusivos nas escolas de educação básica.

Atualmente, a professora Patrícia tem uma turma de 3° ano do ensino fundamental, na EMEF Tancredo de Almeida Neves, no Município de Canoas/RS. A turma é composta por 28 alunos, na faixa etária de 9 a 10 anos de idade. Na sala de aula há cinco alunos de inclusão com e sem diagnóstico. A nossa escola possui sala de recursos, mas somente o aluno com autismo é atendido na sala de recursos com mais frequência. Quando vem à escola, o referido aluno é atendido pela professora Carla (TEB) na própria sala de aula e permanece no ambiente escolar por período reduzido.

Como em muitas salas de aula da educação básica, podemos perceber que este ambiente heterogêneo é bem mais complexo do que apenas falarmos em alunos “normais” x “alunos de inclusão”, pois é esta a visão que temos percebido ao longo do trabalho. Essa dualidade, nominação que já exclui, categoriza e formata o aluno numa “caixinha” separada das outras. Alguns alunos já chegam com o estigma da “deficiência” ou “ineficiência” em alguma coisa e outros sequer são vistos nas suas peculiaridades, mas são menosprezados, vistos como preguiçosos, desinteressados, bagunceiros, esquisitos, etc. Diante dessa demanda, nós, professores, precisamos nos apropriar daquilo que nos compete como formadores de pessoas: buscar alternativas que sejam empáticas e fortalecedoras da autoestima; ser efetiva na apropriação do conhecimento, na inclusão real e social da pessoa na sociedade na qual ela se insere; fortalecer vínculos entre a família x escola x comunidade e se rebelar contra qualquer tipo de exclusão das pessoas, pois, a partir deste ponto de vista, todos temos o direito de sermos incluídos em ambientes de aprendizagem e sociais ou quaisquer outros que a nós interessam.

Pensamos na importância de revermos essas nomenclaturas que nos dividem, que nos formatam, que nos impõe um lugar o qual não queremos estar, mas, ao mesmo tempo, estão tão arraigadas no nosso inconsciente coletivo. Para tanto, refletimos que será necessário o professor rebelar-se e romper com esses paradigmas no lugar que é do seu conhecimento empírico: o planejamento, lugar esse que nos coloca diante da mais ousada liberdade de poder fazer aquilo que a empatia e o conhecimento podem fazer, colocar-nos na “pele” do outro e nos reconhecer como pessoas potentes, únicas e criativas, ou seja, autênticas na sua essência humana.

O professor e o planejamento

Quando refletimos sobre essa ação de fazer o planejamento, pensamos nas pessoas/alunos que estão no dia a dia nas nossas escolas e na contribuição para uma vida social autônoma. Refletindo sobre este objeto de estudo: que é o planejar para incluir e na demanda de alunos que a cada ano passam por nossas salas de aula, num ir e vir constante, pensamos que algumas situações necessitam modificarem-se a fim de que possamos viver de fato a inclusão.

Diante deste pensamento, esclarece Moretto (2014, p.101)

> A experiência do professor é um ingrediente importante para um bom planejador. A capacidade de flexibilização também. Mas há uma ideia chave que deve estar na base do bom planejamento: cada situação complexa é singular/única; a cada ano os alunos são outros, o contexto social é diferente, as tecnologias de apoio são mais aperfeiçoadas o próprio professor, de uma ano para o outro, não é o mesmo.

Diante desta situação de complexidade existente em salas de aula e ambientes inclusivos, precisamos ter em mente que nada será fácil, que as incertezas serão grandes por parte do educador, as singularidades de cada aluno deverão ser levadas em conta e estudadas, e os conflitos de valores existirão e necessitarão de muita reflexão por parte do educador no processo de planejamento para a inclusão. Uma questão que chamou-nos a atenção nesta busca teórica, foi a conexão do planejamento com a vida da pessoa, devemos nos ater à importância do planejamento não apenas como um cumprimento burocrático mas com a intenção de preparar a pessoa para uma existência plena, na qual ela possa exercer a sua autonomia e liberdade de escolhas. Citamos aqui os autores Menegolla e Sant' Anna (2014, p.22) "[...] o planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir. Contudo, este planejamento deve partir da realidade radical, que é o homem e seu viver".

Planejamos para as pessoas e não para um sistema, então devemos nos conectar com a pessoa e suas necessidades básicas de estarem incluídas em ambientes de aprendizagem significativos. Com este olhar mais humano sobre o planejar, queremos nos conectar, enquanto educadoras, com o nosso aluno real. Nesta visão mais sistêmica e conectiva, toda pessoa necessita estar incluída e, portanto, nosso planejamento deverá alinhar-se às necessidades do grupo nesta perspectiva. Para Menegolla e Sant' Anna (2014, p. 23):

> Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem, não lhe impondo diretrizes que o alheiem, permitindo, com isso, que a educação ajude o homem a ser criador de sua história.

A cada ano, podemos sentir o movimento da inclusão numa constância cada vez mais intensa, mas não sabemos como lidar com a situação que exige do educador um olhar sistêmico sobre o seu agir pedagógico e uma postura inclusiva do ponto de vista cognitivo e social. Planejar a vida é algo que fazemos no nosso dia a dia, está intrínseco na nossa rotina diária sem que nos demos conta.

Moretto (2014, p.100) faz a seguinte colocação:

> O professor precisa planejar sua atividade pedagógica, procurando responder às perguntas: por quê, focamos a situação complexa a ser compreendida e os objetivos a serem alcançados, nas condições, procuramos prever estratégias que pretendemos seguir para alcançar os objetivos, nos recursos, planejamos o que precisamos de elementos de apoio para realizar com sucesso o que foi planejado. Por isto, consideramos o planejamento pedagógico como uma situação complexa para a qual o professor precisa desenvolver sua competência.

Por que planejamos e para quem planejamos? Acreditamos que estas duas pequenas perguntas nos dão uma visão de futuro, de projeção muito necessária para compreendermos e sabermos para onde vamos. Para planejar algo é necessário projetar uma ideia para o futuro, não um futuro distante, mas um futuro possível, um futuro que possa modificar-se e projetar-se novamente conforme se planeja e assim, sucessivamente, de modo que o planejar não seja uma tarefa maçante, repetitiva e burocrática, ou seja, planejar é um processo e não um fim.

A conexão entre planejamento e inclusão

Coração de Estudante
Milton Nascimento
(...)Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto(...)

Para que possamos nos conectar a uma visão mais sistêmica e complexa que é o planejar em salas de aula e ambientes inclusivos, precisamos estabelecer ideias do que seja inclusão. Para Patrícia Vieira (2017, p. 65):

> A Lei de Inclusão tem proporcionado muitas reflexões e mudanças na prática escolar. Para incluir, é preciso que tanto a escola quanto a sociedade mudem. É importante uma transformação interna de cada sujeito diante da diversidade e dos desafios que ela nos impõe. Quando falamos em mudança e superação de desafios em relação à inclusão, não estamo-nos referindo somente às adaptações para receber esses alunos nas instituições escolares. A grande transformação está em identificá-los como sujeitos com direitos e uma história que não se restringe ao seu diagnóstico.

Desta forma, ao planejarmos para determinados grupos “há que se pensar no broto, para que a vida nos dê flor” como diz Milton Nascimento na sua canção e pensar quem são esses alunos da educação básica que nos chegam a cada dia no ambiente escolar e suas peculiaridades. Olhar cada um na sua singularidade ao invés de olharmos somente para as diferenças. Na introdução de seu livro: Inclusão na Prática, RAMOS, (2016, p.11) diz, muito sabiamente, o seguinte:

> Sabemos que a escola no Brasil já está convencida, mesmo que por força da lei, de que deve receber crianças com deficiência. Contudo, ainda se praticam ações que não condizem com a verdadeira inclusão. A luta ainda está longe de ser vencida. Isso porque a escola matriculou os deficientes, mas ainda tem dificuldade de lidar com as diferenças.

Por este motivo, se faz tão necessário pensar o planejamento considerando as diferentes formas de aprendizagem, as habilidades e potências de cada um, os tempos e os ritmos, repensar os espaços buscando o “desemparedamento” dos ambientes de aprendizagem, criar laços e conexões mais afetivas e disponíveis, perder o medo do diferente e do estranhamento que o outro nos causa, estar aberto para “errar”, modificar, flexibilizar, interagir com a história do outro sem julgamento, não infantilizar a pessoa em função das suas singularidades, pensar “fora da caixa”, repensar novos hábitos e atitudes em ambientes inclusivos. Para entender sobre essas questões de diferenças e igualdade no ambiente escolar, citamos Mantoan sobre fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência:

> Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. (MANTOAN, 2006, P.23).

É muito importante que, ao planejar as suas aulas, o professor tenha clareza de que todos os alunos são pessoas que necessitam de inclusão, de que o planejamento para ser inclusivo não necessita ser dirigido exclusivamente para a pessoa com deficiência. Ao pensar um planejamento para um grupo, há que se pensar nas singularidades deste grupo, ou seja, quais são as reais necessidades destes alunos? Precisamos conhecê-los, saber quem são, do que gostam, das suas experiências prévias, daquilo que gostariam de saber, o que mobiliza o grupo, etc. Também, do que desgostam, priorizar ações práticas e significativas que mobilizem o grupo a agir, motivar e encantar, promover a pesquisa e a curiosidade. Acreditamos na importância da colocação de Prieto que diz o seguinte:

> Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo. (PRIETO e ARANTES (Org.), 2006, p.36).

Falar sobre planejamento, muitas vezes, parece um “bicho de sete cabeças”, algo que se faz por obrigação burocrática e não como uma meta a ser alcançada. Para muitos professores, planejar as aulas para grupos heterogêneos e inclusivos torna-se quase impossível tal distanciamento existente entre teoria e prática. Por que não gostamos de planejar em situações adversas, complexas e para alunos de inclusão? Qual o nosso papel na desculpa de não o fazer? Nosso aluno está em sala de aula, nos ambientes escolares e aguardando o nosso plano para reagir/agir diante das suas necessidades de conhecimento. Diante deste impasse e a grande dificuldade de planejar em salas de aula e ambientes inclusivos citaremos novamente os autores Menegolla e Sant’Anna (2014) no intuito de refletirmos a respeito de algumas suposições do porquê os professores não gostarem de planejar. Segundo os autores citados acima, há uma indisposição e uma crença de que não é importante planejar. Vejamos então suas considerações a respeito:

- Na verdade os professores não planejam, mas sim, preenchem quadradinhos ou formulários que os experts querem que façam.
- Os professores não gostam porque são obrigados a seguirem esquemas ou modelos rígidos de planejamento, e desse modo são impedidos de realizarem determinadas inovações, não só no planejamento, como também nas suas atividades docentes.
- Às vezes, “os donos” de certos setores da escola não permitem inovações ou mudanças no ensino, por isso, os professores não sentem a necessidade de

planejar as suas atividades, se o fazem, é só para cumprir uma obrigação burocrática, justificando a consideração de ser o planejamento desnecessário.

- Por outro lado, muitos professores não sabem planejar as suas necessidades, falta-lhes o conhecimento teórico e prático. Pois eles não tiveram uma orientação segura e prática de como planejar e depois atuar com o planejamento na sala de aula; o planejamento só tem validade se servir como instrumento orientador na prática, dentro da sala de aula.
- Muitas vezes, o planejamento é visto apenas como uma cobrança, outras vezes, os que exigem dos professores o planejamento, eles próprios também não sabem planejar. E os professores inseguros notam a insegurança dos que mandam fazer. A pouca e fraca orientação dada aos professores levam-nos a desacreditar no planejamento.
- Os poucos estímulos e incentivos para os professores se aperfeiçoarem nos seus conhecimentos e habilidades de ensinar é mais uma causa que tolhe a iniciativa dos professores quanto ao ato de planejar.

Segundo os autores Menegolla e Sant'Anna (2014, p.43), "por tudo isso, o planejamento para os professores se torna um peso e, até mesmo, uma angústia, que os leva a uma descrença total em relação à validade de planejar".

Os professores dos anos finais do ensino fundamental são os que mais têm dificuldade em planejar para os alunos de inclusão. Diante desta dificuldade, os aspectos necessários para o planejamento na proposta inclusiva são:

- A formação de professores;
- Adequação curricular;
- Recursos pedagógicos;
- Participação da família;
- Trabalho em equipe;
- Flexibilizações e adaptações das atividades;
- Estratégias e recursos/materiais previamente planejados com os demais docentes;
- Mediação sistemática para as aprendizagens;
- A busca da interação nos espaços escolares desses estudantes e;
- Utilizar a tecnologia assistiva na perspectiva de ampliar as habilidades funcionais do estudante, favorecendo a autonomia e a participação do mesmo.

O planejamento por parte dos professores dos anos finais do ensino fundamental mostra a dificuldade que eles têm em adaptar o conteúdo para os alunos de inclusão. O que ressalta hoje, na prática, é bem distante do que é previsto em lei. Observamos, que os alunos são incluídos no ensino regular, muitas vezes, apenas para atender a uma exigência legal, sem que haja um investimento na capacitação desses profissionais da educação que ainda não estão preparados para oferecer um ensino de qualidade e um planejamento adequado.

Mantoan em sua fala diz:

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do

> desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (Mantoan, 2003 p. 36).

É um desafio ensinar esse aluno de inclusão, muitos professores agem como se o valor do ensino não fosse necessário para esse aluno, pois os consideram apenas mais um nas estatística educacionais, mais um em sala de aula. Se você tem um olhar diferente para esses alunos, você notará o pedido de "socorro" deles, implorando um pouco de atenção. São os olhos de um mundo diferente, de um mundo só deles. Os professores não podem renegar essa oportunidade de ensino/aprendizagem para essas crianças, olhem com um olhar diferente para eles, façam um planejamento pensando no que possa ensiná-los, pensando no seu mundo diferenciado.

Planejamento para todos

Diante de todos estes desafios, pautamos as nossas experiências alinhadas com Menegolla e Sant'Anna que dizem:

> Mas o importante é que professores e alunos façam o seu planejamento, a fim de que possam trabalhar eficazmente na sala de aula. Isto porque os atuantes na sala de aula são os professores e seus alunos. Ora, desta forma, quem deveria exigir dos professores o planejamento são os alunos. (2014, p.44).

Olhando para as nossas experiências com estes grupos inclusivos e complexos, pudemos perceber que alguns ajustes foram necessários, mas que não existe uma receita pronta ou um modelo a seguir, essa talvez seja a grande libertação para professores e alunos.

Para Menegolla e Sant'Anna:

> Os setores pedagógicos da escola, não devem determinar uma forma única para planejar todas as disciplinas, como se todos fossem iguais; como se todos os professores e alunos fossem uniformes, agissem da mesma forma, tivessem os mesmos objetivos, interesses e as mesmas habilidades. (2014, p.44).

Com esta ideia em mente, queremos relatar alguns pontos que para a nossa prática foram bastante positivas e eficazes resultando num bom ensino segundo os critérios da nossa avaliação. O nosso planejamento foi pensado para melhor atender o aluno nas suas especificidades, buscando nesta modalidade um plano que atenda às suas necessidades, seja responsável, libertadora e sirva para a vida dela como ser humano integral e potente. Relatamos algumas experiências que tivemos nestes grupos e que têm contribuído positivamente na hora de planejar para grupos heterogêneos.

a) **A sondagem da turma:** conhecer o grupo enquanto todo, como ele se movimenta, como são as articulações entre as crianças e adultos, seus interesses e preferências, "com o que" e "como" brincam, o que conversam, suas lideranças, ou seja, o "papel" de cada um no grupo, as modalidades de aprendizagem que se destacam. A sondagem individual: compreender e avaliar os conhecimentos prévios das crianças. Analisar o nível de desenvolvimento e

escrita em que elas encontram-se como ponto de partida para novos desafios cognitivos.

b) **A rotina:** estabelecer regras de convivência com o grupo, organizar os espaços internos e externos de aprendizagem criando desafios cognitivos, aprendizagem significativas, possibilidade de resolução de situações problema fomentando a curiosidade e pesquisa.
c) **O planejamento:** contemple diferentes estilos/modalidades de aprendizagem, seja flexível e compartilhado, que ora seja oferecido de forma individual, grupos ou coletivamente, que ofereça diferentes mediações e não somente a do adulto, seja significativo e tenha forte significado cultural e para a vida e modifique a realidade atual. O "desemparedamento": vivenciar o planejamento, ou seja, vivê-lo fora das paredes das salas de aula, desconstruir um pouco a ideia de ambientes formatados de aprendizagem e ter mais contato com a natureza onde tudo se transforma e se conecta.

Estas experiências, na prática, têm nos mostrado que é possível ter um plano para todos na turma. A inclusão, nesta perspectiva, está para todos os alunos pois cada um tem uma especificidade a ser considerada e a ser desenvolvida. O planejamento torna-se do grupo e para o grupo tendo significados para a vida de cada um.

CONCLUSÃO

O sucesso das escolas inclusivas depende da reestruturação das mesmas e de uma reorganização do atendimento prestado por todos os agentes educativos. Atendendo à complexidade e à diversidade dos problemas escolares em planejar para alunos de inclusão, é de todo indispensável que se produza mais investigação e mais conhecimentos para se resultar a um atendimento educativo mais eficaz a estes alunos. O objetivo geral deste projeto é contribuir para um melhor entendimento de como planejar para esses alunos, sempre buscando ampliar o horizonte educacional que se faz necessário para um bom planejamento.

Planejar o ensino para aluno de inclusão requer uma mudança de paradigma educacional, sendo necessário reorganizar as práticas escolares como: planejamento, formação de turmas, avaliação, currículo e formação de professores.

O texto "Inclusão Escolar: Um Desafio Entre O Ideal E O Real" de Marilú Mourão Pereira, situado no Portal da Educação, 2015, fala:

> Para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos processos de avaliação é necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno; devemos utilizar novas tecnologias e Investir em capacitação, atualização, sensibilização, envolvendo toda comunidade escolar; focar na formação profissional do professor, que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem; assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos; utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações; investir na proposta de diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos; avaliar de forma continuada e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação.

Assim, para que o processo escolar seja realidade e aconteça, é preciso haver uma mudança no sistema de ensino que venha a beneficiar a todos, levando em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas deficiências e limitações.

REFERÊNCIAS

Arantes, Valéria Amorim (Org.) et al. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Carvalho, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 176 p.

PEDAGO BRASIL – Inclusão Escolar: Um desafio entre o ideal e o real http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm

Freitas, Marco Cesar de. O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção educação § saúde; 9.

Galery, Augusto. (Org.) et al. A escola para todos e para cada um. São Paulo: Summus, 2017. 176 p.: il.

Mantoan, M.T.E, INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

Menegolla, M. e Sant’Anna, I. M. Por que planejar? :como planejar? :currículo, área, aula. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Moretto, V. P. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Ramos, Rossana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

Rodrigues, David (Org.) et al. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006

PROJETO: sou um super escritor

Priscila Castilhos Gomes Romero[150]
Lisiane Teresinha Dias Olsen[151]

RESUMO

Este trabalho se desenvolveu com resultados obtidos através do projeto *Sou um super escritor*, com alunos do 4º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal localizada na cidade de Canoas, RS, na qual buscamos adotar metodologias que nos conduzissem a utilizar a tecnologia para adquirir conhecimentos extremamente necessários para o avanço na produção textual dos alunos, contribuindo com uma educação mais significativa e defendendo o uso de diversos recursos como auxílio e ferramenta no objetivo principal que é o progresso dos alunos, dentro do primeiro ciclo da alfabetização (1º ao 5º ano). Foram realizadas pesquisas com professores e pais dos alunos desta turma, a fim de obtermos uma investigação mais abrangente dentro da importância do uso das tecnologias digitais na leitura, produção textual e comunicação nas séries de formação do uso da escrita.

Palavras-chave: Metodologias; Tecnologia; Formação

1. INTRODUÇÃO

O trabalho e tema escolhido estão sendo realizados pela grande necessidade que notamos em trazer a tecnologia para o uso na prática da mediação do ensino, principalmente na sala de aula, visto que muitos professores travam uma verdadeira "batalha" para usá-la em seus planejamentos ou se especializar para então usá-la.Dentro desta proposta, então, buscamos mostrar algumas ideias, sugestões e atividades que foram aplicadas, voltadas para a produção textual e que poderiam ter sido ampliadas, se na escola houvesse melhor estrutura, pensando em midiatização.

No ano de 2018, ao estudar esta área educacional voltado para a tecnologia, proporcionado pela especialização, foi iniciado um trabalho com a turma de 4º ano da EMEF Carlos Drummond de Andrade, pela qual tem conhecido alguns conteúdos através do uso de equipamentos da própria escola como projetor, rádio e também, lido histórias clássicas através de aplicativos no celular da professora titular.

Acreditamos que tendo em vista que o professor sempre deve servir como fonte inspiradora para seus alunos, a maneira mais correta, assim digamos, de mostrar a eles como usar a tecnologia ao nosso favor e mostrar que através dela podemos aprender, nos comunicar, trocar ideias, podemos até mesmo mostrar o que já aprendemos, ou seja, não serve somente como uso de redes sociais, como muitos a veem.

Precisamos quanto educadores, estarmos sempre em busca do conhecimento também tecnológico, pois,

> Nós, educadores, temos que nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem

[150] Licenciada em Pedagogia, pós-graduanda em Instrumentalização da informática na educação básica (UFRGS), pós-graduanda em Psicopedagogia na Universidade Positivo.
[151] Graduanda em Pedagogia (UNILASALLE).

> dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78)

Em nossos dias, percebemos que a todo instante nascem novas tecnologias e cada vez mais avançadas. Que o uso de algumas delas tem o seu objetivo em melhorar a qualidade do ensino, explorando assim o uso de imagens, vídeos, jogos, leituras digitais, etc. Mas, mesmo diante de toda a importância de se utilizar a tecnologia como auxílio no ensino, nasceu uma problemática dentro de um projeto iniciado em abril deste ano.

A ideia era fazer um livro digital, mas não foi possível, pela falta de acessibilidade aos computadores que já tem na escola, por haver um horário fechado para cada turma e outros empecilhos. Por este motivo, usamos então, a lousa digital que está inserida no projetor fornecido pela escola, onde nos possibilita o uso de um quadro com linhas, simulando o uso de um caderno ou folha com linhas, para sinalizar as pontuações necessárias. Assim, os alunos puderam participar de maneira diferenciada, tecnológica o aprendizado de um início de uma produção textual, o que serve de base para o livro e para o diário de bordo que foi realizado pela turma, onde os alunos escreveram semanalmente o que aprenderam e o que viveram.

Logo que iniciamos o ano letivo, percebemos a dificuldade que havia na turma em produzir um texto. Os alunos não respeitavam pontuações, ortografias, coerência, coesão e logo percebi que havia uma grande tarefa pela frente. Juntamente com a estagiária Lisiane Olsen, que foi cumprir estágio obrigatório em minha turma, montamos um projeto sem saber ao certo o quanto tantas coisas boas ele resultaria. Então, nasceu o projeto: Sou um Super Escritor.

Para desenvolvê-lo abordamos diversos caminhos: um deles foi indagar personagens preferidos das histórias em quadrinhos; o outro foi pesquisar na internet imagens de super-heróis; então, gerou-se um livro: A LIGA DOS JOVENS ESCRITORES. Os próprios alunos escreveram sua história, de forma coletiva e com auxílio das professoras do projeto. Após todo este processo, eles escreveram em folhas simples, o livro. Como utilizar as mídias, tornando este livro com acesso digital?

O ideal e o mais desejado seriam que cada aluno escrevesse o seu, porém, por diversas dificuldades, criamos um modelo em PDF, utilizando materiais digitais que foram fotos tiradas para fazer a reprodução das imagens e com o auxílio da “lousa digital”.

O trabalho ficou demais! Os resultados começaram a aparecer na sala de aula e também fora dela. Participamos da Feira do Livro de Canoas, mostrando os resultados do nosso projeto.

Pensando em dar continuidade, também criamos o diário de bordo. Nele, os alunos receberam um caderno pessoal e único, onde escreveram livremente o que queriam e assim, qualificaram sua escrita e desenvolveram um melhor resultado em tudo aquilo que envolve a escrita. Optou-se por compartilhar todo o projeto, para chegar à seguinte reflexão: como ou de que maneira estamos aptos, capacitados e equipados, para utilizar mais ainda a tecnologia em nossas mediações? Como seria valioso se houvesse uma maior preocupação em equipar as escolas, para que professores pudessem ensinar os alunos a utilizarem suas mídias em seus projetos...

2. OBJETIVO GERAL

Incentivar a leitura e escrita espontânea a partir da cultura pop emergente na atualidade, visando proporcionar o autorreconhecimento de capacidades e habilidades pelos educandos e educandas.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a escrita;
- Proporcionar leitura crítica;
- Refletir o processo de criação e escrita;
- Conhecer as características e especificidades de um texto literário;
- Desenvolver a espontaneidade;
- Praticar a postura de escuta das opiniões dos colegas;
- Analisar o uso dos sinais de pontuação;
- Produzir escrita espontânea;
- Reconhecer a ligação entre conteúdos estudados e sua importância à vida;

3. METODOLOGIA

O projeto foi iniciado pela apresentação e debate sobre o conhecimento da cultura pop, principalmente histórias em quadrinhos e super-heróis pela turma. Estudando a história das HQs e dos principais super-heróis. Seguindo pelo estudo do uso dos sinais de pontuação, super problemas matemáticos, recursos naturais, importância da água, tipos de extração, consumismo, poluição e prejuízos ao meio ambiente.

Esse projeto foi elaborado com caráter interdisciplinar, ocorrendo aprendizagens significativas e complementares através das diferentes áreas de ensino com o intuito de agregar saberes para a construção de um livro coletivo da turma, assumindo a temática dos superescritores.

Ao começar a produção do livro ocorreram as seguintes etapas:

- Criação de um superescritor: por meio de um questionário e desenho do mesmo;
- Construção do enredo: temática interessantes, tema principal, personagens, problema-central, cenários;
- Organização dos capítulos: introdução (Apresentação da liga), problema (descoberta do problema), aventura (Busca de uma solução), solução (Descoberta da solução para o problema) e conclusão (Mensagem da história); e
- Escrita coletiva e confecção dos livros.

Através dessas etapas os alunos puderam de forma coletiva, respeitando as colocações dos colegas, criar juntos uma história que tivesse como tema principal o cuidado com os livros e o incentivo a leitura, através das temáticas escolhidas: proteção das bibliotecas e preservação dos recursos naturais; criando os personagens supergibi, superlivro, Antilivro - Vilão da história - e a Liga dos jovens escritores, que dá nome ao livro representando todos os alunos; sendo criado como problema central a destruição de livros da biblioteca municipal da cidade pelo vilão Antilivro.

A escrita do texto coletivo foi realizada com a professora instigando os alunos e alunas a construírem os capítulos registrando as ideias do quadro, sendo copiados por eles em seus próprios livros, confeccionados previamente pelas

professoras. Seguindo pela confecção das páginas de rosto e ilustrações de cada capítulo do livro.

4. CONCLUSÕES

Todas as leituras e pesquisas tiveram como finalidade mostrar o quanto que fazer o uso das tecnologias em sala de aula é necessário, para se alcançar resultados melhores dos que já se tem obtido.

De acordo com as pesquisas e com a troca de experiências, percebemos o quanto é urgente que os professores se reinventem e sejam capacitados para estarem aptos para lidar com as tecnologias. Percebemos também que as escolas ainda carecem de uma preparação com equipamentos e internet de qualidade, para que sejam usados com maior freqüência os equipamentos disponíveis, nunca esquecendo que os professores precisam também planejarem suas aulas para que sejam mais eficientes do que se tem oferecido.

Ao se propor qualquer atividade para os alunos, as Diretrizes para o Uso das Tecnologias Educacionais (2010) afirmam que se faz necessário um planejamento sistemático com objetivos definidos do que se quer ensinar, para quem quer ensinar e com quais recursos se quer trabalhar. Somente quando estas questões são atendidas, se contemplará as necessidades curriculares, só assim o professor poderá criar

> condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. E a escola, concebida como espaço de síntese, estaria contribuindo efetivamente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética. (LIBÂNEO, 2009, p.12)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; **Proinfo: Informática e Formação de Professores – Volume. 1**; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância – 2000

FORMAGGIA, Denise M. E. **Sustentabilidade ambiental:** uma questão de consciência. São Paulo: Moderna, 2015. p.110. (Coleção polêmica).

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 1994. p.87. (Coleção Desafios).

JACOBY, Sissa. **A criança e a produção cultural:** do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.302.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.10-20.

SARGENTIM, Hermínio G. **Oficina de escritores** - ensino fundamental: volume 1. São Paulo: IBEP, 2012. (Oficinas de escritores)

CENSO DA ESCOLA

Andrigo dos Santos Luz[152]

RESUMO

Trata-se de uma narrativa de prática pedagógica realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, localizada no município de Canoas, município da região metropolitana de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. O relato faz menção a um trabalho de pesquisa realizado por alunos de 7º ano com os alunos de 1º ao 9º anos da referida escola, visando traçar um perfil socioeconômico e geográfico dos estudantes do educandário. O trabalho foi uma atividade complementar de um dos conteúdos programáticos do ano e pela sua seriedade e sucesso no desenvolvimento, teve seus dados utilizados na elaboração de importante documento dentro da escola e na elaboração de estratégias que visem o aperfeiçoamento das práticas docentes e do bem-estar dos alunos.

Palavras Chave: Geografia; população; pesquisa; censo; gráficos.

1. INTRODUÇÃO

A presente narrativa de prática pedagógica, além de integrar o **"2° SEMINÁRIO MUNICIPAL SABERES EM DIÁLOGO: DOCÊNCIA, PESQUISA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 2018",** tem por objetivo dividir com os leitores as experiências vividas durante o projeto "Censo da Escola", realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, localizada no município gaúcho de Canoas.

A Escola Municipal Rio de Janeiro fica localizada na Rua Vereador Antônio Ferreira Alves, número 900, bairro Centro. Embora esteja localizado no bairro Centro atende majoritariamente alunos provindos do bairro Mathias Velho. O projeto foi realizado pelo Professor de Educação Básica II - Geografia, Andrigo dos Santos Luz com três turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. O projeto foi realizado no segundo semestre do corrente ano integrando o estudo de população brasileira.

A atividade incluiu diferentes etapas de realização, desde estudos prévios, fundamentações teóricas, passando pela aplicação de entrevistas, tabulação e resultados confecção de gráficos e culminando na divulgação dos resultados. Inicialmente o objetivo da atividade era demonstrar a utilidade o censo demográfico na caracterização da população brasileira e o uso dos dados para a determinação de políticas públicas para a população. Mas o trabalho tomou proporções inesperadamente positivas, como serão apresentadas posteriormente.

2. DESENVOLVIMENTO

O trabalho proposto foi parte integrante no estudo da população brasileira, conteúdo programático do 7º ano e voltado para a experimentação dos meios de pesquisa disponíveis. Buscando trazer uma nova forma de assimilação do conteúdo programático do ano o professor propôs aos alunos uma pesquisa de campo sobre a realidade dos alunos da escola. O projeto foi dividido em alguns momentos distintos,

[152] Professor de Educação Básica II - Geografia na Prefeitura Municipal de Canoas. Tem Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Estadual de Educação Gomercinda Dornelles Fontoura de Encruzilhada do Sul/RS; Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas –Pelotas /RS e Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia pela faculdade Celer de Xaxim/SC. E-mail: andrigo_luz@hotmail.com

porém interligados de execução: Fundamentação teórica, Preparação para entrevista, Aplicação dos questionários, Tabulação dos resultados, Confecção de gráficos e Divulgação dos Resultados.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante algumas aulas de Geografia foram passados aos alunos dados importantes sobre a população brasileira como sua formação, sua concentração, sua distribuição, seu crescimento durante as últimas décadas, etc. Além disso, foram debatidas as formas de como se obtém essas informações e os referenciais (taxas) que são apurados para isso. Também foram expostos tipos de gráficos importantes na divulgação de informações sobre a população de um país, como a pirâmide etária, por exemplo.

4. PREPARAÇÕES PARA A ENTREVISTA

Como as turmas de 1º ao 9º ano perfazem um total de 29 turmas, os alunos das três turmas foram divididos em grupos de tal forma que todas as turmas pudessem ser entrevistadas. Os alunos escolheram os grupos, de acordo com suas afinidades e através de sorteio foram definidas as turmas que seriam entrevistadas por cada um deles.

Como todas as turmas dos 7ºs anos estudam em turno vespertino, e algumas turmas a ser entrevistadas, realizam seus estudos no turno matutino, os alunos responsáveis pela pesquisa nestas turmas tiveram que obter autorização dos responsáveis para realizá-la no turno inverso. Antes da aplicação da entrevista os alunos/entrevistadores tiveram acesso às questões que seriam aplicadas aos entrevistados, sendo passada a eles a conduta imparcial e respeitosa que um recenseador deve tomar em uma pesquisa deste vulto.

4.1 Aplicação dos questionários

Como o professor a turma é o único professor de Geografia da escola, ele tomou o cuidado em agendar as entrevistas para o período em que estivesse em aula na turma entrevistada, dando aos entrevistadores suporte, quando necessário. Nas turmas das séries iniciais foram agendados horários em que o professor estivesse fora de sala de aula para que pudesse apoiar os alunos/entrevistadores.

Nas turmas a ser entrevistadas no turno vespertino, os questionários eram aplicados durante o período das aulas da disciplina. Com os alunos de 1º e 2º anos, os alunos/entrevistadores faziam as perguntas e marcavam as respostas conforme eram informados pelos entrevistados. Nos anos seguintes os entrevistados eram responsáveis pela marcação das respostas, embora os entrevistadores realizassem a condução coletiva da entrevista.

4.2 Tabulação dos resultados

Em grupos e durante as aulas os alunos organizaram os questionários e criaram tabelas para apurar os resultados e estas serviram de base para o próximo passo do projeto que consiste na elaboração de gráficos dos resultados.

4.3 Confecção de gráficos

De posse das tabelas com os resultados, os alunos foram conduzidos a confecção de gráficos em barra, mais simples de ser executados. Os gráficos foram feitos em número igual ao de questões do questionário aplicado e cada aluno teve que

realizá-los em seu caderno como forma individual de experimentação. Posteriormente, em grupos foram realizados os gráficos que seriam utilizados para a apresentação dos resultados.

4.4 Divulgação dos Resultados

Após a confecção final dos gráficos em forma de cartaz, cada grupo apresentou aos colegas os resultados obtidos na turma entrevistada e suas percepções sociais sobre a turma baseados nos resultados apresentados. A cada apresentação debates apontando as diferenças etárias, da predominância de gêneros, das composições familiares eram travados. O professor reuniu os resultados de todas as turmas e os representou em gráficos, aumentando ainda mais a gama de informações que fomentava os debates. Como último passo, os cartazes com os resultados foram afixados nos corredores da escola próximos às respectivas turmas entrevistadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que começou timidamente como mais uma atividade de sala de aula, tomou uma proporção maior do que a esperada. Os dados da pesquisa serão utilizados pela escola na elaboração de um dos mais importantes documentos de qualquer educandário: a Proposta Político Pedagógica. Eles serão inseridos na caracterização do perfil dos alunos, já que as perguntas eram voltadas a aspectos pertinentes a tal função.

De posse de tais informações, a direção da escola, em parceria com o grêmio estudantil a escola, traçarão estratégias para acatar as sugestões postas pelos alunos durante a realização da pesquisa. Uma demonstração de que quando a população é ouvida pelos seus gestores de forma democrática e séria, todos saem ganhando, mesmo que essa população seja resumida a alunos de uma escola pública.

2.9 – Mesa de trabalho 9

MESA DE TRABALHO 9	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
	Iniciação científica na escola – uma experiência na EMEF Tancredo Neves	EMEF Tancredo Neves	Clarissa Pujol
	Construindo possibilidades... Através da educação biocêntrica...	EMEF David Canabarro	Carla Maciel Severo
	A escrita como processo terapêutico na sala de recursos	EMEF General Osório	Tânia Mara Schiz, Cristine Dias de Azevedo
	A formação de alunos líderes de turma como prática da orientação educacional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul	EMEF Rio Grande do Sul	Cármen Letice Guimarães Simon
	A práxis pedagógica em contextos de vulnerabilidade	EMEI Vó Picucha	Ângela Maria Dias Flério
	Leituras aonde for	EMEF Jacob Longoni	Caroline Foletto Bevilaqua, Mariana Leonhardt

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA: uma experiência na EMEF Tancredo Neves

Clarissa Pujol [153]

Resumo: O presente trabalho traz um relato sobre a experiência do uso da metodologia de ensino pela pesquisa na disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Canoas, RS. Esse formato passou a ser usado em 2018, após uma reflexão sobre o entendimento do termo “pesquisa” junto aos alunos. Pesquisas escolares, em muitos casos, ocorrem mediante busca e cópia de informações na internet e realização e demonstração de experimentos, sem que haja a formulação de uma pergunta de pesquisa. O ensino pela pesquisa tem se mostrado uma forma eficiente de instrumentalizar os alunos na elaboração de perguntas, na avaliação criteriosa de fontes de pesquisa e na construção de planos e projetos de pesquisa.

Palavras-chave: Iniciação científica, resolução de problemas, ensino de Ciências.

Apresentação

Sou professora da disciplina de Ciências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves desde 2016. Durante minha trajetória profissional, desde o início de minha graduação em Ciências Biológicas, em 1999, na UFRGS, desenvolvi pesquisas na área da Saúde, principalmente em Genética do Comportamento Humano e trabalhei em laboratórios de identificação humana, quase integralmente em bancada. Durante toda a minha formação estive envolvida pelo método científico, sendo hoje impossível exercer a docência sem o viés do pesquisador. Nos primeiros momentos da minha atividade na docência, já pude perceber como o pensamento científico, tão arraigado em mim, era obscuro para os alunos. Nas pesquisas escolares, notei que muito pouco se faz além de coletar o maior número de informações possível sobre determinado assunto, pouco importando a fonte destas informações e a relevância do assunto em si. Nas feiras escolares o problema fica ainda mais evidente. Muitos trabalhos apresentam experimentos ilustrativos, sem embasamento teórico e com pouca relevância além dos efeitos visuais (chamo de “efeito vulcão de bicarbonato e vinagre”). Foram essas percepções que me fizeram questionar o método de ensino utilizado na disciplina. Está claro que os conteúdos apresentados através de aulas expositivas foram obtidos por meio de investigações científicas. Então, como posso querer que o aluno elabore perguntas, desenvolva experimentações e tire suas conclusões se me limito a entregar todos os conceitos obtidos ao longo da história e nunca falo sobre como estes conhecimentos se construíram, se nunca trilho ao seu lado o caminho das descobertas?

Repensar minha prática didática foi o primeiro movimento realizado. Para Pedro Demo (1997), o professor deve posicionar-se como um pesquisador, um parceiro de trabalho dos alunos na busca por respostas e conhecimentos, e não como o transmissor da verdade científica absoluta. A pesquisa na escola deve ser uma atividade cotidiana, onde o questionamento de qualidade ou o “saber fazer perguntas”, seja o cerne da investigação científica. Através do movimento de educar pela pesquisa o aluno mantém-se motivado e participativo, cria o hábito de buscar material de

153 Licenciada em Ciências Biológicas (UFRGS, 2003) e Mestre em Ciências Médicas (UFRGS, 2006). E-mail: clarissa.salton@gmail.com

pesquisa, elabora e reelabora suas próprias interpretações e passa de uma atitude passiva a uma atividade crítica.

Alinhadas à visão de Demo (1997) estão outras teorias de aprendizagem, incluindo a Teoria Cognitiva do psicólogo Jerome Bruner (1975), para o qual o papel do professor deve ser o de organizar atividades que valorizem a descoberta, como a resolução de problemas e o incentivo à pesquisa. Quanto mais se pratica a resolução de problemas e a pesquisa, mais se aprende. A capacidade de investigar se aprimora com a própria investigação.

A metodologia da resolução de problemas consiste na apresentação de situações reais e sugestivas que exijam do aluno um esforço para elaborar suas próprias respostas (Santos e Goi, 2012). Nesta perspectiva "a ciência é em essência uma atividade de resolução de problemas" (Laudan, 1977, p.11), visto que se desenvolve a partir de situações do mundo natural que necessitam de uma explicação.

Contexto da experimentação didática

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo Neves (EMEF Tancredo Neves) está localizada no município de Canoas/RS, no bairro Estância Velha. Recebe alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com uma turma de cada nível por turno (manhã e tarde). Os alunos são principalmente provenientes da comunidade do entorno da escola, mas há um número expressivo de crianças que vem de outro bairro, mais afastado e vulnerável, o Residencial Guajuviras. As famílias em sua maioria são compostas por pai, mãe e irmãos, mas percebe-se um crescimento no número de famílias monoparentais (mãe e avó).

No ano de 2011, a EMEF Tancredo Neves passou a atender os Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo sua primeira turma de concluintes do 9º ano em 2014. Desde o início, o grupo de professores dos anos finais era composto basicamente de contratados celetistas e somente em 2017 foi constituída uma equipe composta exclusivamente por professores concursados. Cabe ressaltar que, entre 2011 e 2016, era frequente a troca do quadro de professores, em função dos términos de contrato, o que prejudicou o andamento de projetos nas turmas. Era bastante comum também as alterações de carga horária nas disciplinas durante o ano letivo. Além disso, a escola passou por uma reforma entre os anos de 2015 e 2018, período no qual houve muitas trocas de sala, não havia laboratório de informática ou ciências e a estrutura em geral era precária. Em 2017, com o término das obras, a disciplina de ciências passou a contar com estrutura mais adequada e com três períodos semanais de aulas e, em 2018, um período passou a ser utilizado para o desenvolvimento da Iniciação Científica na escola.

Procedimentos metodológicos

A disciplina de Iniciação Científica passou a ser desenvolvida em abril de 2018 com os alunos das seis turmas de 7º, 8º e 9º anos. A sequência didática adotada para introdução da metodologia de investigação envolveu:

Aula 1: apresentação dos objetivos da disciplina e formação dos grupos de pesquisa;

Aula 2: discussão sobre o método científico. (Recurso utilizado: vídeo "O Mundo de Beakman – o Método Científico, disponível em https://youtu.be/q40uPdnyhp0);

Aula 3: definição dos temas a serem estudados durante a disciplina pelos grupos;

Aula 4: elaboração das perguntas de pesquisa pelos alunos;
Aula 5: aspectos éticos da pesquisa;
Aula 6: início da escrita dos projetos de pesquisa pelos alunos;

Logo na primeira aula os alunos questionaram o objetivo desta disciplina, conforme os excertos transcritos abaixo:

Aluno A: "O que vamos fazer na iniciação científica?"
Aluno B: "Eu acho que é para a Feira de Ciências."
Aluno A: "Vamos ter que pesquisar as experiências para a feira?"

Em um primeiro olhar já se percebe que, na concepção dos alunos, a Ciência e a pesquisa servem para a apresentação de trabalhos encomendados para as feiras de ciências. No decorrer do desenvolvimento da sequência didática foi possível perceber a grande diversidade nas temáticas apontadas pelos grupos e a dificuldade em objetivar o assunto e delinear o problema/pergunta de pesquisa.

Foram coletados ao todo 24 projetos de pesquisa e estes foram analisados e categorizados em:

- Categoria 1 - Perguntas formuladas adequadamente: projetos onde a pergunta de pesquisa está clara e delimitada dentro do universo da temática proposta pelo aluno.
- Categoria 2 - Propostas de experimentação ou de construção de modelos: replicação de experimentos ou construção de modelos relacionados à temática escolhida pelo aluno.
- Categoria 3 - Problemas a serem pesquisados, mas ainda não sistematizados na forma de perguntas: projetos onde não está definido o problema de pesquisa, apenas uma pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta pelo aluno.

As categorias buscam evidenciar as dificuldades dos alunos no processo de elaboração das perguntas de pesquisa. No quadro 1 estão relacionadas às categorias propostas e exemplares ilustrativos de cada uma. Não foram feitas correções ou melhorias nas produções textuais dos alunos.

Quadro 1: Categorização e exemplificação

Categoria	Exemplar
1- Perguntas formuladas adequadamente	Padrões de Beleza Nosso trabalho é sobre padrão de beleza. Nós queremos saber o que as pessoas acham sobre o padrão de beleza, por que existem padrões, e por qual motivo algumas pessoas acreditam na "perfeição".
2- Propostas de experimentação ou de construção de modelos	Gerador Eólico O nosso trabalho é sobre energia sustentável, mostrar que podemos ter um mundo com menos poluição, que podemos ter um planeta só com energia sustentável como: energia solar, energia eólica etc. Para fazer o gerador vamos usar motor de cooler de computador, que quando pega vento, gira criando energia.
3- Problemas a serem pesquisados, mas ainda não sistematizados	Uso da água na pecuária Estudando o consumo de carne e como ele afeta o meio ambiente, vimos que a pecuária é uma das principais atividades consumidoras de água, juntamente com a irrigação de pastos e com o cultivo de grãos para a

na forma de perguntas	alimentação do gado. É de extrema importância falarmos sobre o consumo consciente da água e como podemos reduzir o mesmo

Dentre os 24 trabalhos analisados, 4 foram categorizados como: 1-Perguntas formuladas adequadamente, 12 como: 2-Propostas de experimentação ou de construção de modelos e 8 como: 3-Problemas a serem pesquisados, mas ainda não sistematizados na forma de perguntas.

Discussão dos Resultados

A análise dos dados revela que 50% propõe a execução de modelos ou experimentações não originais, cerca de 33% apresenta apenas a temática escolhida e somente 17% das propostas formula uma pergunta adequada. A partir da análise dos exemplares coletados, pode-se perceber que os alunos são capazes de identificar o problema de pesquisa dentro da temática escolhida, mas apresentam dificuldade em formular o problema adequadamente, em um padrão científico.

Um estudo diagnóstico realizado pela Unesco (UNESCO-OREALC, 2016) identifica que o atual enfoque do Ensino de Ciências, de modo geral, prioriza a transmissão verbal de conhecimentos já elaborados, o que oferece muito poucas oportunidades para a realização de experimentos e, consequentemente, para a elaboração de perguntas e hipóteses. As atividades práticas apenas ilustram ou demonstram um conhecimento apresentado como resultado acabado. Assim sendo, geralmente se reduzem a manipulações e não oferecem oportunidades para elaborar hipóteses ou planejar ações que as validem ou não.

Celso Menezes (2012, p. 45) aborda os pressupostos da alfabetização científica, compreendendo-a como

> um processo necessário para compreender a ciência não somente como um conjunto sistematizado de conhecimentos, mas o resultado de um processo construtivo desses. Considerá-los (os estudantes) como protagonistas e capazes de desenvolver suas potencialidades implica o desenvolvimento de um ensino que os incentive, antes de tudo, a questionar, motivando-os para o aprofundamento dos temas de estudo.

Menegasso (2012) aborda questões referentes ao programa de iniciação científica desenvolvido no ensino técnico em química em uma escola estadual de Porto Alegre/RS. Aponta como dificuldades a escassez de material e recursos na escola e, também, as limitações dos alunos na produção de seus escritos, em função do pouco contato com este tipo de trabalho em sua formação prévia. De acordo com o autor, a cultura dos alunos ainda não percebe a ciência como motora de atividades motivadoras e inovadoras, como forma de produzir conhecimento. Infere-se que esta realidade, onde a ciência é apresentada como uma ferramenta distante, produtora de um conjunto de conceitos acabados e finalizados em si, é verdadeira para a maior parte dos alunos. Neste modelo não se valoriza as perguntas que levaram à produção do conhecimento científico, apenas as respostas encontradas e que são apresentadas aos alunos como verdades científicas. Encarar a disciplina de Ciências como uma série de perguntas a serem respondidas, e não como respostas acabadas, também pode ser uma forma de estimular e sistematizar a elaboração de perguntas pelos alunos. Pela perspectiva do ensino pela investigação científica, as perguntas são imprescindíveis e permitem ao aluno compreender o conhecimento científico como

produto final de um processo, utilizando este modelo de formulação de perguntas e teste de hipóteses em sua vida cotidiana.

Outra barreira citada por MENEGASSO (2012, p.15) é a falta de apoio e incentivo à pesquisa científica por parte das instituições.

> Numa escola pública, em que muitas vezes não há material para experimentação científica nem apoio para a realização de pesquisas, é uma ousadia dos alunos conseguirem inovações partindo de seus questionamentos e conhecimento popular adquirido com suas experiências de vida. Isto é uma demonstração clara de habilidades e competências construídas durante o processo de aprendizagem.

Apesar das barreiras metodológicas e materiais presentes no contexto deste trabalho, os alunos conseguiram romper algumas dessas barreiras com ousadia, apresentando perguntas elaboradas e inspiradas em temas motivadores, como as apresentadas anteriormente.

Para que se possa seguir oferecendo ao aluno a possibilidade de apropriar-se da metodologia científica, é essencial que o ensino pela pesquisa torne-se cada vez mais rotineiro, não apenas durante o período dedicado à Iniciação Científica, mas durante todo o curso de ciências. As atividades de resolução de problemas mostram-se especialmente úteis para este objetivo, pois consistem em perguntas formuladas para as quais não existe uma resposta evidente. Assim, apresentam-se de certa forma muito semelhantes ao modo como a própria ciência evolui. Acredito que, ao abordar o currículo da disciplina a partir desta metodologia, além do seguimento das atividades de Iniciação Científica, o “fazer perguntas e buscar respostas” poderá tornar-se uma ferramenta de uso rotineiro para o aluno, tanto em sua vida escolar quanto em seus processos de leitura e compreensão de mundo.

Considerações finais

O ensino pela pesquisa vem se mostrado uma forma eficiente de instrumentalizar os alunos para resolver problemas e realizar uma leitura crítica de seu cotidiano. Em sua obra sobre a Iniciação Científica no Ensino Superior, MASSI et cols (2010), chama a atenção para o fato de que a preocupação com a formação científica parece ser quase inexistente em graus anteriores à graduação, fazendo com que o aluno chegue à graduação sem atitudes científicas diante do conhecimento. Mais do que uma habilidade acadêmica, a atitude científica deve ser valorizada como uma ferramenta importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as informações e o próprio conhecimento científico sejam questionados. Sendo a escola um espaço de formação para a cidadania, e sendo o cidadão crítico aquele necessário para a construção desta sociedade. Torna-se necessário pensar o ensino através do questionamento, o professor pelo papel de facilitador das aprendizagens, e o aluno como o protagonista deste processo.

Através do ensino pela pesquisa, oportuniza-se ao aluno a reelaboração de seus conceitos, reorganizar e refinar as temáticas mobilizadoras, aproximando-se da literatura científica e compreendendo, através do fazer, a forma com que a ciência evolui e se desenvolve.

Na experiência relatada neste documento, identificamos as características dos problemas elaborados pelos estudantes, caracterizamos suas dificuldades e potencialidades. Com essa investigação esperamos contribuir para o debate sobre a utilização da metodologia do Ensino pela pesquisa no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J.S. **O Processo da Educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. 87p. Título original: The Process of Education.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 120 p.

LAUDAN, Larry. **Progress and it's problems. Towards a Theory of Scientific Growth**. London: Outledge & Kegan Pau, 1977.

MASSI, L. et al. **Iniciação científica no ensino superior: funcionamentos e contribuições.** 1 ed. Campinas: Editora Átomo, 2010. 140p.

MENEGASSO, P.J. et al. Saberes construídos e experiências adquiridas no programa de iniciação científica do Colégio Estadual Dom João Becker. **Revista Thema**, Porto Alegre, v. 9 n. 01, p. 1-18. 2012

MENEZES, C. **Clubes de ciências: contribuições para a educação científica nas escolas da rede municipal de ensino de Blumenau-SC**. 2012. 108f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Regional de Blumenau, 2012.

SANTOS, F. M. T.; GOI, M.E.J. Resolução de Problemas no Ensino de Química – fundamentos epistemológicos para o emprego da metodologia na Educação Básica. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ), 2012, Salvador. **Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/X Encontro de Educação Química da Bahia.** Salvador: UFBA**.**

UNESCO-OREALC. Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago, Chile. 2016.

CONSTRUINDO POSSIBILIDADES... ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA...

Carla Maciel Severo[154]

RESUMO: Este artigo tem por objetivo socializar práticas docentes transdisciplinares que promovem o aprendizado integral e de qualidade de crianças e de adolescentes em escolas municipais de Canoas/RS. A partir da reflexão de práticas de sala de aula e de pesquisas para a articulação de ações, possibilidades de intervenções pedagógicas vão sendo pensadas e repensadas. O sistema tradicional de ensino atual, que segrega disciplinas, tempos e espaços, como práticas pedagógicas numa perspectiva Biocêntrica pode facilitar o desenvolvimento integral dos educandos? Nesse contexto, a Educação Biocêntrica convida a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, ressignificando o ato e o sentido de educar para além da sala de aula, fortalecendo vínculos, valorizando os diversos saberes e a identidade de cada ser, desenvolvendo os potenciais que impulsionam o movimento expressivo para o aprendizado e a qualificação das relações pessoais e interpessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Biocêntrica; Práticas Transdisciplinares.

CONTEXTUALIZANDO...

Este estudo e exercício de escrita tem por objetivo socializar práticas docentes transdisciplinares que promovem o aprendizado integral e de qualidade de crianças e de adolescentes em escolas municipais de Canoas/RS. As práticas apresentadas foram realizadas ao longo da construção de minha docência em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, assim como de 6º a 9º ano, na disciplina de Artes. Essas possibilidades de intervenções pedagógicas surgem através da reflexão de práticas de sala de aula e de pesquisas para a articulação de ações que auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem e colaborem com os variados potenciais humanos dos estudantes e da própria professora. Nesse sentido Saviani (1987) diz que “a palavra reflexão vem do verbo latino ‘reflectire’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois, um (re)pensar[...]. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar.” Tais reflexões e pesquisas buscam ações que ampliem as possibilidades de aprendizagem e permitam um novo olhar sobre a inclusão de todos e de todas, levando em consideração as inúmeras lacunas geradas pelas questões sociais, familiares e de exclusão, as quais grande parte das crianças e adolescentes são submetidos diariamente, nos diferentes grupos que integram.

Lamentavelmente, a sociedade contemporânea está profundamente marcada por padrões individualistas que estimulam a competição e a dominação, gerando falta

[154] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Canoas. Participante de um grupo de pesquisa sobre Educação Biocêntrica, estudos que auxiliam minhas práticas desde 2006, quando tive o primeiro contato através do livro Reeducação afetiva: uma proposta para a integração dos educandos com dificuldade de aprendizagem envolvendo a Biodanza, de Eni Spode e Rejane Clezar (2006). Integrante do grupo de estudos de percussão, NGOMA, e de dança, no Instituto Sociocultural Afro-sul Odomodê, em Porto Alegre, onde vivencio e redescubro as Culturas Afros e Indígenas Brasileiras. Estudante no curso do Programa de Estudos Avançados em Psicologia Transpessoal, proposto no TAWA, Centro de Transdisciplinaridade em Educação e Saúde, com sede em Porto Alegre, certificado pela Unipaz-Sul. E-mail: E-mail:carlinha373@yahoo.com.br

de amor a si mesmo e ao outro, baixa autoestima, solidão, depressão, desvalorização do humano e, consequentemente, dificuldade de contatos saudáveis. Afetivamente, estamos mergulhados no nível da sobrevivência. Diante disso, percebemos a necessidade de buscarmos alternativas para uma nova educação, que consiga romper com esses padrões. O sistema tradicional de ensino, que segrega disciplinas, tempos e espaços, normalmente fragmentado e descontextualizado, torna-se um sistema obsoleto de reprodução de conteúdos que deixa a desejar naquilo que é o mais importante objetivo educacional: a humanização do indivíduo.

Pensar a mudança de paradigma educacional para que atenda às necessidades atuais advindas da complexidade (MORIN, 2000), tem instigado alguns autores a buscar a compreensão das relações possíveis entre as disciplinas de forma a repensar suas possíveis relações. Entre os autores, Zabala (2002) aponta a transdisciplinaridade como contato e cooperação entre disciplinas de tal forma que ambas acabam por adotar um mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou elementos de métodos de pesquisa, ou seja, o mesmo paradigma. É onde ocorre o máximo grau de relações entre disciplinas, promovendo uma integração global dentro de um sistema totalizador, buscando explicar a realidade sem fragmentações, sendo sua palavra chave a Unificação. Ruth Cavalcante (2006), em suas pesquisas, constata que a transdisciplinaridade foi mencionada pela primeira vez por Piaget como uma dimensão interna da forma como o pensamento se expressa no mundo e nas pessoas, tendo como referência não apenas o intelecto, mas passando pela percepção e sensação. Uma maneira de ver, sentir, estudar e construir ciências. Estar ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e, principalmente, além de qualquer disciplina. É o fim do pensamento que dividia as ciências entre a objetividade e a subjetividade.

Nesse contexto, a Educação Biocêntrica nos convida a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, ressignificando o ato e o sentido de educar para além da sala de aula, fortalecendo vínculos, valorizando os diversos saberes e a identidade de cada ser, desenvolvendo os potenciais que impulsionam o movimento expressivo para o aprendizado e a qualificação das relações pessoais e interpessoais. Além dos conhecimentos específicos, é importante que o trabalho pedagógico atual em turmas de Ensino Fundamental seja voltado para a integração dos participantes das turmas, procurando estabelecer relações saudáveis de ensino-aprendizagem.

SOBRE EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA...

Historicamente, a “Educação Biocêntrica” surgiu entre os anos 60 e 70, quando movimentos sociais e intensas manifestações de caráter político-cultural, educacionais e tecnológicos estavam emergindo. Nesse contexto, Rolando Toro Arañeda (1984), professor, psicólogo, antropólogo, poeta e pintor chileno, cria o Sistema Biodanza, onde fundamenta o “Princípio Biocêntrico”. Biodança, cujo nome original vem do espanhol Biodanza, etimologicamente significa “a dança da vida”, união do prefixo grego bio (vida) com dança. Biodanza é um movimento de integração e reorganização entre o corpo, a mente e as emoções. Possibilita a expressão do potencial humano, facilitando o acesso a uma nova percepção da vida. Ao longo do tempo, com a correria do dia a dia e o acúmulo de situações estressantes que, muitas vezes, desencadeiam a depressão, as pessoas foram se distanciando e perdendo suas capacidades afetivas e orgânicas. Sendo assim, sentimos de um jeito, pensamos de outro e agimos de uma forma diferente. A Biodanza permite que a expressão da identidade e do prazer de viver aflore novamente. Os exercícios propostos, que

chamamos de vivências, estimulam através da música o afeto, o encontro com o outro e consigo, o olhar sem julgamento, o toque, a solidariedade e a capacidade de luta e harmonia. Ou seja, o resgate dos gestos mais primários que o homem possui.

O Princípio Biocêntrico, base do Sistema Biodanza e da Educação Biocêntrica, fundamentado por Rolando Toro (1991), define um estilo de viver, de sentir, de pensar, de agir pautado na conservação da vida, criando-se assim, um novo paradigma para as ciências humanas. “O universo existe porque existe a vida e não o contrário.” (TORO, 2002, p. 51). Com uma proposta de reformulação de valores culturais, o Princípio Biocêntrico está centrado e tem como diretriz o respeito e a valorização da vida. Tudo aquilo que existe, elementos, estrelas, plantas, animais, incluindo o ser humano, são os componentes de um sistema vivo maior. Enquanto indivíduos e sociedade, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. A partir dos estudos e aprofundamentos acerca do Princípio Biocêntrico, educadores do Ceará[155] começaram a desenvolver um trabalho voltado para o ambiente escolar, consolidando dessa maneira a Educação Biocêntrica, cujo o próprio nome etimologicamente já propõe, bio (vida) e cêntrica (centro).

A Educação Biocêntrica vem facilitar as relações afetuosas, com mais empatia, desenvolvendo a inteligência afetiva, que dá ferramentas para lidar com as adversidades das relações... relações consigo, com o outro e com o universo/meio/cosmos. O exercício da socialização (de produções, pensamentos e emoções) possibilita a compreensão de si e da diversidade cultural presente no grupo, assim como a importância dela para as construções das relações. Buscando as diferentes formas de expressão e as diferentes culturas, a Educação Biocêntrica traz para suas práticas a possibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico que propicie a transdisciplinaridade de modo natural. Propostas que procuram ir além do trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, a compreensão de si e do outro através do movimento e da corporeidade vivida, desenvolvendo a afetividade, a criatividade, o fortalecimento de vínculos, a empatia, os potenciais de vida e a inteligência afetiva (diferentemente da inteligência emocional).

A Educação Biocêntrica investe no processo de aprendizagem individual e coletivo do ser humano, buscando a sua totalidade/integralidade através do seu pensar, sentir e agir no mundo. Entende o ser humano como um todo inteiro – corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual – o qual, por sua vez, também é parte de um Todo e em permanente conexão com o mesmo. E essa proposta de busca pela Inteireza do Ser (POZATTI, 2007) está em sintonia com a visão de mundo transdisciplinar e holística.

CONSTRUINDO POSSIBILIDADES...

A partir dos estudos acerca da Educação Biocêntrica e da reflexão sobre práticas cotidianas de sala de aula que buscam romper e/ou amenizar o engessamento das disciplinas, dos tempos e espaços, normalmente fragmentados e descontextualizados no atual sistema escolar, pensou-se em possibilidades, nem sempre comuns à escola, para fortalecer as relações de ensino-aprendizagem, tornando-as significativas. Arroyo (2000) destaca que o educador deve ser um profissional reflexivo, crítico e construtivo para uma aprendizagem significativa, sendo preciso pensar nele próprio como um eterno aprendiz em busca de aprimoramento

[155] Ruth Cavalcante, Cezar Wagner de Lima Góis e colaboradores (2001).

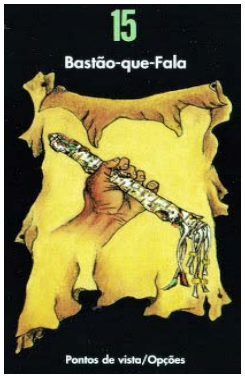
constante. Além disso, para ensinar e aprender a ser humano através do relacionamento entre os outros seres humanos.

Promover práticas transdisciplinares como Yoga, alongamentos, técnicas respiratórias, relaxamentos envolvendo aromaterapia e cromoterapia, danças circulares, dinâmicas e jogos variados abrangendo o movimento corporal, encenações de textos, utilização do bastão falador, construção coletiva dos conhecimentos através de círculos de cultura, trocas orais e escritas, organização de trabalhos em grupos, contribui para o desenvolvimento de um aprendizado integral e de qualidade. Dessa forma, junto à Educação Biocêntrica, buscaram-se alternativas que pudessem incentivar e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem, aprimorando e valorizando potencialidades.

Bastão Falador

Na tradição de certos povos indígenas da América do Norte, este artefato era utilizado em reuniões de conselho da tribo para discutir assuntos de interesse e tomar decisões de importância para a comunidade. O bastão que fala trazia, para aquele que o segurasse, o poder da fala, podendo fazer o uso da palavra, expondo seu ponto de vista de modo consciente e responsável. Já os membros que não tivessem em mãos o bastão falador tinham o poder maior, o do silêncio e da escuta, pois aprendemos ouvindo e observando os outros, principalmente os mais velhos, respeitando a ancestralidade. Esse hábito de saber o momento de ouvir, as crianças indígenas aprendiam desde os três anos de idade, bem como, a respeitar o ponto de vista das outras crianças.

Essa prática em sala de aula é possível e traz consigo todo um aprendizado ancestral. Saber ouvir ou se calar, e repensar sobre nossas intenções através da fala, é um aprendizado contínuo, praticado cotidianamente nas nossas relações.



Fotos: Bastão Falador construído por uma turma de 4º ano, levando em consideração os elementos da natureza e Carta Xamânica do Bastão que Fala (SAMS, 1993).

Estudos sobre Yoga

Segundo as tradições orientais, o Yoga, prática meditativa milenar que surgiu na Índia, se desenvolveu a partir das observações dos movimentos existentes na própria natureza, dos gestos dos animais, das sensações dos vegetais, dos sons da natureza, da força das montanhas e da energia do Sol. São práticas de exercícios físicos, respiratórios e meditativos que também se utilizam de sons (mantras) para atuar na concentração dos movimentos e na quietude da mente. Seus ensinamentos

fundamentais foram sendo passados de geração em geração, transmitidos de mestres para discípulos. Hoje, o Yoga se consolida como uma Ciência Natural, a qual desperta o ser humano para a sua natureza essencial. Tais práticas estimulam as capacidades e os potenciais adormecidos pelos nossos condicionamentos mentais, sendo ampliados através da autopercepção e autoconhecimento. “Yoga é um sistema integral de educação, não apenas do corpo e da mente ou do intelecto. O Yoga educa e desenvolve a pessoa inteira: a cabeça, o corpo e o coração.” Swami Sivananda Saraswati (Flak, 2007, p. 9)

Em sala de aula, são notáveis as contribuições das práticas de Yoga na mudança de postura das turmas. Sendo realizada e retomada com periodicidade, auxilia na atenção, na concentração, na reconexão consigo, na percepção do seu corpo com seus limites e suas reações. Os momentos de estudos sobre Yoga, geralmente, ocorrem uma vez por semana, conforme combinações realizadas com as turmas. É o momento em que se faz a leitura de um livro infantil, praticando e retomando as posturas propostas pelo autor, o qual associa os movimentos a animais. Inicialmente é preciso ter persistência, pois ainda não é uma prática comum de sala de aula, porém após esse estágio inicial de reconhecimento da proposta, com risos envergonhados, gestos desengonçados, brincadeiras fora de hora para fugir, se desviando do momento, das recusas e negações. Vamos acolhendo e negociando, convencendo à experimentação e nos colocando à disposição para os movimentos. É importante salientar que a professora ou o professor se proponha a realizar as práticas juntamente com os/as estudantes, de forma horizontal, se colocando na caminhada como aprendiz, pois não somos yoguis, profissionais habilitados para facilitar a prática de yoga, mas sim aprendizes e simpatizantes dessas práticas, por isso se propõem “estudos sobre yoga” e não “aulas de yoga”.

Fotos: 4º ano experimentando Yoga.

Círculos de Cultura: diálogos sobre conflitos da turma

Os Círculos de Cultura, sistematizados nas obras do educador Paulo Freire, estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral. São espaços coletivos de diálogos também presentes nas dinâmicas da Educação Biocêntrica. “O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (FREIRE, 1967, p.7). Essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais através da oralidade, evidenciando a força da linguagem como processo de interação humana.

Em sala de aula, esse espaço de trocas simbólicas, o jeito de ser, os hábitos, os valores, os conhecimentos de cada um passam a ser compartilhados pelo grupo, valorizando ideias, opiniões e acolhendo sentimentos. Dessa forma, num processo de percepção de si e do outro, os círculos de cultura oportunizam o autoconhecimento e a inteligência afetiva.

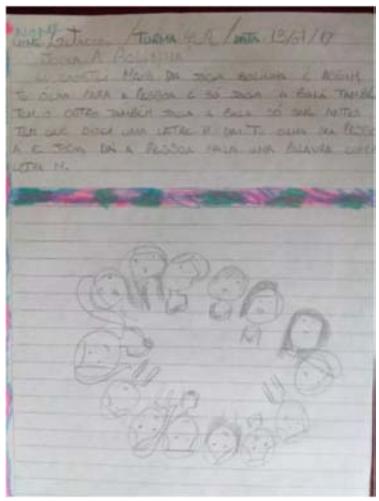
Possibilitar essas trocas expressando sentimentos, questionando os porquês, para que haja uma reflexão coletiva sobre os conflitos, socializando o que sentiram e por que tais sentimentos vieram à tona, contribui para a autoestima e para o exercício da empatia. O simples fato de ouvir a opinião dos colegas de forma respeitosa e se expressar com clareza, dando suas contribuições para a construção das aulas, são objetivos constantes dessas práticas. Desse modo, as turmas aprendem a lidar com as diferentes opiniões dos colegas e a construir coletivamente os conhecimentos, desenvolvendo a cooperação e o comprometimento com o grupo, além da reflexão e da capacidade de argumentação, levando em conta as diferentes formas de linguagem/expressão.

Fotos: Turma em círculo trabalhando com a filosofia Ubuntu/ Africana e escritas sobre sentar em U e o gosto pelos estudos sobre Yoga.

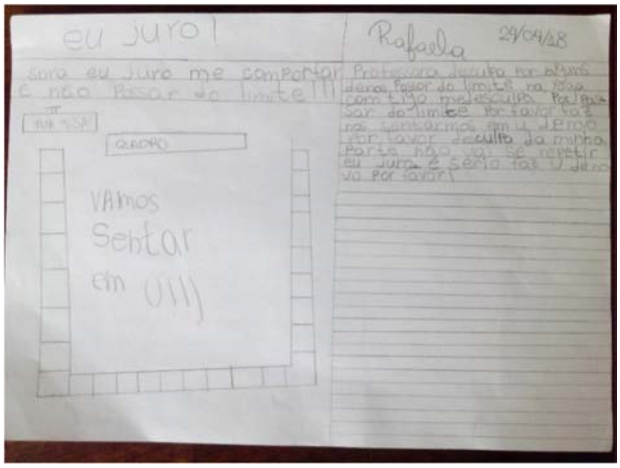
Jogos Biocêntricos

Os Jogos Biocêntricos[156] são um sistema de vivências lúdicas integrativas, compostos por brincadeiras, danças, cantos, rodas, diálogos, modos, circunstâncias e situações, organizados de forma lúdica, dinâmica e harmoniosa. Em grupos, os Jogos Biocêntricos procuram desenvolver a cooperação, a solidariedade, o cuidado, a confiança, a alegria, a saúde, a autonomia, a expressão e a coragem. Os jogos são atividades espontâneas, realizadas por uma ou mais pessoas, organizados por regras que determinam o tempo de duração, o que é permitido e proibido e os indicadores de término e partida. Diferentemente de outras práticas, os Jogos Biocêntricos priorizam a cooperação, e não a competição. De maneira significativa, lúdica e criativa, desenvolvem a interação, integração social e o agir de modo sensível e reflexivo. “Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança se reequilibra, recicla suas emoções e sacia suas necessidades de conhecer e reinventar a realidade” (LIMA, 2004 in Gastón 2006).

Em sala de aula, os Jogos Biocêntricos contribuem para a integração e construção de vínculos entre a turma, essencial para construir um ambiente acolhedor paras trocas de experiências e conhecimentos, para se sentir à vontade de perguntar quando não entende, para procurar auxílio do colega, e não só da professora, construindo autonomia.



[156] Através do Psicólogo e Facilitador de Biodança, Alexandre Daniel Noronha, tive a oportunidade de vivenciar e apreciar as potencialidades dos Jogos Biocêntricos, no III Encontro de Biodanza e Ação Social e Educação Biocêntrica de Porto Alegre, em 2015, na Escola Estadual Euclides da Cunha.



Fotos: Jogo do Espelho e escritas sobre os Jogos Biocêntricos por alunos/alunas de 4º ano.

ALGUNS ACHADOS... Como práticas pedagógicas numa perspectiva Biocêntrica pode facilitar o desenvolvimento integral dos educandos?

Dentro dessa diversidade humana e cultural, como trabalhar para a ampliação das aprendizagens e a favor do bom convívio social? Como transformar essa escola / essa sala de aula num ambiente propício para lidar com essa diversidade e os conflitos que nela emergem? De que modo possibilitar o desenvolvimento integral dos educandos mediante as condições atuais do sistema escolar?

A partir da observação das necessidades e dos interesses das turmas, o trabalho vai sendo construído coletivamente. Realizada a sondagem inicial, podemos usufruir de variadas práticas, nem sempre comuns à escola, adaptando-as pedagogicamente e utilizando-as como ferramentas para a promoção de uma educação de qualidade. De modo transdisciplinar podemos propor práticas integradoras que facilitam aprendizagens e auxiliam na superação das dificuldades.

Através dos Círculos de Cultura (rodas de conversas) e das reflexões e auto avaliações escritas e/ou orais, podemos perceber se o que está sendo proposto está permitindo o desenvolvimento e ampliação de conhecimentos/aprendizagens. A avaliação desse processo é constante, pois a organicidade das turmas pode redirecionar o trabalho que está sendo realizado. Neste caso, a atenção e a sensibilidade do facilitador/ educador desse processo, é de grande relevância.

Na medida em que essas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Biocêntrica vão possibilitando a expressão do potencial humano e facilitando o acesso a uma nova percepção da vida, o educando sente-se confiante e consciente de seus potenciais, demonstrando maior autonomia, buscando individualmente ou coletivamente o conhecimento, organizando melhor internamente suas emoções e suas ideias.

A partir dessas tomadas de consciência e trocas orais, a escrita evolui e os argumentos vão sendo melhor elaborados. Escrever sobre as propostas vivenciadas, relatando e se posicionando sobre elas, auxilia no processo de aprendizagem tanto cognitivo quanto emocional-afetivo, podendo oportunizar também a reflexão sobre si em alguns momentos de desconfortos ou conflitos internos.

O QUE SEI SOBRE OS INDIOS?

ELES CAÇAM COM O ARCO E FLECHA.

PULAM E BRICAM NO CAPIM.

CAÇAM E PESCA O INDIOZINHO.

E HOJE? DEPOIS DOS ESTUDOS O QUE SEI SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS?

Eu aprendi que o homem Branco (A CORTE) Colonizou o Brasil porque a terra nunca foi nossa. Antigamente o Brasil Era das índios.

Os índios foram Expulsos da Brasil

NOME: LUIZ TURMA: 1ª PATA: 17/08/16

JOGO: JOGO DA FLECHA

O JOGO DA FLECHA É A TURMA AGENTE FAZ UMA RODA E AGENTE FICA AUGUEM PARA FRENTE A OUTRO E APONTA PARA A PESSOA E OLHA PARA ELA E CONTINUA ESTE JOGO É DE ATENÇÃO PRATICA O CELEBRO É UM JOGO PARA FAZER COM A FAMILIA.

1 RODA

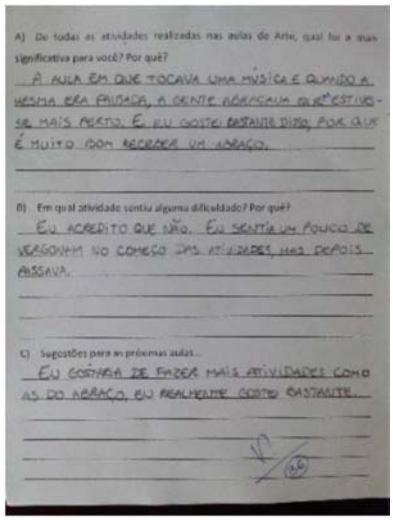
2 A PONTA PARA PESSOA E OLHARA NA A PESSOA

Joao 8 ANOS DO RIO DE JANEIRO

AQUELE MOMENTO ATÉ QUE A MUSICA TA PARA O ABRAÇO. OS ALUNOS ESTAVAM OLHANDO A OUTRA PESSOA E DAVA UM ABRAÇO BEM APERTADO NO OUTRO. E NO FINAL PEGAVA A PRIMEIRA PESSOA QUE VIA NA FRENTE.

MATHEUS CUNHA DO RIO DE JANEIRO, 10 ANOS

AVISO! SEM PRECONCEITO


A) De todas as atividades realizadas nas aulas de Arte, qual foi a mais significativa para você? Por quê?

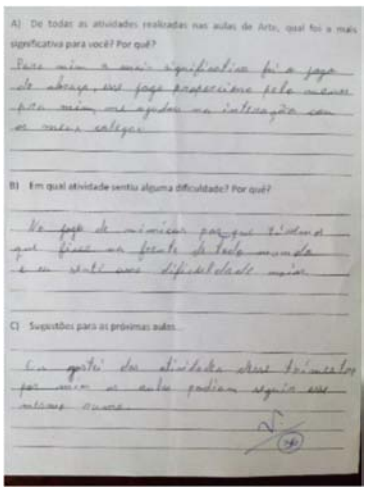
A AULA EM QUE TOCAVA UMA MÚSICA E QUANDO A MESMA ERA PAUSADA, A GENTE ABRAÇAVA QUEM ESTIVESSE MAIS PERTO. E EU GOSTEI BASTANTE DISSO, POR QUE É MUITO BOM RECEBER UM ABRAÇO.

B) Em qual atividade sentiu alguma dificuldade? Por quê?

EU ACREDITO QUE NÃO. EU SENTIA UM POUCO DE VERGONHA NO COMEÇO DAS ATIVIDADES, MAS DEPOIS PASSAVA.

C) Sugestões para as próximas aulas...

EU GOSTARIA DE FAZER MAIS ATIVIDADES COMO AS DO ABRAÇO, EU REALMENTE GOSTEI BASTANTE.


A) De todas as atividades realizadas nas aulas de Arte, qual foi a mais significativa para você? Por quê?

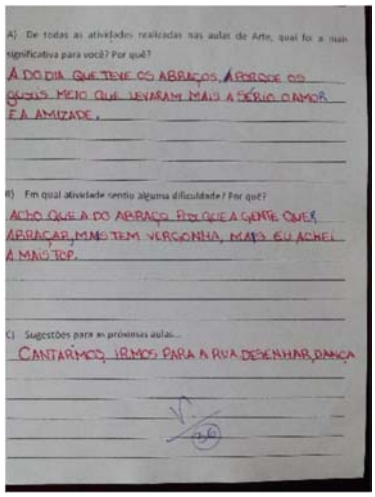
Para mim a mais significativa foi a aula de abraço, eu faço praticamente pelo menos pra mim, me ajudou na interação com os meus colegas.

B) Em qual atividade sentiu alguma dificuldade? Por quê?

Na aula de mímicas porque tinham que ficar na frente de todo mundo e eu tenho dificuldade nisso.

C) Sugestões para as próximas aulas...

Eu gostei das atividades dessa bimestre, pra mim as aulas podiam seguir em mesmo nível.


A) De todas as atividades realizadas nas aulas de Arte, qual foi a mais significativa para você? Por quê?

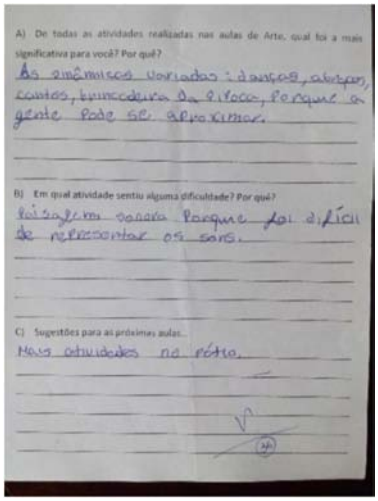
A DO DIA QUE TEVE OS ABRAÇOS, APROVE OS GRUPOS MEIO QUE LEVARAM MAIS A SÉRIO O AMOR E A AMIZADE.

B) Em qual atividade sentiu alguma dificuldade? Por quê?

ACHO QUE A DO ABRAÇO, PORQUE A GENTE QUER ABRAÇAR, MAS NEM TEM VERGONHA, MAS EU ACHEI A MAIS TOP.

C) Sugestões para as próximas aulas...

CANTARMOS, IRMOS PARA A RUA DESENHAR, DANÇA


A) De todas as atividades realizadas nas aulas de Arte, qual foi a mais significativa para você? Por quê?

As dinâmicas variadas: danças, abraços, contos, brincadeira da pipoca, porque a gente pode se aproximar.

B) Em qual atividade sentiu alguma dificuldade? Por quê?

Paisagem sonora porque foi difícil de representar os sons.

C) Sugestões para as próximas aulas...

Mais atividades no pátio.

Fotos: Escritas sobre Jogos Biocêntricos por uma aluna de 4º ano e Auto-avaliação das aulas de Artes de alunos/alunas do 6º ao 9º ano.

Relaxamentos com aromaterapia, meditações orientadas, danças circulares, cromoterapia, todas essas práticas podem e devem ser adaptadas ao contexto escolar, desde que o educador e a educadora sintam afinidade com tal proposta. Através do encantamento e da paixão pelo que está estudando/ensinando, a professora ou o professor tem maior probabilidade de conquistar a confiança dos educandos. O clima de cumplicidade, parceria e afetividade entre os educandos, as turmas e a educadora envolvida também faz parte dos resultados da Educação Biocêntrica. Esse respeito é necessário para que os educandos se sintam à vontade para opinar e questionar. Valorizar as ideias e contribuições do educando ajuda a sentir-se parte dessa construção, trazendo para si a responsabilidade de cada ação e do estudo sobre cada movimento. De acordo com WALLON (1975), a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais, possibilitando avanços progressivos no campo intelectual. Logo, acredita-se que essa participação em toda a construção do trabalho e essa relação dialógica, seja determinante para o sucesso das aprendizagens, pois os educandos sentem-se importantes e confiantes no seu próprio processo, influenciando em suas ações futuras.

Contudo, a Educação Biocêntrica é uma concepção baseada na valorização da vida, das diferentes culturas e da integralidade individual e social, sem perder seu caráter próprio de Educação que objetiva o ensino-aprendizagem. A partir dessas práticas é possível observar um avanço significativo nas turmas, tanto nas questões cognitivas, quanto emocionais-afetivas, uma vez que os educandos demonstram maior segurança e tranquilidade, lidando melhor com as frustrações e ansiedades, favorecendo suas aprendizagens. E isso nos permite continuar refletindo e pesquisando para a ampliação destas ações.

REFERÊNCIAS

ANDINO, Gastón. **Um olhar biocêntrico sobre o brincar**. Revista Pensamento Biocêntrico. Número 06. Jul/Dez 2006. http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf

ARAÑEDA, Rolando Toro**. Biodanza.** (M. Tápia, trad.). São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

ARAÑEDA, Rolando Toro. **Teoria da Biodanza**. Coletânea de Textos. Fortaleza, Ceará: Editora ALAB, 1991.

ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica**: um movimento de construção dialógica. Ruth Cavalcante e outros. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica:** um portal de acesso à Inteligência Afetiva. Revista Pensamento Biocêntrico. Número 06. Jul/Dez 2006. http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf

FLAK, Micheline. **Yoga na educação:** integrando corpo e mente na sala de aula. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa**. Piaget, Vygotshy, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília, DF: Cortez Editora, 2000.

POSATI, Mauro. **Buscando a inteireza do Ser:** Proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana. Porto Alegre: Gênese Editora, 2007.

SAMS, Jamie. **As Cartas do Caminho Sagrado.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
SPODE, Eni A. Schleder; SANTOS, Rejane Clezar dos. **Reeducação Afetiva:** uma proposta para a integração dos educandos com a dificuldade de aprendizagem envolvendo a Biodanza. Porto Alegre: Imagens da Terra Editora, 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

A ESCRITA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO NA SALA DE RECURSOS

Tânia Mara Schiz[157]
Cristine Dias de Azevedo[158]

RESUMO

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre o nosso sistema de ensino, nos remetemos a algumas reflexões que fazem parte do nosso cotidiano: como fazer práticas pedagógicas reflexivas, quais metodologias utilizadas podem favorecer a aprendizagem de nossos alunos, como intervir nos problemas de aprendizagem. Desenvolver novos olhares para o desenvolvimento dos alunos é uma tarefa que requer dedicação e estudo. Estas reflexões se fazem necessárias porque estamos preocupados com o aprender, e com quem aprende; com o que ensinar e com quem ensina. Dentre as reflexões, esta a do processo da escrita como meio terapêutico para alunos da Sala de Recursos. Acreditando nisso, foi elaborado o Projeto Pequenos Escritores, pelas professoras da Sala de Recursos.

Palavras-chave: Escrita; História; Criação; Práticas Pedagógicas; Reflexão

INTRODUÇÃO

Na feira do livro da escola, foi desenvolvido, pelas turmas da Sala de Recursos, duas histórias: a releitura da obra 'A Joaninha Diferente' e uma coletânea de histórias, tendo como personagens dinossauros que deveriam ter uma ou mais habilidades e uma ou mais limitações.

A partir desses livros, percebe-se que os alunos, por meio da criação de histórias, relatam suas potencialidades, seus sonhos e suas limitações.

Analisando o processo de aprendizagem das crianças na sala de recursos multifuncionais, da EMEF. General Osório, foi e é preciso dialogar sobre ideias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, aprimorar, criar, recriar metodologias para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiências e/ou necessidades especiais, alicerçando este processo à afetividade, favorecendo o ensino que vai de encontro aos múltiplos olhares sobre o sujeito que aprende.

No segundo semestre, os alunos na faixa etária de 7 a 19 anos, com deficiências específicas como intelectual, dislexia, discalculia, TDAH, em investigação e em avaliação, foram estimulados a escreverem suas próprias histórias. Alguns, com dificuldade na alfabetização, foram impulsionados a fazerem livros para fixarem o grafema, traçado e fonema das letras e de suas famílias silábicas.

Entre avaliações e aprendizados de forma lúdica ou pedagógica, os alunos estão elaborando seus livros. Os temas são variados e atuais como a 'Momo', vivências.

Os educandos estão mostrando-se mais motivados na Sala de Recursos porque estão tendo a oportunidade de expressar suas vivências, enfatizar seus aprendizados, recontar histórias ouvidas com toque especial de suas bagagens culturais.

[157] Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNIASSELVI); Atendimento Educacional Especializado-AEE (UFSM); R1 do 1º ano e no turno inverso Professora na Sala de Recursos. E-mail: Tania_schiz@yahoo.com.br

[158] Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Em processo Especialização em Neuropsicopedagogia (IERGS/UNIASSELVI); Professora de Projetos do 1º, 2º e 5ºs anos e no turno inverso, Professora na Sala de Recursos. E-mail: Profcristine07@gmail.com

Segundo Guaracy:

> Mais do que raciocínio, escrever é um processo mental que leva à investigação dos sentimentos. Por meio da escrita, podemos refletir, organizar ideias e transmiti-las com mais clareza, o que é essencial no trabalho e na vida pessoal. (...) Escrever é pensar no papel, um processo não apenas técnico como emocional. Escrever ajuda a pensar e também a reconhecer emoções.

O termo aprender é o que move os indivíduos em descobertas, promoção das potencialidades, é o que desenvolve a autoestima, que auxilia no processo de aprendizagem. Para esclarecer o conceito de aprendizagem, Catania (1999) relata:

> Se aprendizagem pudesse ser definida em uma ou duas frases, não teríamos qualquer problema. Definiríamos a palavra e, então, discutiríamos as condições sob as quais a aprendizagem ocorre, os tipos de coisas que são aprendidas, as maneiras pelas quais diferentes instâncias de aprendizagem podem ser combinadas, as limitações da aprendizagem, e assim por diante. Mas, aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos, para diferentes pessoas.

Neste processo, percebemos que aprendizagem não pode ser definida em algumas palavras. Por ser um assunto complexo, são necessários novos olhares sobre o ser aprendente, respeitando as diferenças no processo de aprendizagem. A aprendizagem, na perspectiva social, é promovida pela interação do indivíduo com o meio e na mediação do professor-aluno, Segundo Paulo Freire (1998), quem aprende ensina ao aprender, e quem ensina aprende ao ensinar.

Durante o processo da escrita, acessamos nossas memórias de curto ou longo prazo e transmitimos para o papel os sentimentos que muitas vezes estão guardados no subconsciente. É uma forma de liberar ideias e organizar no papel as reflexões do dia-dia.

De acordo com Hennemann (2012), a escrita é um fator importante que auxilia o desenvolvimento do cérebro e cognição, aperfeiçoando as habilidades motoras finas, e desenvolvendo e expressando as ideias mais rapidamente.

O ato de escrever a mão lida com competências psicomotoras e cognitivas. À medida que se escreve, é necessário que o tônus muscular esteja fortalecido para segurar o lápis de forma que o traçado seja firme sem rasgar o papel; o espaço, a limitação da folha deve ser respeitada, a forma como é organizado as ideias na mente e depois para o papel faz com que várias sinapses aconteçam naturalmente e o processo criativo é posto em prática.

Percebe-se que os alunos que possuem dificuldade na fala estão transcrevendo na escrita e, da forma como foi oportunizado a escrita, de modo significativo e/ou livre criação, os alunos estão escrevendo sem medo de errar, simplesmente passando para o papel o que sentem vontade, com o que está em vigor na sua vida diária. Está sendo um aprendizado para ambas partes: alunos e professoras.

Como relata Wallon apud Galvão (2012), é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser econtrado o significado das emoções. Na teoria Walloniana, as emoções substituem a afetividade, completando seu significado. Neste trabalho, fica evidente a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das competências necessárias para o processo de aprendizagem.

O interesse em aprender e interagir com seu conhecimento proporciona ao aluno um ambiente acolhedor, de escuta, de fala, de sentimentos, de se permitir errar para, assim, construir suas aprendizagens.

Segundo Rubem Alves (1995), só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer e, é a partir de sua vivência, a disciplina e a vontade de aprender.

É necessário criar metodologias que incluam os alunos na escola e para a vida, desenvolvendo o afetivo-social. Diagnosticou-se que a afetividade é um meio facilitador para o processo da aprendizagem destes alunos, pois muitos apresentavam dificuldades em suas emoções, por estarem com dificuldades na aprendizagem, dificuldades socioafetivas. É fundamental fazer com que a criança pense sobre seus sentimentos, seus atos, suas falas, suas atividades, sobre novas possibilidades para seu desenvolvimento social, cognitivo, afetivo.

Nesta prática, percebemos a importância do apoio dos professores em geral da escola e das professoras da sala de recursos, possibilitando, assim, o desenvolvimento integral dos alunos e a aprendizagem significativa, buscando o desenvolvimento cognitivo e a descoberta das potencialidades de cada aluno.

A culminância desta prática será no fim do ano letivo com a Feira do Livro da Sala de Recursos.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica da escrita ainda está em processo, contudo observamos que a aprendizagem dos alunos cresceu significativamente, desenvolvendo a autoestima dos alunos envolvidos.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, nos remetemos a algumas reflexões que fazem parte do nosso cotidiano: como fazer práticas pedagógicas reflexivas, quais metodologias utilizadas podem favorecer a aprendizagem de nossos alunos, como intervir nos problemas de aprendizagem.

A afetividade é essencial, principalmente, na sala de recursos. Um ambiente com diferentes faixas etárias, alunos com deficiências e necessidades especiais. Atualmente, observamos casos crescentes de crianças e de adolescentes com dificuldades emocionais, o que nos remete a pensar como, pedagogicamente, podemos auxiliar nestas dificuldades, visto que foge do âmbito da sala de recursos como atuação clinica.

Nesta prática, percebemos o quão maravilhoso foi para as educadoras que puderam estar presentes neste momento incrível com essas crianças. Aprender e ensinar é bilateral. E quando esta troca acontece, envolve muitos aprendizados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BRASIL, ***LDB***. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

FREIRE, Paulo.Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Isabel. Henri **Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

GUARACY, Thales. **A importância de escrever**. Artigo. Acesso 21 de setembro de 2018 em <www.editora.com/category/artigos>;

HENNEMANN. Ana Lúcia. **O ato de escrever a mão é um exercício para o cérebro**. Artigo, 2012. Acesso em 21 de setembro de 2018 em <www. http://neuropsicopedagogianasaladeaula.com>

MASINI, Elcie F. Salzano. Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa/Elcie F. Salzano Masini, organizadora; Edna Maria Santos, Elena Etsuko Shirahige. São Paulo: Unimarco, 1993.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

A FORMAÇÃO DE ALUNOS LÍDERES DE TURMA COMO PRÁTICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIO GRANDE DO SUL

Cármen Letice Guimarães Simon[159]

RESUMO

O trabalho descreve o projeto que está sendo realizado com os alunos líderes e vice-líderes de cada turma dos anos finais da escola de Ensino Fundamental Rio Grande do Sul, da rede municipal de Canoas, no ano de 2018. A escolha dos alunos que representassem as suas turmas e exerceriam as funções de líderes e vice-líderes foi realizada dentro de um processo democrático, sugerido pelo grupo de professores da escola e equipe diretiva. Os representantes foram escolhidos pelos colegas em uma votação dirigida pelos professores regentes de cada turma, em horário de aula, com as diretrizes sugeridas pela orientadora escolar. Após a definição, os alunos mais votados pelas turmas deveriam participar de encontros trimestrais, na escola, onde seriam sugeridos assuntos para discussão que fossem pertinentes a função de liderança de grupo. Desta forma, iniciou-se na escola a formação de alunos líderes de turma, um momento onde os alunos entendem suas reais funções na turma, o que esperamos de suas ações, a troca de experiências e angústias e a valorização do papel de liderança que exercem na turma e em suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: liderança; formação; alunos; orientação.

INTRODUÇÃO

Os alunos representantes de turma intitulados de líderes e vice-líderes têm importantes atribuições e representatividade em suas turmas. Além de representá-las em diversas situações escolares, são porta-vozes de acontecimentos da turma, incentivadores dos colegas em projetos e atividades e intermediários entre todos os segmentos da escola. São alunos que têm perfil de liderança, que sabem como agir para auxiliar a sua turma e resolver pequenos conflitos.

Na maioria das instituições de ensino de educação básica, cada turma costuma ter pelo menos dois alunos que a represente em variadas situações escolares. Estes alunos podem ser escolhidos por indicação de professores ou por critérios diversos como aproveitamento escolar e bom comportamento. Porém, o meio de escolha mais utilizado é através da votação, onde alunos que desejam ser os representantes da turma se candidatam à função e são escolhidos por meio de uma votação realizada pelos outros alunos. Neste processo, os próprios alunos escolhem quem serão seus representantes.

Algumas questões atrapalham este processo: o fato de nenhum aluno querer ser o representante de determinada turma por não se achar capaz de exercer a função ou por não aceitar que alguns professores ou colegas exijam deles determinadas ações que eles não devem cumprir, que não são de responsabilidade deles, mas são cobrados mesmo assim. Ainda há situações onde os colegas votam no aluno que é mais indisciplinado ou o mais popular, demonstrando que ainda não conhecem o papel e a importância de uma liderança de um grupo no âmbito escolar e na vida.

[159]Graduada em Letras Português e Inglês pela UNISINOS, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico – Supervisão e Orientação Educacional pela UNINTER. Professora de Língua Inglesa na rede municipal de Canoas. Orientadora Educacional na Emef Rio Grande do Sul. E-mail: carmenletice@gmail.com

A formação para líderes assume o papel de esclarecer as funções de um líder de turma, incentivar os alunos à prática da liderança e desenvolver suas habilidades e competências por meio da escuta de suas dificuldades, além de reflexões realizadas na escola em rodas de conversa entre líderes e vice-líderes.

DESENVOLVIMENTO

No início do ano letivo, os professores são escolhidos pelos alunos para serem seus professores regentes e é realizada a eleição de líderes e vice-líderes nas turmas de 6º a 9º ano. Em reunião, o grupo de professores da escola Rio Grande do Sul decidiu que tanto os professores regentes de turma, quanto os alunos representantes delas, deveriam ser escolhidos por meio de votação, sendo os alunos os eleitores. Os professores acreditavam que a escolha através do voto denotaria uma forma democrática que envolveria os alunos na atividade.

A coordenação pedagógica da escola envolveu-se na ação e coube a ela a organização do evento. Porém, alguns professores demonstraram-se preocupados com a escolha de líderes em algumas turmas. Precisaríamos pensar como estabelecer a eleição de líderes de forma que o aluno representante fosse, de fato, alguém que auxiliasse sua turma, e não um aluno que a influenciasse de forma negativa.

A primeira ação foi determinar quem seriam os professores regentes de cada turma. Essa escolha também foi realizada por votação dos alunos, com cédula própria e o nome de todos os professores que ministrariam as aulas da turma no ano letivo. O resultado da eleição de professores regentes foi pela maioria dos votos em cada turma. Todos os professores de 6º ao 9º ano tem uma turma de regência neste ano.

Terminada a eleição dos professores regentes de turma, iniciei a preparação para a eleição de alunos líderes. A primeira ação foi trabalhar a questão do Perfil da Turma. Não conseguiria fazer com todas as nove turmas de 6º a 9º ano, já havia transcorrido mais de um mês de aula e os alunos estavam ansiosos pela escolha. Priorizei o trabalho com algumas turmas que estavam com mais dificuldade de relacionamento e demonstrando indisciplina. Solicitei que trouxessem revistas, cola, tesoura e, no dia marcado, desafiei os alunos a produzirem um único cartaz que elucidasse com gravuras ou palavras o perfil da turma. Os alunos reuniram-se em pequenos grupos, recortaram, discutiram e escolheram os recortes. Disponibilizei uma cartolina para que eles colassem à vontade seus recortes, inclusive o título do cartaz deveria ser escolhido por eles como seria escrito. Disponibilizei a cartolina no mural da turma no fundo da sala e cada grupo decidia quem iria até lá para colar as suas percepções da turma, onde iriam colar na cartolina, o que iriam expor ou não. No final, com o cartaz pronto, comecei a questionar se eles gostaram do cartaz, se acreditavam que aquele cartaz representava a sua turma, se eles acreditavam naquelas escolhas, o que eles achavam que poderia mudar... Alguns disseram que o cartaz não representava a turma porque algumas imagens representavam somente parte da turma. Conversamos sobre essas questões, e expliquei que quando se trata de um grupo as ações de alguns acabam atingindo todos, tanto positiva como negativamente. Depois de discutirmos, o cartaz ficou na sala para uma próxima reflexão.

O próximo passo foi atribuir ao regente de cada turma a responsabilidade da eleição dos líderes junto à orientadora. Antes da eleição, conversei com os professores e solicitei que eles lessem com os alunos algumas atribuições e características de um líder de turma e provocassem uma discussão a ponto de os

alunos refletirem e começarem a definir quem dos colegas se aproximaria do perfil de líder. O material utilizado pelo professor definia o líder como uma pessoa que representa um grupo social e conta com a participação dos seus membros, além de ser um intermediário entre a equipe pedagógica e a turma, a direção e os professores na defesa dos seus direitos e deveres. Além dessas atribuições, o material definia algumas características de um líder, que se resumiam em ser solícito consigo e com a turma. Ainda classificava o líder em três tipos e os definia: o autocrático, o anárquico e o democrático. Após essa reflexão, os alunos que acreditavam que poderiam ser líderes de suas turmas, deveriam preencher uma Ficha de Intenção para o cargo de líder de turma e entregar aos seus professores. Nesta ficha, o aluno teve que responder às seguintes questões: “O que é ser um líder?”, “Por que tu queres ser líder da tua turma?” e “ Escreve abaixo todas as atribuições de um líder de turma.”

Mario Sergio Cortella em sua obra Pensatas Pedagógicas (2014, p. 57), traz a seguinte definição de Liderança:

> O que é Liderar? Liderar é assumir a atitude de animar e dar vitalidade a ideias, pessoas, e projetos; inspirar é dar fôlego, preencher a vida. Motivar, isto é, robustecer a vivacidade e o compromisso das pessoas. Por ser uma atitude, e não uma mera técnica, a liderança requer humildade sem subserviência, flexibilidade sem volubilidade e radicalidade sem sectarismo. Flexibilidade para aprender o que ainda não sabe, humildade para reconhecer o que ignora, disponibilidade para inovar o que já domina e permeabilidade para empreender o futuro.

Os professores trouxeram ao Serviço de Orientação as fichas preenchidas junto às histórias das reflexões realizadas em aula em torno do assunto. Junto com o professor regente, determinamos quem seriam os candidatos às vagas de líderes. Os critérios para a desclassificação do candidato eram, principalmente, condutas não condizentes com as regras da escola, além de diferenças entre os registros dos alunos e a postura dos mesmos, no olhar dos professores. Alguns professores preferiram classificar todos os candidatos para a próxima etapa e acreditaram na conscientização da turma. Essas ações foram realizadas em conjunto, professor e coordenação, pois tanto a orientação quanto o professor precisam comprometer-se para o projeto ter resultado esperado.

De acordo com GRISPUN (2008, p. 13),

> Todos têm que estar comprometidos com a formação do cidadão. Este também é o papel do orientador educacional [...] Nesta linha, o trabalho do orientador tem uma conotação de pluralidade dos objetivos que envolve, além dos aspectos pessoais do aluno, os aspectos políticos e sociais do cidadão.

As eleições foram realizadas em sala de aula, pelos professores regentes, sem maiores dificuldades. O segundo aluna mais votado foi automaticamente classificado como vice-líder. As fichas foram guardadas no SOE – Serviço de Orientação Educacional para possíveis questionamentos caso seja necessário.

Com todos os líderes e vice-líderes definidos, organizei nosso primeiro dia de formação em 11 de abril de 2018. Encontramo-nos no Laboratório de Informática (LABIN) da escola e iniciei o momento explicando que nos reuniríamos uma vez por trimestre para refletirmos sobre liderança, educação responsabilidade e outros assuntos que permeiam suas realidades. Revi com os alunos as atribuições de líderes, pedi que me relatassem como estavam se sentindo, suas dificuldades.

Expliquei que era um momento de formação voltada a liderança de turma, mas que alguns conseguiriam descobrir-se líderes em outros locais de suas vidas. Após a reflexão, assistimos um vídeo chamado *Educar para transformar: líderes de sala colaboram na gestão escolar.* Neste vídeo, há depoimentos de alunos líderes de turma de uma escola da Bahia que relatam o quanto eles mudaram a sua visão de grupo, sua postura em relação ao grupo, além de se tornarem mais desinibidos. Eles também relatam os seus receios e conquistas.

Refletimos sobre a tolerância e o quanto os alunos precisam ser tolerantes em muitos momentos. Para complementar a reflexão, assistimos ao vídeo *Tolerância*, que traz uma história de dois homens pré-históricos que acabam se destruindo por serem intolerantes. Os alunos foram bastante participativos nas atividades propostas e sugeriram que esses encontros ocorressem uma vez ao mês.

No final, solicitei que respondessem três questionamentos que resumiam os assuntos que trabalhamos naquele momento, como desfecho da formação. As duplas de líder e vice-líder deveriam responder juntos às seguintes solicitações: descrevesse como é a sua turma, qual a maior dificuldade que estavam enfrentando e uma autoavaliação como líder de turma.

CONCLUSÃO

O trabalho de formação de liderança está sendo realizado com o objetivo de esclarecer os papéis de liderança que os alunos se propõem a realizar quando decidem se candidatar ao cargo. É preciso que eles entendam que também são responsáveis por muitos resultados de sua turma, e que há uma preocupação em conjunto para que a escola se torne um lugar melhor e a sala de aula um ambiente voltado à aprendizagem, ao respeito, ao desenvolvimento do cidadão. Houve uma mudança na percepção da importância da liderança na escola.

A proposta surgiu com o intuito de formar alunos protagonistas, alunos com referenciais de cidadania, capazes de realizar intervenções que auxiliem os colegas durante o ano letivo.

Teremos mais dois encontros até o final do ano letivo, que já estão sendo pensado com muito carinho. Até agora, nenhuma liderança desistiu de seu comprometimento e não há reclamações significativas dos professores em razão de comportamento dos líderes em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mário Sérgio. *Pensatas Pedagógicas: nós e a escola: agonias e alegrias*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

“Educar para transformar: líderes de sala colaboram na gestão escolar”. Disponível em https://youtu.be/MvCwPvDSFqk

GRINSPUN, MIRIAN P.S. (Org.). *A Prática dos Orientadores Educacionais*. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

“Tolerância”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ecsHNhTkYiY

A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Ângela Maria Dias Flério[160]

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão e análise do papel do professor em escolas situadas em contextos de exclusão social, os desafios desta prática e o diferencial na ação deste profissional junto aos alunos. Apresenta o olhar da autora a partir de sua atuação em escolas da periferia de Porto Alegre e Canoas do estado do Rio Grande do Sul.

Palavras chaves: Professor; Prática; Vulnerabilidade.

1. Introdução

Tendo formação em magistério e vivência na área social desde a juventude, quando viajei pelo Brasil durante um ano e meio realizando trabalho voluntario, sempre me vi envolvida com o ensino-aprendizagem em regiões de periferia, contextos de vulnerabilidade social, o que norteou minha escolha quanto ao mote do trabalho de conclusão da faculdade, cujo título foi “A Práxis Pedagógica em Contextos de Exclusão e Vulnerabilidade Social”.

Deste modo, trago a proposta de aprofundar este questionamento e a pergunta inicial que se apresenta, é basicamente relacionada ao trabalho do professor nestes contextos específicos e pode ser assim definida: Quais os desafios e perspectivas do trabalho pedagógico em contextos de vulnerabilidade social?

Feitas estas colocações, proponho acrescentar problematizações, tais como: O que faz o professor com estas informações, esta “bagagem” que o aluno traz para o contexto escolar? Quais os elementos de apoio com que o professor pode contar no sentido de fazer algo a respeito? O que importa?

Fazendo uma retrospectiva e avaliando as experiências e vivências durante o curso de graduação, pondero sobre o fazer pedagógico, e é perceptível que as implicações que este fazer tem, por vezes não podem ser mensuradas. Se bem realizado, este trabalho ultrapassa a graduação, a prestação de um serviço, a titularidade da formação acadêmica. Para além, o professor precisa viver um permanente estado de prazer ao ensinar e aprender. Neste prazer legítimo, ele pode alcançar o patamar de tornar-se um professor que motiva e pode transformar a vida de seus alunos.

No que tange a sua prática, especialmente diante de um grupo de sujeitos em situação de vulnerabilidade, o professor necessita de uma abertura de ideia, um pensar dinâmico e flexível, prontidão em refazer e rever seus planejamentos, adaptando-se a eventuais desafios com clareza e porque não, determinação. Feracine (1990) refere Rubem Alves falando sobre um estado e sentimento de “vocação” que implica em mais do que um esforço positivo, em uma verdadeira dedicação para amar e dar atenção.

Considerando que a vulnerabilidade social está presente na vida de uma grande parcela da população brasileira, trazemos agora esclarecimentos sobre este

[160] Graduada em Pedagogia (PUCRS), Professora de Educação Básica I Prefeitura de Canoas. Trabalhou com agente educadora no CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social) Partenon em Porto Alegre, e na FPERGS (Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul).

conceito, apresentando um breve histórico e sua caracterização na sociedade atual, fazendo uma conexão entre este conceito e a práxis pedagógica.

O termo vulnerabilidade social passou a ser utilizado com maior frequência na década de 80 no campo da saúde pública ao tratar da epidemia da AIDS, numa referência especifica à exposição e suscetibilidade de alguns grupos sociais a incidência da doença. Posteriormente a área do serviço social passou a fazer uso da expressão, conforme nos traz Rocha (2011)

> A emergência da temática da vulnerabilidade social se dá nos anos 90, a partir do da matriz analítica da pobreza, que se reduzia a questões econômicas. Essa tendência vem sendo difundida, sobretudo por organismos internacionais, entre estes se destacam a Organização das Nações Unidas - ONU, o Banco Mundial e CEPAL. Portanto essas ideias vêm sendo difundidas como pressupostos orientadores para a consolidação de políticas sociais (ROCHA, 2011, p.31).

A partir de então o conceito de vulnerabilidade social passou a abranger e definir a suscetibilidade de alguns sujeitos a situações adversas. Fatores múltiplos como violência intrafamiliar, dificuldade financeira, moradia precária, quando conjugados podem potencializar a situação de vulnerabilidade expondo este sujeito a riscos e demandas sociais que o definiriam como alguém em contexto de vulnerabilidade social. De acordo com Adorno (2001) apud Bosse (2012 p. 10),

> O termo vulnerabilidade carrega em si a ideia de procurar compreender primeiramente todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades de uma pessoa ou de um grupo – a rede de serviços disponíveis, como escolas e unidades de saúde, os programas de cultura, lazer e de formação profissional, ou seja, as ações do Estado que promovem justiça e cidadania entre eles – e avaliar em que medida essas pessoas têm acesso a tudo isso. Ele representa, portanto, não apenas uma nova forma de expressar um velho problema, mas principalmente uma busca para acabar com velhos preconceitos e permitir a construção de uma nova mentalidade, uma nova maneira de perceber e tratar os grupos sociais e avaliar suas condições de vida, de proteção social e de segurança. É uma busca por mudança no modo de encarar as populações-alvo dos programas sociais. (ADORNO, 2001, p.12)

Sobretudo, é de profunda relevância a percepção por parte da sociedade, das implicações que recaem sobre o indivíduo mais vulnerável, em qualquer circunstância, qual seja, a criança. Para Kaloustian e Ferrari (1994) apud Gomes; Pereira, “Por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida pela política oficial” (KALOUSTIAN E FERRARI, 1994, p. 360).

Muitas vezes as situações de vulnerabilidade social se tornam flagrantes no ambiente escolar como uma demonstração de que o sujeito (criança/adolescente) considera a escola como um local de escuta e abertura ao seu contexto social. No entanto, em contrapartida, é complicado o desenvolvimento do sentimento de pertença, o sujeito não consegue formar vínculos e/ou não se sente seguro junto aos colegas e professores, e estes fatores são expostos na medida em que interferem no aprendizado ou ainda, na permanência do aluno na escola. Tendo uma bagagem sofrida e negativa, o reflexo, frequentemente, surge como indisciplina e compromete sua adaptação ao ambiente escolar.

Deste modo, a postura do professor teria um significado singular, uma vez que, observando, respeitando e escutando as falas trazidas pelas famílias dos alunos, pode vislumbrar as influências e peculiaridades da vida da criança/adolescente que fará parte de sua sala de aula, facilitando assim o entendimento de questões fundamentais para compreender suas necessidades a nível cognitivo e social.

Sobre este tema, trazemos as palavras de Janson (1997)

> Nesta proposta a realidade dos alunos é a fonte do currículo. A identificação de temáticas geradoras para constituir o currículo é o trabalho de campo através do qual o educador/pesquisador procura observar a vida social em movimento na comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem de sua própria situação e de suas possibilidades de mudança. (p. 19)

Corroborando esta ideia de maior envolvimento do professor, no sentido de demonstrar um interesse genuíno pelo seu papel no processo ensino- aprendizagem, apresentamos a diferença entre os conceitos de pratica e práxis pedagógica. Estacheski (2014 p.2) refere que a PRÁTICA se tornará PRÁXIS a partir do momento em que tenha por base uma pedagogia fundada na satisfação das necessidades sociais da educação.

Citamos Feracine (1990), que nos fala

> Reconhecidamente, a atuação do professor é uma atuação prático-política, isto é, produz efeito no conjunto social. Nesse esquema ele é o mediador, o porta voz da coletividade, na relação modelo-espontaneidade, educando-sociedade, pois as forças da criança ou do adolescente, não lhes bastam para superar as contradições da vida social concreta. (p.64)

Torna-se relevante a percepção de que um dos elementos motivadores de mudança na autoestima e ressignificação de laços é representado pela pessoa do professor, especialmente quando se trata de criança ou jovem em situação de vulnerabilidade. Por vezes esta figura torna-se referencial inclusive para os adultos da família, na medida em que sentem a identificação e interesse legítimo deste profissional no que tange a fazer a diferença na vida do sujeito.

Neste sentido Almeida; Silva (2005) nos dizem:

> Não basta declarar-se inclusivo, o que precisa é desenvolver atitudes que respeite a singularidade das pessoas. Para a inclusão se efetivar na escola, além de professores qualificados, é preciso ocorrer uma mudança de atitude dos educadores, por meio da constituição de sujeitos comunitários que tornam possíveis a re-humanização das relações dentre as pessoas para que, além do funcionário, surja a pessoa do educador. (p.2)

Pensar e realizar um trabalho educativo eficiente e produtivo junto a sujeitos com esta história de vida é desafiador e complicado. No entanto há que se ter em mente que há mais atores envolvidos neste processo, além da figura do professor.

Conforme continuam a nos dizer Almeida; Silva (2005)

> A responsabilidade pela inclusão não é só do professor, mas dos sujeitos comunitários que se constituem no universo da unidade escolar. Aliás, muito bem lembrada a unidade escolar, a escola não é apenas a sala de aula; é um

> ambiente que envolve o trajeto, o tempo e os espaços. A escola é muito mais que aquilo que o professor planeja.(p.3)

Na área social, no trabalho com famílias/indivíduos em situação de vulnerabilidade, ocorrem discussões em miniredes nas quais a presença dos diversos atores de referência e influência na vida dos sujeitos é solicitado. Por vezes a presença de um professor diretamente relacionado à criança em discussão, era um diferencial para o sucesso da ação. Nestas ocasiões, o olhar do professor pode contribuir para a elucidação de aspectos que poderiam passar imperceptíveis aos familiares e as demais políticas de saúde mesmo. Notadamente, a ausência deste mesmo partícipe, pode acarretar uma lacuna na discussão.

Para embasar nossa discussão, trazemos Feracine (1990), que nos apresenta o perfil do professor, e destacamos alguns pressupostos:

> - Educador Crítico: Capaz de analisar, interpretar e julgar criticamente o contexto sociocultural, comprometendo a práxis pedagógica com um projeto educacional bem definido.
> - Educador inserido na realidade: Capaz de descobrir e assumir seu compromisso diante da realidade em que vive o educando, compartilhando seus problemas e aspirações.
> - Educador coerente: Capaz de assumir as implicações ético sociais da docência, o educador age, com espírito de grupo, somado às forças de quantos partilham da mesma responsabilidade. (p.72)

Voltamos a frisar a importância de um professor disposto a envolver-se, a enxergar seus alunos como um todo e não os despojar de suas bagagens sociais. Qualificando o perfil deste pedagogo, podemos resumir em alguns aspectos, quais sejam: capacidade de escuta, de diálogo, abertura para enfrentar desafios, superar conceitos preestabelecidos além do cuidado em respeitar a individualidade do sujeito.

Porém, diante dos desafios postos quanto à própria valorização, tempo, disponibilidade, o que podemos esperar (ou exigir) destes profissionais - os professores?

Tardif (2009) apud Santos (2012) esclarece que

> a escolarização repousa basicamente sobre interação cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2009, p. 23)

Importante a percepção e entendimento de que a escola, como instituição presente na vida da comunidade em que da qual deve fazer e sentir-se parte integrante, e como tal, tem seu papel também na administração e apoio aos desafios a que os professores se vem postos nos contextos de vulnerabilidade. Sobre este tema, trazemos Fernandes (2002) apud Grochoska e Eyng (2007)

> A escola tem um papel social de fundamental importância, Podendo tornar-se um lugar de vivências de prazer, de cultura e de ciência, onde a ética e a justiça norteiam as ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural. (FERNANDES, 2002, P.114)

Com o objetivo de estimular que as escolas no Brasil, fizessem um planejamento de suas ações, tendo o cuidado de observar seu papel social, e tendo em mente que cada um dos envolvidos no processo educacional é responsável e parceiro, surge a proposta da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9394/96, que determina, no Artigo 12:

"Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Significativo é a percepção de que o PPP (Projeto Político Pedagógico) deve ser construído com a participação de todo o corpo docente da escola, através de discussões organizadas e produtivas. Só então os professores poderão ter apoio para exercer suas práxis.

Referimos Boff (1997) em sua abordagem da importância do olhar social do professor, ao trabalhar com um grupo de alunos,

> (...) Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (p.2)

2. Compartilhando experiências

Durante a realização dos estágios obrigatórios na graduação, tivemos a oportunidade de atuar na mesma região em que exercíamos a função de Agente Educadora em equipamentos da área social da Prefeitura de Porto Alegre e do Estado. Nestas ocasiões aprofundamos a convivência com famílias com as quais trabalhávamos e cujos filhos eram nossos alunos.

Desta forma podemos dizer dos dilemas, conflitos e desafios como professora, ao lidar com a criança que nos chega com uma bagagem de negligência, miséria, violência intrafamiliar, etc.

Considerando que fazia parte de uma equipe que tinha por objetivo a busca por resolução destes problemas, avalio que estive em situação privilegiada, se comparada a outro professor nesta mesma situação, sem o respaldo imediato de órgãos da área social. Quaisquer dos problemas observados na ocasião foram melhor administrados por contar com o apoio e direcionamento da equipe da qual fazia parte.

Ocorre que, ao mudar para Canoas, dando inicio a nova etapa profissional, vi-me diante de desafios semelhantes e pude vislumbrar as dificuldades que se apresentam ao professor diante de um quadro de vulnerabilidade dentro da sala de aula.

Esta experiência mostra que numa situação destas, o professor conta com muito pouco, no dia a dia, além do apoio da direção no sentido de escuta e troca de impressões. A busca por maiores informações na expectativa de melhor compreender o contexto da criança, esbarra na falta de tempo, dificuldade em contatar órgãos parceiros da rede (posto de saúde, CRAS, etc.).

As dificuldades naturais de adaptação e desenvolvimento de um trabalho pedagógico em ambiente "diferente" de nossas expectativas, nos tira da região de conforto. Valiati (2000) traz uma explicação para esta sensação,

> Quando nos referimos à escola de periferia chamamos a atenção para um local que apresenta uma problemática bem complexa e específica. Nessas escolas, os contextos social, econômico e político interferem no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. Nos professores, gera sentimento de frustração, insatisfação e angústia, porque não conseguem desenvolver o que planejam, enfrentam situações imprevistas que desestabilizam o trabalho de sala de aula, entre outras coisas. (p. 2)

Cito como exemplo o fato de um dos alunos demonstrar comportamento agressivo, confrontador e instável, para além do normal na faixa etária. Queixa esta trazida pela mãe na primeira entrevista, solicitando auxílio para atendimento psicológico, cujo encaminhamento dependia de um relatório fornecido pela professora, para que o processo fosse desencadeado. Em anuência com a direção e, como estávamos iniciando o ano letivo e não conhecíamos a criança o suficiente, pedimos prazo para compormos o documento.

Passado um determinado período em que foi plenamente observado o comportamento exacerbado do menino e a expectativa de auxílio através de terapia, providenciamos o relatório conforme solicitado pelo serviço da rede. Porém, agora o problema esbarra na falta de vagas para o atendimento do aluno. A morosidade e mesmo falta de encaminhamento quando eventualmente sugeridos, considerados necessários e pertinentes, levam-me a refletir sobre as palavras de Feracine (1990) quando comenta sobre o papel da escola como fonte de humanização e de progresso

> Se é verdade que a sociedade cria e organiza a escola que ela quer, não é menos verdadeiro, por sua vez, a escola recria e redimensiona a sociedade de acordo com a escala de valores que cultiva. (p.7)

Acima de tudo a rede de apoio ainda que competente, que deveria funcionar é precária, uma vez que não tem equipe suficiente para cobrir a demanda.

Ainda assim, reitero minha posição e determinação em esforçar-me por fazer o melhor a fim de que minha relação e influência junto as crianças possa ser um diferencial. Neste sentido gosto de acreditar que busco agir conforme a sugestão de Perrenoud (1999) sobre a Prática Reflexiva do Professor,

> 1. Organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. Gerir o progresso das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Servir-se de novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. Gerir sua própria formação contínua. (p.6)

Exercer a profissão de professor em escolas localizadas em território de exclusão, junto a crianças/jovens de famílias vulnerabilidades socialmente, exige engajamento e interesse genuíno. Não significa impor ao professor o dever ou a responsabilidade de mudar o mundo, mas a expectativa de que sua práxis seja significante e permeada com a crença no individuo como ser viável.

Avalio que as reflexões e apropriações que fiz, contribuíram para um vislumbre mais profundo e efetivo de como a prática pedagógica bem elaborada, fundamentada em princípios como comprometimento, respeito, busca pela equidade e, principalmente, baseada em muita perseverança pode ser um diferencial na vida de indivíduos, em quaisquer circunstancias.

Naturalmente, ser agente na conquista do sentimento de valorização pessoal, por parte dos sujeitos sob seus cuidados, através da alfabetização, em primeira instancia, não pode ser reduzido a um simples fazer, é um agir e tornar-se.

Ser professor é muito importante. Ser educador é mais ainda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julio Gomes; SILVA, Edileine Vieira Machado da. **Multiculturalismo: a produção da diferença no cotidiano da escola**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19-22 de setembro de 2005.

BOFF, Leonardo**. A águia e a galinha. Uma metáfora da condição humana**. 1997.

BOSSE, Fabiana Garlet. **Adolescência marcada por situações de vulnerabilidade e exclusão social**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2012.

ESTACHESKI, Joice. **Processo de escolarização nos anos iniciais do Ensiono Fundamental sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica**: compromisso com os filhos da classe trabalhadora. 2014: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED/PRA.

FERACINE, Luis. **O Professor como agente de mudança social**. 1ª ed. São Paulo EPU, 1990.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA Maria Lúcia Duarte. **Família em situação de vulnerabilidade social**: uma questão de políticas públicas. Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2.pdf acesso em 23/08/2018

GROCHOSKA, Marcia Andreia; EYNG, Ana Maria. **As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica:** uma experiência de gestão democrática. PUC-PR, 2007.

JANSON (1997) na publicação da SMED, Cadernos Pedagógicos 15 (1999).

MENDES, Prof.ª Me. Aline Rocha et al. **Auto-imagem, auto-estima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência.** IX ANPED SUL, 2012, Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. PUCRS.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva** e participação crítica Philippe Perrenoud Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra Tradução de Denice Barbara Catani Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999 . Revista Brasileira de Educação - Set/Out/Nov/Dez 1999 Nº 12 .

SANTOS, Maritânia Knopf dos; PANDA, Maria Denise Justo. **Impacto da formação acadêmica no desempenho do profissional egresso do curso de Educação**

Física – Licenciatura da Unicruz. 2012: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão.
.
VALIATI, Cláudia Maria de Almeida. **Escola de Periferia**: um olhar em construção. UPF, 2000. Disponível em http://23reuniao.anped.org.br/textos/1315t.PDF acesso em 03/09/2018

LEITURAS AONDE FOR

Caroline Bevilaqua[161]
Mariana Leonhardt[162]

"A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro" (Yunes, 2009, p. 9)

Resumo
A proposta que se apresenta tem como objetivo produzir experiências de leitura compartilhada na sala de aula. Nossos questionamentos orientam a discussão para compreender como a leitura coletiva em espaços extra-sala pode contribuir para a consolidação do hábito de ler em crianças do pós-alfabetização. Assim como quais outros saberes são produzidos, veiculados e assimilados pelas crianças a partir dessa experiência. A partir das leituras e interesses dos alunos pretendemos lançar mão de registros memoriais, orais e escritos. Os encontros serão realizados semanalmente, no pátio da escola, nas ruas e praças da comunidade escolar. A intenção é ocupar o espaço, mobilizando afetos e produzindo experiências. Além do uso habitual da leitura em sala de aula, defendemos a importância de ofertar-se na escola momentos de fruição, no sentido de produzir deslocamentos subjetivos e de cumprir um compromisso social da escola, entendendo o acesso à literatura como um direito de todos.

Palavras-chave: Literatura; Escola; Registros Memoriais; Escrita; Leitura.

Quem somos

Somos duas Professoras com origens cartográficas distantes, trajetórias formativas distintas e experiências de vida diversas, que hoje compartilham um mesmo ambiente escolar. Educadoras iniciando um novo processo de formação, a prática docente na rede municipal de ensino de Canoas. Nossa amizade a partir da Escola tem se construído sobre afinidades conceituais a respeito da vida, das relações humanas e da educação para o tempo em que vivemos. Interessa-nos movimentar o processo de aprendizagens da sala de aula, mobilizando ações que interroguem a educação como está posta, e que produzam vínculos positivos com o conhecimento. Caroline percorreu diversos espaços que dialogam com a saúde, saúde mental e educação. É formada em Psicologia e Pedagogia. Já passou por serviços de atenção à saúde, comunidades em vulnerabilidade social, educação inclusiva, oficinas de geração de renda e outros espaços que sempre colocaram em questão o diálogo entre a educação e a saúde. Hoje é Professora de turmas de 3º e 5º ano. Uma das inquietações se refere à construção de espaços dentro da escola que ofertem modos de subjetivação mais inventivos e criativos. Quando a escola se torna um lugar que produz saúde e cuidado com os seus sujeitos é possível a construção de um espaço de convivência mais potente para todos.

Mariana, mesmo antes do curso acadêmico, viveu contatos com a escola de diversas maneiras, todas marcantes em seus contextos e especificidades. Produtoras de reflexões. Essa experiência múltipla trouxe coisas para ver, realidades para sentir e lentes para olhar. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande

[161] Professora na EMEF Jacob Longoni. E-mail: folettocarol@gmail.com
[162] Professora na EMEF Jacob Longoni. E-mail: mariana.leonhardt@canoasedu.rs.gov.br

do Sul, atualmente é Professora da rede pública municipal de ensino de Canoas. Lotada em duas escolas, é na Jacob Longoni que tem regência de turma, trabalhando no 4º ano. Inclina-se sobre o uso do tempo escolar, entendendo este como privilegiado para os saberes. Durante 4h diárias retira-se, reúne-se e educa-se. O uso que se faz desse tempo, e o que nele é produzido são reflexões necessárias à prática docente, e desafiam o encontro diário com as crianças.

Contexto

O contexto geral da EMEF Jacob Longoni se nos apresenta distinto do que se observa, talvez, na maioria das escolas no município. Ela está localizada no Bairro Nossa Senhora das Graças, próxima ao V Comando da Aeronáutica da força Aérea Brasileira (COMAR). O entorno da instituição traz casas em bom estado, praças conservadas, asfalto na maioria das ruas, coleta de lixo, varrição das vias públicas, comércios, serviços e pontos de ônibus. O público atendido, de maneira geral, tem boas condições materiais para o ingresso e a permanência na escola. A participação da comunidade nas ações que envolvem a Jacob é bastante percebida.

Há poucos anos a estrutura física da instituição foi modificada por uma reforma que trouxe outros contornos para o prédio. Antes ela era pequenina e de madeira, agora grande e de alvenaria. Todas as salas de aula e na dos professores possuem aparelhos de ar-condicionado. O pátio é pequeno e compartilha seu espaço como o ginásio semiaberto da escola. Na Jacob há salas de informática e de recursos, biblioteca com bons recursos e espaço para trabalho. Essa estrutura, aliada à urbanidade que a cerca, aos fatores socioeconômicos e participativos da comunidade, e, fundamentalmente, aos trabalhos das Professoras e dos Professores, têm resultado em elevados notas no IDEB já há alguns anos.

O que nos mobiliza

> *Em geral, há dezenas de páginas para serem lidas em tempo escasso, com vocabulário desconhecido e estrutura às vezes, inusitada: que esperar, senão o desânimo, a decepção consigo mesmo e o desafeto pelo conhecimento? Porque, é claro, o efeito não se faz sentir apenas sobre a literatura, e como "a vida é também para ser lida", tudo mais fica comprometido.* (YUNES, 2009, p. 73)

Diariamente conversamos sobre as turmas nas quais somos regentes. Viemos observando que a leitura deleite é um componente curricular pouco investido no tempo das nossas aulas, com preferência àquelas para abordagens de conteúdos. Quando ocorre, o ler por fruição acaba limitado ao ambiente da sala de aula, nem sempre o mais acolhedor para esse momento. Além disso, a leitura não está entre os hábitos mais frequentes entre as crianças que frequentam nossas aulas, dando lugar às interações tecnológicas, seja nas redes sociais ou nos games. Quais efeitos disso podem ser notados no envolvimento das crianças com os livros? Que reflexos podemos perceber na produção, interpretação e compreensão de textos?

As crianças contemporâneas investem boa parte de seus tempos em conversas por aplicativos. Quase sempre envolvendo leitura e a escrita nessa comunicação. O uso intenso dessas ferramentas, que por suas características poderiam favorecer tanto a escrita, como leitura, quanto o entendimento, parece-nos que vem a competir para o avanço nessas três dimensões. O universo lexical e o domínio das práticas de leitura e escrita pouco são afetados por esses hábitos de comunicação.

Ao refletirmos sobre os tempos que reservamos à leitura por fruição em nossos planejamentos, e os possíveis efeitos disso nas aprendizagens escolares, sentimos a necessidade de criar estratégias que tragam o prazer de ler no objetivo. Assim, pensamos em encontros de leitura em coletivo e ao ar livre. Queremos saber como a leitura em coletivo em espaços extra-sala pode contribuir para a consolidação do hábito de ler em crianças do pós-alfabetização? Quais outros saberes são produzidos, veiculados e assimilados pelas crianças a partir dessa experiência?

Oferecer um espaço de leituras alternativo à sala de aula, mostra-se para nós como um meio potencial para a aproximação da criança com o livro, com a calma da leitura, a fruição e as demais sensorialidades do ato de ler. Acreditamos, da mesma forma, que a leitura coletiva e compartilhada pode mobilizar diferentes processos de aprendizagens, assim como apresentar outros contextos de construção do conhecimento para as crianças.

Com quem dialogamos em relação a esta questão?

A leitura, especialmente sua aprendizagem, é objeto de análise para uma quantidade expressiva de estudos em educação em algumas áreas da saúde. Buscamos autorias que se ocupam de pensar estratégias escolares de estímulo à leitura. Privilegiamos aquelas que evidenciam o componente afetivo para o sucesso de tais estratégias, pois é nele em que nos apoiamos nesse projeto.

Para Candido (1995, s/p), a literatura é entendida, de forma ampla, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Além disso, para o autor, “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura” (CANDIDO, 1995, s/p).

A cultura letrada impõe o domínio sobre o ato de ler, condição para que os sujeitos possam lidar com qualidade nas diversas situações cotidianas. Yunes (2009) nos diz que “a leitura, por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem noção do que se passa à nossa volta”. Num país que tem como marcador da desigualdade social a incapacidade de produzir, ler e interpretar pequenos textos, formar leitores para o gozo, também é formar para o uso. Com isso, defendemos a importância de empenhar tempos e espaços nas aulas do 4º e 5º anos para a consolidação do letramento. Na mesma linha, a qualidade com que serão oferecidos esses espaço-tempos precisa estar em destaque no planejamento.

Outra dimensão considerada nessa proposta é a da identidade. As crianças a partir dos 8 anos já se encaminham para a fase seguinte de sua trajetória de vida. É um período de oscilações entre quem foram e quem são, num intenso diálogo para a construção subjetiva do que serão. Pertencer a um grupo, se reconhecer como integrante de um coletivo, talvez seja o que mais se persegue nessa fase, e o que menos se consegue. Esse entendimento contribui para que pensemos a estratégia da leitura em coletivo também um contributo para a formação identitária das crianças. Teresa Colomer (2007) observa que os compartilhamentos de leitura conduzem a aprendizagens que escapam ao planejamento, mas que são igualmente vantajosas para o desenvolvimento das crianças. Nas suas palavras

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidades mútuas" (Colomer, 2007, p. 143).

Eliana Yunes (2009, p. 72) reforça esse argumento ao afirmar que "as leituras solidárias ou partilhadas se dão sem pedagogismos, ao pé da cama, em torno do fogo, depois de um filme ou na mesa de um bar, quando uma cumplicidade implícita aproxima vozes, imaginários, apreensão, dúvidas e perguntas". Os encontros coletivos com a leitura estão repletos de encontros das crianças consigo mesmas.

É importante salientar a nossa visão de educação, na qual as crianças são estimuladas a desenvolver o protagonismo em suas trajetórias escolares. Com frequência são chamadas a se posicionar acerca dos variados temas desenvolvidos em sala de aula. A "tradição educativa", como diz Colomer (2007), nem sempre valorizou os gestos e as opiniões discentes, colocando as falas das crianças em pé de desigualdade. As atividades que planejamos buscam contemplar suas vozes, atendendo e valorizando os anseios e pontos de vista da classe. Branco e Veiga-Neto (2013) abordam em seu trabalho algumas transformações na noção de tempo. Para os autores

> a escola contemporânea "ainda mantém um forte vínculo com a lógica disciplinar moderna. Essa escola disciplinar está alinhada à ética de adiamento da satisfação da sociedade de produtores. A escola moderna não foi pensada para ser uma escola de prazer, ou para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens. O funcionamento da maquinaria escolar não era movido pelo desejo, mas pela vontade e pelo esforço. Um dos grandes ensinamentos era justamente este: dominar o desejo, desenvolver a vontade. A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, o final do ciclo, o final da infância, a vida adulta, o futuro. A sala de aula era um lugar de trabalho. O único prazer admissível era o de aprender aquilo que estava sendo ensinado. A escola moderna pensava no longo prazo, em uma temporalidade linear contínua. (BRANCO; VEIGA-NETO, 2013, p.49).

Neste sentido, essa proposta vale-se de uma tentativa de romper com a linearidade e as imposições de uma maquinaria escolar arraigada em princípios cartesianos. Consiste em uma intervenção voltada para a experiência de compartilhar com o outro, um ato que retorna para o sujeito na forma de experiência. Para Yunes (2009), "a leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro" (Yunes, 2009, p. 9). Para a autora,

> [...], a memória que se acalentava era a do estar junto, de trocar perguntas e respostas, de deixar o coração falar e fazer confidências (des)temidas, por conta da confiança recíproca que se estabelecia. [...] a razão maior para o peso dessa experiência [**na memória**] estaria na partilha, na troca afetiva ou emocional que se produzia" [grifo nosso] (Yunes, 2009, p. 75)

Além da ocupação de outros territórios, que não são apenas geográficos, mas também subjetivos, o compartilhamento da leitura e daquilo que se aprende possibilita um momento de prazer. Para Candido (1995, s/p), "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as

modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável". A escola também necessita cumprir um compromisso social para a formação de leitores e sujeitos capazes de refletir a respeito do mundo. Neste sentido, a leitura como fruição não pretende impor modos viver, mas de mostrar as diversas possibilidades de existência através da literatura. Tomamos a literatura como uma ferramenta ética e estética, produtora de sujeitos mais criativos e inventivos. Sujeitos que possam construir diferentes modos de habitar o mundo.

Por fim, defendemos que a construção do hábito de ler é resultado, também, do investimento na leitura deleite, na fruição da leitura. Para tanto, nos apoiamos na definição de fruição desenvolvida por Yunes (2009):

> a fruição decorre de uma percepção mista de necessidade e prazer, desliza sobre o tempo e não pesa sobre o leitor, na medida em que uma intimidade cada vez maior, uma inter-relação cada vez mais ágil se faz entre as leituras e os recortes de leitura produzidos por quem se coloca em interação com a obra. (Yunes, 2009, p. 63)

"O prazer de ler é também uma descoberta" (Yunes, 2009, p. 57) que tem na experiência da leitura em coletivo um importante meio para acontecer.

Sobre o que conversamos?

A escola constituiu-se ao longo do tempo como uma instituição transversalizada por vetores que indicam a forma ou estrutura com que determinadas aprendizagens são desenvolvidas. Neste contexto, também são ensinados às crianças, desde muito cedo, comportamentos que reproduzem a cultura adulta local e regional. Ensinamentos necessários, mas que, por vezes, transformam a escola em um espaço no qual predomina o lugar para o trabalho.

A proposta da leitura em coletivo, não só de livros, mas de mundos, fantasias e imaginações, traz consigo a ideia de que o prazer também pode encontrar o seu lugar na escola, esse território em que a criança convive desde cedo e por um curso extenso de sua história. O ambiente, gosto, a alegria e a fruição da leitura, como bem nos traz Kaercher (2011), contribuem para a aquisição do hábito de ler.

> Sim, porque o que precisamos considerar é que a eficiência na leitura (traduzida pela capacidade de compreensão e articulação das informações contidas em um texto e a inserção destas em uma rede de significações e informações mais ampla) só tem sentido se for atingida com uma conquista igualmente relevante: a formação de sujeitos capazes de ver na leitura um ato de prazer, de encantamento, de ludicidade. (KAERCHER, 2011, p. 54)

Acreditamos que os momentos literários com os pares potencializam a invenção de outras formas de vida e registram na memória das crianças as possibilidades de compartilhamento de experiências com os colegas.

A educação enquanto instituição produz subjetividades, muitas delas assujeitadas às burocracias e cristalizações das vivências. Uma das nossas preocupações é construir um espaço catalisador de afetos, saberes e criatividade. Apostamos em uma vivência lado a lado da leitura com o desejo de que se abram portas para a imaginação. Nossa proposta fala de partilhas de visões de mundo, da produção de sujeitos e subjetividades, das trocas de experiências e saberes, e de produção do conhecimento. Espera-se, do mesmo lado, que ela repercuta na

qualidade tanto das produções escritas, quanto da interpretação e compreensão do que foi lido.

Nessa direção, propomos sair da sala de aula e realizar leituras no pátio da escola, nos corredores, aonde for. Assim como ocupar outros espaços territoriais da comunidade escolar, como as ruas, praças e jardins das casas. Esse movimento tem força para impulsionar a circulação de ideias e produz experiências mais leves e lúdicas com a leitura e formas de registro.

Qual caminho a ser percorrido?

Dentre os tantos caminhos possíveis para iniciar nossa proposta, parece-nos importante mergulhar no universo de leituras dos estudantes. Conhecer quais livros e autores têm os acompanhado em suas caminhadas escolares, quais gêneros textuais estão presentes em seus cotidianos, em quais momentos buscam a leitura – se ela está vinculada aos momentos de fruição ou apenas aos compromissos escolares. Para tanto, iremos pedir às crianças que tragam para a escola o que estão lendo em casa e, assim, compartilharem um pouco desse mundo com os colegas. No dia combinado, as crianças serão convidadas a fazerem a “propaganda de seu livro”, trazendo a descrição e suas motivações para aquela leitura. Nesse momento, as trocas afetivas e de experiências já estarão presentes, deixando suas marcas, e poderão movimentar para os futuros encontros coletivos com a leitura.

As visitas à biblioteca acontecerão desde o início e ao longo do processo. Esse espaço, embora seja uma sala, não é de aula. Esse ambiente rico em fontes de pesquisa, também é lugar para explorar o universo literário e aproximar as crianças da diversidade de títulos e possibilidades de leituras. Outros espaços a serem apresentados e explorados são aqueles onde os encontros de leitura irão acontecer, corredores, pátio, arquibancada, lateral da escola, praças próximas e quintais de famílias das crianças que moram próximas à Jacob.

Durante e após os encontros literários, interessa-nos investigar os sentidos da experiência sob o ponto de vista das crianças. Concebemos a fotografia, dramatização, pintura, fichas de leituras e resenhas entre outros, recursos possíveis para uma síntese desses momentos. Assim, solicitaremos que as crianças, alternadamente a cada encontro, realizem registros de suas percepções. Registros visuais (evidenciando essa leitura de realidade, para aquelas e aqueles que percorrem mais por essa via), fotográficos (também como uma linguagem), escritos (valorizando o relato e o ponto de vista), e orais (contemplando a organização de ideias para a formulação do argumento). Esses instrumentos nos auxiliarão para analisarmos quais aprendizagens foram produzidas no curso dos encontros.

No final do ano letivo, nós, equipe diretiva e colegas docentes reuniremos todos os registros produzidos nos encontros, assim como avaliações do processo feitas pelas crianças. Ao organizar e, portanto, materializar a caminhada percorrida, tornaremos essa experiência coletiva em uma fonte de pesquisa e divulgação, um suporte textual, quiçá acessado e explorado nas próximas turmas.

Como será organizado o tempo nesse percurso?

O tempo na escola acompanha um ritmo contemporâneo de inserção das pessoas na sociedade capitalista. Neste sentido, os sujeitos escolares, estudantes e professores, compartilham de um universo no qual os acontecimentos correspondem a uma certa urgência de resposta. Por outro lado, a nossa proposta parece ir na contramão da produção utilitarista de conteúdos.

Pensamos em uma experiência educação na direção discutida por Larrosa, a qual evidencia o par teoria/prática, remetendo a uma “perspectiva política e crítica” (LARROSA, 2002, p.19). A experiência, para o autor, traduzida como aquilo que passa e que nos acontece, talvez, não possa ser medida em um tempo. Essa escolha pedagógica fala de uma visão de mundo compartilhada entre as professoras-pesquisadoras e diz de uma posição estética-política frente ao mundo.

Nesse ano de 2018, aos poucos, temos introduzido momentos de leituras compartilhadas, para sentir o território em que vivemos e quais possibilidades encontramos pelo caminho. A experiência tem indicado uma frequência semanal para os encontros literários e pode transcorrer ao longo de alguns meses para que as crianças vivenciem metodologias de registro da experiência. Além disso, os estudantes têm ritmos diversos de envolvimento com as atividades. A cada encontro o tempo também será orientado pela participação das crianças na proposta.

Estamos em contínua observação sobre a realidade na qual estamos inseridas. Frequentemente voltamos ao projeto para algum ajuste ou ampliação do tema. Outrossim, debatemos com as crianças, a equipe diretiva e demais colegas sobre o interesse e viabilidade da efetivação dessa ideia. Acreditamos que já no ano seguinte a proposta estará maturada e pronta para ser colocada em prática.

Referências

BRANCO, Guilherme Castelo.; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). **Foucault** – Filosofia & Política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3a ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível online <https://www.revistaprosaversoearte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/> Acesso em: 27 de set. 2018.

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

KAERCHER**,** Gladis Elise Pereira da Silva. Brincando com as palavras e os livros na escolarização inicial. IN: DALLA ZEN, Maria Isabel & XAVIER, Maria Luísa. (org) **Alfabeletrar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

2.10 – Mesa de trabalho 10

	TÍTULO	ESCOLA	AUTOR(ES)
MESA DE TRABALHO 10	Mediação de conflitos no contexto escola: a assembleia de alunos, os círculos restaurativos e a comunicação não violenta numa perspectiva didático-pedagógica denominada diálogos colaborativos	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Ana Paula Figueiró Willms
	Língua Inglesa com Arte: aprender inglês experimentando artes visuais no sexto ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Canoas	EMEF Sete de Setembro	Marcia Lappe Alves
	Formação continuada de professores na educação infantil: o professor como mentor dos seus pares	EMEI Beija-Flor	Adriana Silva da Costa Vidaletti
	Educação, tecnologia e solidariedade	EMEF Sete de Setembro	Luciane de Melo Gonçalves Trojahn
	Problematizar a higiene e saúde com os pequenos estudantes	EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima	Josaine Machado, Vanessa Verissímo
	Projeto nosso mundo	EMEI Prof. Marilene da Silva Machado	Juliane Soares Falcão Gavião

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLA: a assembleia de alunos, os círculos restaurativos e a comunicação não violenta numa perspectiva didático-pedagógica denominada diálogos colaborativos

Ana Paula Figueiró Willms[163]

RESUMO

O presente estudo trata de uma reflexão a respeito da atuação do SOE frente aos conflitos presentes no cotidiano escolar. Por ser uma escola mista (tempo integral e regular) da Rede Municipal de Canoas, os conflitos ali se faziam frequentes e o SOE propõe ações baseadas nos princípios da Comunicação não violenta (CNV), cito círculos restaurativos, formação de professores e outros referenciais teóricos sobre a temática. Com base na triangulação do diário de bordo e reflexões teórico-práticas, conclui-se que estas práticas contribuem para um bom desenvolvimento das relações no espaço escolar, uma vez que abordam valores sociomorais importantes aos docentes, discentes e comunidade tais como o respeito a si e ao outro, a empatia, a interconexão, a responsabilidade social e a autodisciplina. Com a ciência de ser um projeto que não se esgota neste movimento, sugere-se que seja amplamente discutido com as demais orientadoras da rede, bem como instrumentalizar mais os professores, que são umas das peças-chaves neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço de Orientação Educacional, Mediação de Conflitos.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Sou uma pessoa que se encanta, se envolve e se dedica a conhecer e entender um pouco sobre as relações humanas. Apaixonada e defensora da educação e dos direitos humanos. Professora, Alfabetizadora, Orientadora Educacional, pós-graduada em Gestão do Cuidado: Para uma Escola Que Protege. Que estuda Comunicação não violenta (CNV), medição de conflitos e também está em formação pelo Foro da Comarca de Canoas com o curso de facilitadora de círculos restaurativos, conflitivos e não conflitivos.

Trabalho na EMEF Gov. Leonel De Moura Brizola. A escola fica situada no bairro São José, também conhecido como Parque Universitário, um bairro residencial, com pouco comércio. Possui 612 alunos e 38 funcionários. Foi inaugurada em 2014, com a intenção de ser uma escola de tempo integral. Como as crianças permaneciam sete horas e quinze minutos, com um intervalo de uma hora para o almoço e convivência, as questões de conflitos sempre estiveram presentes, mesmo hoje, com a escola, na sua maioria, funcionando em classe regular, essas questões são latentes, como em qualquer outro lugar em que se é preciso conviver.

A escola é um local de muita interação, de ideias divergentes, onde conflitos surgem para fazer pensar, questionar e reavaliar o fazer pedagógico e o educar para paz. Porém, muitas vezes, o conflito é mal interpretado, visto como algo negativo e ameaçador. Por vezes, é anulado, desconsiderado ou mal mediado. Dentro do contexto escolar, ele precisa ser encarado como mais um desafio pedagógico e todos os segmentos devem estar preparados para lidar com esse fenômeno.

Encontramos conflitos nas escolas, pois são espaços privilegiados de troca de opiniões onde se abordam valores, construções de projetos políticos, de direitos

[163] Especialista em Gestão do Cuidado: Escola que Protege, orientadora educacional na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. E-mail: anawillms@hotmail.com

humanos, do conviver e da cidadania. Por isso, a comunidade escolar precisa conhecer ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem o seu gerenciamento pacífico. Mas, como o Serviço de Orientação Educacional (SOE) pode mediar, responsabilizar, empoderar e auxiliar os professores, alunos e comunidade frente ao conflito? É nesse momento que olho para trás e reconstruo o que aprendi, assim como olho para frente busco alternativas, cursos, estudos, pesquisas, diálogos para compor algumas possibilidades. Na próxima seção, trago algumas reflexões ancoradas no referenciais que norteiam minha ação no SOE.

REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Quando iniciei minha faculdade, muitos autores foram apresentados, mas foi na minha Especialização em Gestão do Cuidado: para uma escola que protege que conheci autoras que tocaram minha alma e meu coração, como a Prof.ª Dr.ª Ana Souza que muito me ensinou sobre as múltiplas violências e o cuidado como pressuposto de se antecipar o bem-estar do outro.

O cuidado como pressuposto da gestão (aquilo que se busca alcançar; desígnio, objetivo, meta) se dá por um processo de alterização, uma palavra que remete as noções de alteridade e que tem por significado a condição daquilo que é diferente em nós, ou seja, ele traz como possibilidade de nos tornarmos outro (SOUZA apud SKILIAR 2010).

> Agir com cuidado exige nos interrogarmos continuamente diante da presença do outro, não só dirigindo a pergunta sobre quem é esse outro, mas recolocando a questão e buscando o sentido sobre o que esse outro me diz, como esse outro me afeta e o quanto afeto ele. Acreditamos em uma escola com espaços heterogênios, de diversidades culturais, ecológicas, conflituosas são possíveis de serem gestada ao assumirmos como o princípio o cuidado, ocupando-se antecipadamente com a acolhida do outro, seu bem-estar e proteção. (p14)

Foi uma pós-graduação, um projeto a nível federal, que teve como objetivo, segundo Faleiro (2008), compartilhar com educadores e educadoras informações sobre as diferentes formas de violência visando subsidiar ações práticas de enfrentamento, mostrando que o conhecimento e o diálogo sobre a questão nos fortaleceriam como grupo social capaz de combater a violência com cuidado e proteção integrais. Portanto, foi impossível não me envolver e não levar essa visão para dentro do SOE.

Quando percebi que o fazer pedagógico do SOE era ficar “apagando incêndios”, encaminhar para especialistas, responsabilizar a família e ficar junto à equipe e aos professores em um “vigiar e punir” os alunos me peguei “perdida” em demandas e muito frustrada por não fazer o que realmente acreditava que era tocar os corações, criar e (re) estabelecer vínculos, assim como com a prevenção à violência, à gestão do cuidado. Não adianta o SOE trabalhar no “chão da escola”, como ouvimos muito por aí, e isso não envolver a sala de aula, sistematicamente, e a formação de professores, pois são eles os nossos colaboradores, multiplicadores e apoiadores quando são convidados a fazerem parte desse processo como coautores.

Então, já tinha como meta buscar alguns estudos sobre a mediação de conflito. Encontrei muita bibliografia na área do direito... Onde conheci o autor Carlos Vasconcelos (2017) que coloca o “conflito ou dissenso como fenômeno inerente às

relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvam expectativas, valores e interesses comuns" (p.21).

Pude perceber que foi a educação que se apropriou desta metodologia e adaptou para o contexto escolar, o mesmo autor dedica um capítulo todo especialmente para escolas explicando a justiça restaurativa como algo muito possível dentro das mesmas.

> Será desde logo fundamental que os educadores percebam que essas práticas restaurativas não representam mais uma tarefa, mais uma disciplina, mais uma sobrecarga. Inversamente, eles poderão descobrir que tais práticas acarretam comprometimentos cooperativos, desempenhos e compromissos novos, pois contribuirão para validar sentimentos e facilitar relações e conflitos construtivos, fortalecendo e restaurando vínculos. (VASCONCELOS, 2017 p. 277)

Torna-se importante definir que o conflito em si não é algo negativo, pois é impossível uma relação interpessoal plenamente consensual e, quando percebemos a inevitabilidade do conflito, podemos desenvolver soluções autocompositivas (mediação, conciliação e negociação), evitando o confronto e a violência. Estes últimos podem ser considerados os aspectos negativos do conflito, mas, para isso, precisamos de formação que atenda à necessidade de compreender o que se passa e qual a ação que auxilia na questão:

> A começar pela direção da escola, mas incluindo os professores, alunos e funcionários, esses autores internos do sistema de educação devem participar de oficinas com vista ao desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas da mediação e transformação de conflitos, de modo que, em sequência, venham se engajar como mediadores constituindo-se, deste modo, a base inicial de uma rede interna de mediação. (VASCONCELOS, 2017 p. 277)

Como primeira referência exclusivamente escolar, encontrei textos e vídeos da Doutora Telma Vinha, abordando práticas de sucesso na resolução de conflitos, na formação de valores, como combater indisciplinas e as incivilidades etc. Com ela, conheci a Justiça Restaurativa com o enfoque mais didático e democrático, são eles os círculos restaurativos e as assembleias de alunos.

A Justiça Restaurativa pode ser definida, em síntese, como "um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro" (Vinha apud Bancher 2011. P. 273) e ficando claro o protagonismo de ambos os lados.

Podemos visualizar melhor no quadro comparativo de Vasconcelos (2017), que fez uma abordagem pedagógica, com o cunho de facilitar a compreensão das distinções entre os enfoques restaurativos e retributivos na administração da justiça. Claro que ele aborda uma visão da justiça criminal, mas acredito podemos adaptar para o enfoque educacional. Fica o desafio!

E esta reflexão eu fiz ao longo desse processo: Como a justiça criminal consegue repensar o atendimento dos seus infratores, dos apenados, com uma visão mais humana e democrática e nós, da escola (que seria o local da prevenção para que se evitasse justamente a privação da liberdade), não o fazemos? Segue o quadro:

Quadro 1: Distinções entre os enfoques restaurativos e retributivos na administração da justiça

DIMENSÃO RETRIBUTIVA	DIMENSÃO RESTAURATIVA
VALORES	
Ritual solene e público	Ritual informal e confidencial
Impossibilidade da ação penal	Princípio da oportunidade
Contencioso e contraditório	Voluntário e colaborativo
Conceito jurídico de crime – Violação da Lei Penal- ato contra a sociedade representada pelo estado	Conceito amplo de crime- Ato que afeta a vítima, o próprio autor e a comunidade causando-lhes uma variedade de danos
Primado do interesse público (sociedade representada pelo Estado, o Centro-Monopólio estatal da Justiça Criminal)	Primado do interesse das pessoas envolvidas e comunidade -Justiça Criminal participativa
Culpabilidade Individual voltada para o passado- Estigmatização	Responsabilidade, pela restauração, numa dimensão social, compartilhada coletivamente, e voltada para o futuro
Uso dogmático do direito Penal Positivo	Uso crítico e contextualizado do Direito Positivo
Indiferença do Estado quanto às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados- desconexão.	Comprometimento com a inclusão e Justiça Social gerando conexões
Monocultural e excludente	Culturalmente flexível
PROCEDIMENTOS	
Linguagem, normas e procedimentos formais –garantias	Procedimento informal com confidencialidade
Autores principais – autoridades (representando o Estado) e profissionais do Direito	Atores principais – vítimas, infratores, pessoas da comunidade, ONGs
Processo decisório a cargo da autoridade (policial, delegado, promotor, juiz, profissionais do direito) – Unidimensionalidade	Processo decisório compartilhado com as pessoas envolvidas (vítima, infrator, comunidade) – Multidimensionalidade
RESULTADOS	
Prevenção geral e espiral	Foco nas relações entre as partes para restaurar
Penalização Penas privativas de liberdade, restritivas de direitos, multa Estigmatização e discriminação	Responsabilização Reparação voluntária do trauma moral e dos prejuízos emocionais e materiais Restauração e inclusão
Tutela penal de bens e Interesses, com a punição do infrator e Proteção da sociedade	Responsabilização espontânea por parte do infrator em face da vítima
Penas em regimes carcerários criminógeno – ou – penas alternativas ineficazes (castigo)	Proporcionalidade e razoabilidade das obrigações assumidas no acordo restaurativo
Vítima e infrator isolados, desamparados e desintegrados. Ressocialização utópica	Reintegração do infrator e da vítima, com o apoio comunitário
Apaziguamento social com tensão	Promoção da paz social com dignidade
EFEITOS PARA A VÍTIMA	
Pouquíssima ou nenhuma consideração, ocupando lugar periférico e alienado no processo	Ocupa o centro do processo, com um papel e voz ativa, Participa e tem controle sobre o que se passa
Praticamente nenhuma assistência psicológica, social, econômica ou jurídica do Estado.	Recebe assistência, afeto, restituição de perdas materiais e reparação.
Recorrente frustração e ressentimento com o sistema	Ganhos positivos, suprem as necessidades individuais e coletivas da vítima e comunidade

EFEITOS PARA O INFRATOR	
Infrator considerado em suas faltas e sua má-formação	Infrator visto no seu potencial de responsabilizar-se pelos danos e consequências do delito
Raramente tem participação	Participa ativa e diretamente
Comunica-se com o sistema por advogados	Interage com a vítima e comunidade
É desestimulado e mesmo inibido a dialogar com a vítima	Tem a oportunidade de desculpar-se ao sensibilizar-se com o trauma d vítima
É desinformado e alienado sobre os atos processuais	É informado sobre os fatos do processo restaurativo e contribui para a decisão
Não é efetivamente responsabilizado, mas punido pelo fato	É inteirado das consequências do fato para vítima e comunidade
Fica intocável	Fica acessível e se vê envolvido no processo
Não tem suas necessidades consideradas	São criadas condições para que sejam supridas suas necessidades

Fonte: VASCONCELOS, 2017, p. 272-274

Acredito que esta comparação deixa bem clara a diferença entre a dimensão da justiça restaurativa (emancipatória e de responsabilização) da dimensão retributiva (regulatória, de punição), sem dúvida algo que pode ser adaptado ao contexto escolar.

Ao conhecer a CNV de Marshall Rosenberg (2006), em um primeiro momento, julguei desafiadora e impraticável no contexto escola, uma vez que a sua filosofia é de que não existem certo ou errado apenas sentimentos e necessidades (que quando não são atendidas provocam diversas reações às quais não devem ser julgadas e sim acolhidas e compreendidas a fim de que não se perca o de mais importante temos: as relações). Ao aprofundar meus estudos, minha opinião foi se modificando.

Apaixonei-me pela dinâmica, simplicidade e amorosidade da CNV, ainda é um desafio para mim, mesmo Rosenberg (2006) colocando que “para usarmos a CNV as pessoas com quem estamos nos comunicando não precisam conhecê-la, ou mesmo estar motivada a se comunicar compassivamente conosco” (p. 24), basta, para isso, seguirmos os seus princípios, mas estou me preparando para apresentar para os professores e para cada turma da escola. No momento, sigo estudando e praticando.

Acredito muito em reciprocidade e na atração das coisas quando estamos vibrando sua energia. Enfim, em um curso de Programação Neuro Linguística (PNL), conheci uma advogada que me convidou para fazer um curso de Justiça Restaurativa no Foro da Comarca de Canoas onde me habilitaria a ser uma facilitadora de círculos restaurativos (conflitivos e não conflitivos).

Nesta etapa da minha caminhada, já conhecia um pouco sobre a Justiça Restaurativa, acreditava que era possível adaptar ao contexto escolar, e foi um grande aprendizado onde conheci a autora Key Pranis (2018) e me encantei pela filosofia de construção de paz que ela defende. Algo fundamentado na maneira como antigas tribos organizavam suas mediações, aprendizagem e perpetuação de sua cultua através dos círculos, das contações de histórias e do diálogo.

Pranis (2018) conta que “Nossos ancestrais se reuniam num círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em vota da mesa da cozinha durante séculos. Hoje a comunidade está aprendendo a se reunir em círculos para resolver problemas, apoiar uns aos outros, estabelecer vínculos mútuos” (p. 15) e no Guia do Facilitador, Pranis (2011) ainda explica:

> O círculo é um processo de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muitos difíceis ou dolorosos, a

> fim de melhorar os relacionamentos e resolver as diferenças. A intenção do círculo é encontrar soluções que sirvam para cada membro participante (p. 9)

Em 2016, iniciei com os professores os estudos sobre mediação de conflito com os textos da Prof.ª Dr.ª Telma Vinha e seus vídeos. Fizemos estudos de casos com diversos tipos de conflitos e como mediá-los. Os professores apresentaram em grupos, foram momentos ricos de trocas, de bom humor e de reflexão.

Tivemos uma palestra com a Guarda Municipal sobre violência escolar, mas, antes, conversei com eles, o que segundo Pranis (2011) é chamado de pré-círculo onde "o processo de círculo é pré-concebido para discutir como a conversa acontecerá" (p.9). Assim, pude passar o que estávamos construindo em mediação, para que as falas se complementassem e não houvesse contradições. Foi um encontro bem esclarecedor onde muitas dúvidas foram sanadas.

Também, no mesmo ano, tivemos uma palestra sobre respeito e cultura negra com a Prof.ª Dr.ª Adiles Lima da UFRGS. Enfim, no final deste ano, apresentei todos esses passos no encontro da guarda municipal e escolas sobre práticas na prevenção à violência escolar.

O que pude perceber no final do ano de 2016 é que os encaminhamentos dos alunos feitos pelos professores ao SOE reduziram significativamente, o que me levou a supor que um entendimento maior do protagonismo na resolução de conflitos estava sendo realizado pelos professores e isso me motivou a seguir com a temática no próximo ano.

Em 2017, o foco foram os alunos e a construção democrática das escolhas consciente dos representantes de turma, do Grêmio Estudantil. Um tímido início dos Círculos Restaurativos (conversas entre alunos, familiares, representantes de instituição como Conselho Tutelar, Guarda municipal, Secretaria de Educação e afins que eram convidados a participarem de alguma mediação, mas que não passava por todos os tramites de um Círculo Restaurativo o que então recebe o nome de "prática restaurativa") o que Pranis (2011) chama de círculos de Diálogo:

> Os círculos de diálogos não buscam levar o grupo a um consenso, ou sanar rupturas graves nos relacionamentos. Simplesmente permite que todos falem sobre determinado assunto a partir de sua perspectiva. A partilha de pontos de vista diferentes aumenta a compreensão sobre a questão e pode melhorar os relacionamentos, mas o Círculo de Diálogo não procura trabalhar em profundidade esses relacionamentos. (p. 69)

Para algo com mais profundidade, faz-se necessário todas as etapas de um Círculo Restaurativo, mas, infelizmente, ele é um processo demorado que para o contexto escolar e necessita de adaptação. Foi nesta ânsia que encontrei o curso de *Mindfulness* e educação socioemocional aplicada à educação. O Programa Sente do Dr.º José Ovidio Copstein Waldemar, onde através de uma didática específica para escola uniu-se as técnicas de mindfulness, CNV, inteligência emocional e círculos restaurativos o que se chamou de Diálogos Colaborativos.

Comparando os dois processos, podemos ver etapas bem parecidas, mas na prática, enquanto um círculo restaurativo pode levar de duas a quatro horas os diálogos colaborativos levam em torno de uma hora.

Quadro 2: Comparativo entre Círculo Restaurativo Conflitivo e Diálogo Colaborativo

Etapas de um Círculo Restaurativo Conflitivo	Etapas de um Diálogo Colaborativo - Projeto SENTE
• Antes, todos os envolvidos passaram pelo pré-círculo. Facilitadora organiza Todo roteiro, materias necessários e o espaço em círculo. • Boas Vindas • Cerimônia de abertura • Peça central /Objeto da palavra • Apresentação/Check-in • Valores (construção coletiva) • Diretrizes (caso ninguém fale a facilitadora acrescenta: confidencialidade, Falar em 1ºpessoa, não julgar e respeitar o objeto da palavra) • Perguntas norteadora para contação de histórias • Explorando o problema • Gerando planos para o futuro • Acordo • Firmar o encontro de pós-circulo • Check-out • Agradecimentos • Cerimônia de encerramento	• Antes, todos os envolvidos passaram por uma sensibilização da proposta, pois a professora e alunos precisam aceitar. facilitadora organiza todo roteiro e materias necessários. • Organização da sala em círculo solar, rede, aquário ou espiral. • Espaço significativo central /Objeto da fala. • Mindfulness (respiração/concentração plena) • Como me sinto. • Intenções para o diálogo colaborativo. • 1 fala do coração • 2 escuta do coração • 3 seja espontâneo • 4 fale o que beneficie você e o círculo • 5 que é falado no círculo fica no círculo • Atividade, dinâmica, leitura, vídeo etc. • Como me sinto • Organização para o próximo encontro • Fechamento

FONTE: Elaborado pela Autora

Em 2018, com o andamento do curso de facilitadora de círculos restaurativos conflitivos e não conflitivos pude fazer, de forma mais profunda, as práticas restaurativas tanto com os professores quanto com as turmas e casos reservados. Foram momentos de muita entrega e emoção. Os depoimentos dos alunos que tocaram o coração de seus colegas, assim como da turma que também sensibilizou a professora, que em seu depoimento colocou o quanto tinha aprendido sobre os adolescentes, que a intensidade com que eles sentem as coisas não devem ser julgadas nem rotuladas como “mimimi” (sem importância) que o sentir é de cada um e deve ser respeitado.

Os pré-conselhos se tornaram Assembleia de Alunos, com uma metodologia de pré-círculo onde eles, organizados pelos líderes das turmas, se reúnem e discutem o que gostariam de colocar na Assembleia. No caso dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há o auxilio da professora titular. No dia da assembleia, em círculo, o representante (ou ajudante do dia) fala, em nome da turma, os apontamentos. Abre-se o diálogo, oportunizando uma prática democrática de interação e tomada de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que eu ainda desejo e quero resgatar no projeto de Mediação de Conflitos no Contexto Escolar é o papel do professor, pois eles são fundamentais no processo, assim como firmar um pacto entre todos os envolvidos. Levar estes estudos para as demais orientadoras do município de Canoas e, quem sabe, incentivar, junto ao poder legislativo, uma política pública de mediação de conflitos na escola baseada nos círculos de paz, práticas restaurativas, diálogos colaborativos, de mindfulness na educação, comunicação não-violenta e inteligência emocional.

O que percebi, nessa trajetória, é que se perdeu um pouco o comprometimento dos professores com a mediação. Atribuo isso ao trabalho realizado somente com os alunos durante o ano de 2017 e de reestruturação da didática em 2018, com poucos círculos ainda com a presença dos professores, o que reforça aquela máxima de: “o que não é visto não é lembrado”, bem como, também, pela troca de alguns professores que não iniciaram conosco neste processo em 2016.

O projeto não está finalizado e nunca estará, pois vai se reorganizando conforme novas aprendizagens, novas metodologias e a possibilidade de trocas. Essas práticas contribuem para um bom desenvolvimento das relações no espaço escolar. São ferramentas simples em recursos, mas profundas nas relações de convivência, pois elas abordam valores sociomorais importantes aos docentes, discentes e comunidade tais como o respeito a si e ao outro, a empatia, a interconexão, a responsabilidade social e a autodisciplina.

A formação para alunos e para professores deve ser contínua, mas, o tempo destinado às formações é insuficiente e o tempo do SOE nesse contexto se reduz também. Outras estratégias precisam ser elaboradas para que não se perca o tudo que já foi construído até então. Para que se retome o propósito da mediação que é compreender as necessidades e os sentimentos que não estão sendo atendidos, o restabelecimento dos vínculos, dos valores e do conviver em/para paz.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Gestão do Cuidado: para uma escola que protege** /Ana Maria Borges de Souza/ Isabela Bem Fica Barbosa [organizadoras]. - Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

VINHA, Telma Pilleggi. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuição da psicologia/ Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pilleggi Vinha, (organizadoras). —Campinas, SP: Mercado do Letras, 2011. —(Coleção Educação e Psicologia em Debate)

VINHA, Telma Pilleggi. **Quando a Escola é Democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleia de alunos na escola** Contribuição da psicologia/ Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pilleggi Vinha, (organizadoras). —Campinas, SP: Mercado do Letras, 2011. —(Coleção Educação e Psicologia em Debate)

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**/ Carlos Eduardo de Vasconcelos. -5.ª Ed. rev., atual. e ampl.-Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2017.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**/ Marshall B. Rosenberg; [tradução Mario Vilela].- São Paulo: Ágora, 2006.

PRANIS, Kay **Processos Circulares de Construção de Paz**/ Kay Pranis; tradução de Tônia Van Acker.- São Paulo : Palas Athena, 2010.

PRANIS, Key **Guia do facilitador Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz** : - Escola Superior de Magistratura da AJURIS - Associação dos

Juízes do Rio Grande de Sul / Projeto Justiça para o Sécilo 21 Tradução: Fátima de Bastiani Copyright da Edição Brasileira 2011.

PRANIS, Key **Guia de Práticas Circulares No Coração da Esperança: o uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional promover a cura e construir relacionamentos saudáveis.** **Disponível em tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/418-guia-de-praticas-circulares-no-coração-da-esperança. Acesso em 15/09/18**tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/418-guia-de-praticas-circulares-no-coração-da-esperança. **Acesso em 15/09/18**tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/418-guia-de-praticas-circulares-no-coração-da-esperança. **Acesso em 15/09/18**tdhbrasil.org/biblioteca/32-biblioteca-old/418-guia-de-praticas-circulares-no-coração-da-esperança. **Acesso em 15/09/18**

FALEIROS, Vicente de Paula **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra a criança e adolescente**/ Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição

LÍNGUA INGLESA COM ARTE: aprender inglês experimentando artes visuais no sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Canoas

Márcia Lappe Alves[164]

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar como os alunos de sexto ano do ensino fundamental aprendem a língua inglesa e de que maneira a experimentação com diversas formas de arte pode auxiliar esse processo de aprendizagem. A partir de uma vivência própria no desempenho da função de professora que desenvolve atividades didáticas nessas duas disciplinas, este estudo discute como esse projeto de ensino é viável. Para que haja possibilidade de sucesso no aprendizado de uma segunda língua, a motivação, a autoestima e a baixa ansiedade são essenciais. Isso exige o envolvimento do aluno e, além disso, um profissional com domínio das disciplinas e percepção para estabelecer conexões e que também seja flexível enquanto media e orienta o processo. As disciplinas de Língua Inglesa e Artes, quando aproximadas, criam muitas oportunidades de participação, interesse e envolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês; Artes; Leitura; Anos finais do ensino fundamental.

Desde abril de 2015 sou professora de Inglês para turmas de sexto a nono anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro. A escola situa-se entre os bairros Estância Velha e Guajuviras, em Canoas, RS. O contexto no qual trabalho é um grupo numeroso de alunos, com dificuldades de concentração e pouco hábito de estudo. Muitas das crianças estão em situação de vulnerabilidade social, sobrevivem com ajuda de bolsa família. Uma das minhas inquietações é como trazer os conteúdos de língua inglesa para a realidade dos alunos. A questão problematizadora é: Apreciar arte e envolver alunos em experiências com essa disciplina ajuda a enriquecer o aprendizado em língua inglesa?

Este trabalho objetiva buscar e compreender como os alunos de sexto ano do Ensino Fundamental aprendem e como a experimentação com diversas formas de arte pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês. As relações entre o aprendizado de Artes e de Língua Inglesa podem parecer muito próximas para alguns e muito distantes para outros. O fato é que nem todo professor de um idioma estrangeiro está apto a lidar com a linguagem visual e aqueles que lidam com técnicas e interpretações de arte podem encontrar enormes dificuldades ao trabalhar com o universo linguístico britânico ou norte-americano.

Como sou professora de Língua inglesa e de Artes nos anos finais do ensino fundamental, vejo como é desafiador para alunos e professores o desempenho de atividades didáticas nessas duas disciplinas. Este estudo discute como esse projeto de ensino é possível.

A abordagem de Ana Mae Barbosa (1997) propõe que o ensino de arte leve em conta três aspectos: fazer arte, ler obras de arte e contextualizar aquilo que é produzido e visto. Esse processo também é válido para o ensino de uma segunda língua. A prática contínua é essencial, assim como o estímulo da audição, através de filmes e músicas, por exemplo, e as informações obtidas em todo esse processo

[164] Mestre em Literaturas de Língua Inglesa – UFRGS. E-mail: marcialappe@gmail.com

necessitam ser adequadamente discutidas para que ganhem amplo significado e não caiam no vazio.

Sobre a leitura da arte, Barbosa (1997) propôs a substituição da expressão “apreciação de obra de arte” por “leitura de obra de arte”. Ao fazer isso, valoriza-se uma investigação complexa e o uso de diferentes estratégias. Isso é importante para a aquisição de códigos que possibilitem leituras visuais mais profundas.

Conforme Arouca (2012), é parte essencial da aula de Artes criar e/ou aproveitar as oportunidades de leituras diversas sobre os assuntos abordados. E aqui utilizo o termo “leituras” no mesmo sentido proposto por Ana Mae Barbosa (1997).

A pesquisa aqui explicitada é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Ela busca compreender e interpretar os acontecimentos no decurso dos momentos de aula e também das saídas de campo. Metodologia qualitativa é definida por Long (1998) como aquela que, ao invés de testar hipóteses, apresenta um estudo etnográfico – estudo no sentido social de um dado aspecto em contextos particulares – no qual os pesquisadores observam e analisam os dados. O foco é observar se o aprendizado de língua inglesa é enriquecido pelas oportunidades de envolvimento com artes visuais. Essa observação como parte da pesquisa é conduzida por mim, uma pessoa/professora/pesquisadora que deseja fazer algo para aprimorar a própria prática. Além disso, essa pesquisa tem caráter colaborativo, pois o trabalho se desenvolve junto aos alunos e colegas da rede municipal. Revela-se como um fazer diferente; visando o monitoramento e avaliação daquilo que é implementado. São necessárias as habilidades de observação e análise da prática docente.

Segundo Ellis (1994) a aquisição de uma segunda língua somente pode ser desenvolvida se o aluno tiver acesso ao insumo, da forma escrita ou falada. Esse insumo deve ser apresentado aos alunos de forma compreensível conforme explica Swain (1985):

> insumo compreensível significa para mim a língua sendo dirigida ao aprendiz contendo algum novo elemento mas que, no entanto, é entendida pelo aluno devido a elementos – pistas, linguísticas ou extralinguísticas; situacionais, ou ainda, pelo conhecimento de mundo do aluno. (p. 245)

Como a questão problematizadora desta pesquisa pressupõe a aproximação da disciplina de Língua Inglesa e Artes, são desenvolvidas atividades didáticas em sala de aula com e sem o contexto das artes visuais. Por exemplo, aulas que envolvem uma situação de diálogo entre pessoas de países e idiomas diferentes, primeiro fora de contexto e depois com contextualização do local onde eles conversam, sobre o que falam, etc. Alunos foram incentivados a imaginar o encontro de um artista brasileiro com um admirador que fala inglês; ou os próprios estudantes sendo mediadores de uma mostra de arte, tendo que explicar em inglês aspectos da obra em questão.

Aproveitando a oportunidade das saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul, que foram feitas de ônibus entre as cidades de Canoas e Porto Alegre, foi possível para os alunos praticarem em um contexto mais real os diálogos preparados antecipadamente em língua inglesa na sala de aula. Isso mostra aos alunos que o que é estudado na escola é muito útil. Cada vez que um ônibus chegava à Bienal, um dos mediadores nos recebia e conduzia a visita guiada aos museus. A partir da segunda visita (foram dez no total), combinei que os mediadores fingissem ser estrangeiros, falantes de língua inglesa, para que meus alunos pudessem utilizar várias estratégias para conseguir sucesso na comunicação entre eles. Além da linguagem oral em língua

estrangeira, os alunos usaram vários recursos, por exemplo, gestos, desenhos, etc. E até mesmo os alunos que tinham mais vergonha em expressar-se na língua inglesa em sala de aula, não tiveram problemas para comunicar-se com os mediadores. Vale citar também que eles colaboraram muito entre si, por exemplo, para perguntar onde ficava o banheiro, se podiam tirar fotos, etc.

Contexto da pesquisa: 11ª. Bienal de Artes Visuais do Mercosul

Exemplo prático dessas oportunidades foram as visitas guiadas à 11ª. Bienal de Artes Visuais do Mercosul[165]. Conseguimos levar todas as dez turmas dos anos finais. Além dos mediadores da Bienal explanando sobre algumas das obras expostas, os alunos tiveram orientação prévia nas aulas de artes e inglês sobre como poderiam fazer a "leitura" das obras. Aliás, isso é fator fundamental para a fruição dos trabalhos artísticos.

Detalhe do material pedagógico da 11ª. Bienal do Mercosul
(Fonte: https://www.fundacaobienal.art.br)

Justamente como consta na Base Nacional Comum Curricular, na seção que trata das competências gerais da educação básica no Brasil: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BRASIL, 2018, p. 9). Fazendo isso, procuro oportunizar aos meus alunos a construção de conhecimentos, ampliando a leitura de seu repertório cultural. Também me preocupo que eles exercitem sua curiosidade intelectual, para assim valorizar e construir, expressando suas ideias nas próprias atividades feitas em aula.

Ao questionar os alunos sobre o que eles esperavam ver na ida à Bienal, a maioria deles disse que nunca havia ido a um museu ou galeria de arte. Já imaginava isso, mas aproveitei a oportunidade para lembrá-los que a nossa cidade está repleta de obras de arte, instalações e esculturas, porém passam despercebidas no cotidiano. Mostrei a eles o livro de Renata Sant'Anna (2009), que fala de arte e a cidade como um museu a céu aberto. Inclusive encontrei ali boas sugestões de atividades didáticas e caminhos para nossas aulas de arte.

A cidade pode ser fonte de aprendizagem. O que os alunos vivenciam deve ser valorizado e incluído nos debates em sala de aula, pois, quando "se fala de ensino e aprendizado na escola, aborda-se o processo de apropriação de saberes, inclusive os

[165] A Bienal do Mercosul é um dos mais importantes eventos de arte contemporânea na América Latina, com 11 edições realizadas em Porto Alegre, Brasil.

que se referem às diferentes culturas e realidades com as quais os alunos têm contato" (Arouca, 2012, p. 10).

Conseguir estabelecer relações entre o conteúdo e a realidade cotidiana é desafio e dever dos professores que se envolvem no processo de aprendizagem. "Cabe à disciplina de Arte, com suas especificidades na maneira de observar o mundo e refletir sobre ele, proporcionar um espaço voltado para descobertas tanto de criação quanto de percepções críticas e estéticas" (AROUCA, 2012, p. 11). Por isso, antes de visitar a Bienal, quis buscar o conhecimento prévio dos alunos e, aos poucos, trabalhando a sensibilidade deles para perceber o que há de arte no seu próprio cotidiano.

Como a 11ª. Bienal de Artes Visuais do Mercosul reuniu 70 artistas e coletivos de artistas que expressaram, em formas diversas, as perspectivas que compreendem as identidades latino-americanas em relação ao Triângulo Atlântico, foi necessário trabalhar com os alunos as questões de colonização, escravidão, imigração, diáspora, pluriculturalidade, território, fronteira, miscigenação, sincretismo, entre muitos outros.

Levei o folheto do evento, com os nomes dos artistas, e já fui provocando a curiosidade deles: de onde eles vieram e que tipo de trabalho teriam feito. No dia da visita guiada, cada aluno tinha que procurar determinados artistas e depois relatar em sala de aula o que havia descoberto (mais ou menos como uma caça ao tesouro). Expliquei também como localizar o nome do artista, o título da obra, os materiais utilizados e o ano em que foi feita. Fiquei maravilhada de vê-los circulando pelos museus procurando as informações e anotando o que achavam interessante e relevante.

Alunos e a obra Manto Imperial de Iris Buchholz Chocolate
(Fonte: ALVES, 2018)

Nos espaços onde era permitido fotografar, os alunos registraram com seus celulares os trabalhos e fizemos em todas as turmas momentos de relato e troca de experiências, tanto em Língua Portuguesa como Língua Inglesa. Houve também estímulo para que eles fizessem releituras das obras, que foram expostas para a comunidade escolar.

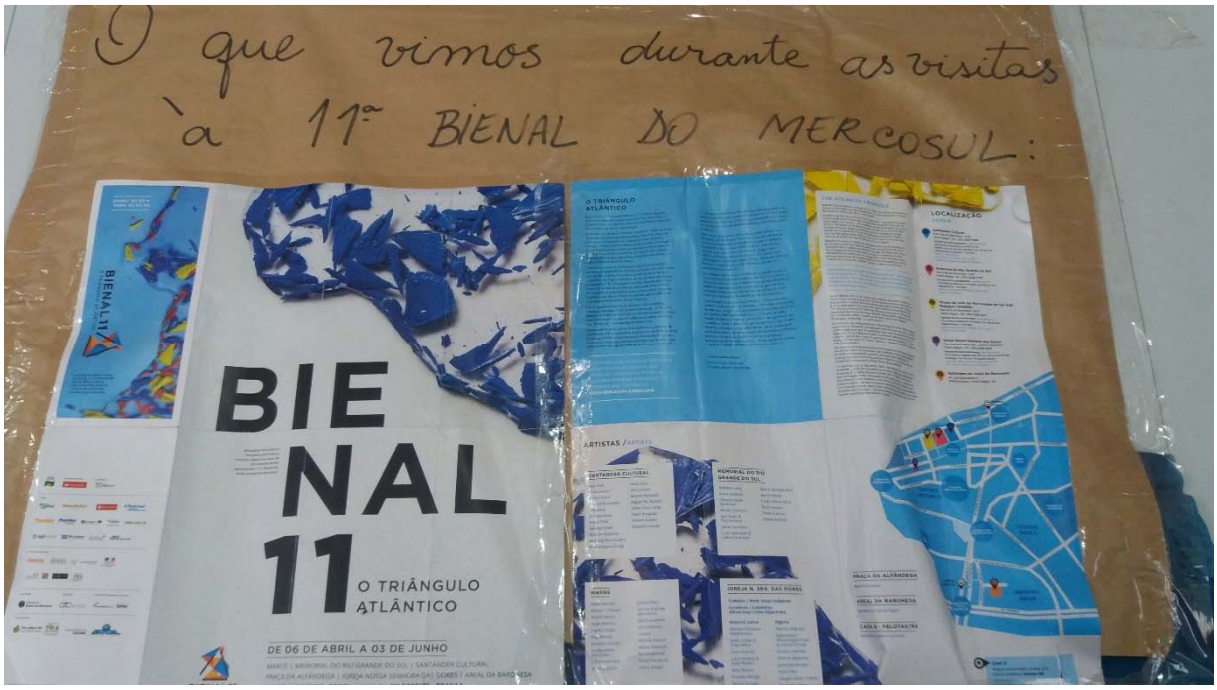
> A produção artística, como algo vivo e em constante transformação, é repleta de signos que refletem as relações sociais que permeiam o cotidiano. Assim deve ser

> também a disciplina de Arte – é essencial que os projetos de arte considerem o cotidiano do aluno, construindo-se um ambiente de aprendizagem pulsante e diretamente conectado à realidade. (Arouca, 2012, p. 13)

Para Stephen Krashen (1985) a motivação, a autoestima e a baixa ansiedade são requisitos fundamentais para que uma pessoa tenha possibilidade de sucesso no aprendizado de uma segunda língua. Essa ação exige o envolvimento do aluno com aquilo que ele está aprendendo. O profissional que orienta o processo deve ter também, além do domínio das disciplinas, a capacidade de desenvolver a percepção de como pode realizar, naturalmente, elos entre universos apenas distintos aparentemente. Ao aproximar as disciplinas de Língua Inglesa e Artes, são criadas muitas oportunidades de envolvimento, interesse e participação do aluno em sua caminhada de aprendizagem em ambas as áreas.

Considero muito produtivo o processo de saídas de campo, esse deslocamento favorece a curiosidade e o aprendizado. Aqui destaquei a visitação à Bienal de Artes Visuais, onde foi possível trabalhar vários aspectos da disciplina de Artes e Língua Inglesa. No entanto, vale destacar que outros conteúdos também foram abordados, como Geografia e História, o que enriqueceu muito a experiência vivida pelos alunos e sua percepção e compreensão do que foi apresentado.

Trabalhos de colagem com raspas de giz de cera, inspirado no folheto da 11ª. Bienal do Mercosul
(Fonte: ALVES, 2018)



Atividades relacionando arte com língua inglesa
(Fonte: ALVES, 2018)

Nesse projeto, ao tentar aproximar artes e língua inglesa, numa tentativa de facilitar e contextualizar o aprendizado, foi possível perceber que o olhar dos alunos foi transformado e o meu também. Ao observar suas tentativas de comunicar-se em língua inglesa, seu uso variado de estratégias revelou como o conhecimento sendo construído na prática é enriquecedor. Suas perspectivas em relação ao que vão ler no futuro, sejam livros ou trabalhos de arte, foram aprimoradas e eles já demonstram possuir mais estratégias de observação, leitura e interpretação. Foi articulada sua habilidade de continuar aprendendo e valorizar a diversidade de vivências culturais.

É uma caminhada que foi iniciada este ano. Serão feitas outras aproximações e o estudo continua. Os alunos continuarão sendo acompanhados no decorrer do ano letivo e avaliados por meio de um questionário/entrevista, sobre como eles perceberam esse aprendizado de inglês por meio da arte.

REFERÊNCIAS

AROUCA, Carlos. **Arte na escola: como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - versão final**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_ 110518_versaofinal_site.pdf Acesso em agosto de 2018.

ELLIS, R. **Formal Instruction and Second Language Acquisition. The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford. 1994.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications.** New York: Longman, 1985.

LONG, M.; ROBINSON, P. **Focus on form: Theory, research and practice**. In: DOUGHTY, K.; WILLIAMS, J. Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge. 1998. p. 15-41.

SANT'ANNA, Renata. **Saber e ensinar arte contemporânea**. São Paulo: Panda Books, 2009.

SWAIN, M. **Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In: Gass, S. & Madden, C. (Eds.). Input in second language acquisition. Rowley: Newbury House. 1985. p. 235-253.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o professor como mentor dos seus pares

Adriana Silva da Costa Vidaletti[166]

RESUMO

O presente artigo documenta inquietações e observações referentes à formação continuada de professores, em serviço, de uma escola da Educação Infantil de Canoas/RS e de como os professores se apoiam no cotidiano. Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser visto como promotor da formação continuada e da troca de saberes. Trata-se de uma livre análise de como o professor, após sua formação inicial, realiza a manutenção da sua formação e qual o papel dos seus colegas no acolhimento e no apoio dispensado a este novo docente na manutenção desse saber diariamente. De que maneira um professor recém-formado significa seu saber acadêmico no cotidiano profissional e reelabora sua prática ao trocar com seu colega que está há mais tempo exercendo a profissão, transformando-se, assim, em um mentor.

Palavras-chave: formação continuada; mentor; educação infantil

Introdução

Pensar sobre a educação e sobre as relações humanas não são tarefas simples, ainda mais vivendo em uma sociedade globalizada, capitalista multicultural que tende a acarretar conflitos e confronto entre diferentes perspectivas e crenças, em que a mídia ajuda a construir verdades que privilegiam grupos sociais dominantes, classificando, educando e comunicando, o que é de interesse de uma pequena camada, em troca da alienação da grande massa popular. Outro ponto a ser analisado é a colonialidade da educação brasileira. Seguimos seguindo teorias e padrões eurocentrados, sem voltarmos nosso olhar para aquilo que nos é próprio, sem investir o necessário esforço no que nos enaltece. Igualmente temos uma tendência, como resultado de um processo histórico da colonização, a nos voltarmos para o que é específico das culturas oriundas do nosso colonizador. Herança, esta, que se atualiza permanentemente e encontra, no espaço acadêmico, um dos ambientes mais propícios para sua manutenção, principalmente se pensarmos o contexto acadêmico brasileiro. De outro modo, se coloca como desafio um movimento que pode ser traduzido como “Giro geoepistêmico”, pois desloca o olhar focado no colonizador para pensar outros modos de fazer e ser desde outros referenciais. Nesse sentido, a América Latina, África e Ásia, pela experiência colonial, podem potencializar esses outros modos.

Dentro desse panorama, os cursos de formação de professores não são suficientes para a garantia da formação desse profissional com uma gama tão vasta de demandas e de urgências impostas pelas situações que perpassam o cotidiano escolar. O professor precisa, além de buscar constantemente sua formação intelectual acadêmica, trocar experiências e vivências com seus pares na instituição escolar.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa em educação. A fundamentação teórica apoiou-se em estudos de Gatti, (2017), Samia,

[166] Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Canoas. E-mail: vidaletti.adrianasc@gmail.com

(2017) e Alen (2017). Neste sentido, esse trabalho foi organizado a partir da observação da dinâmica de uma escola municipal de Educação Infantil de Canoas, na qual, no ano de 2018, recebeu duas novas professoras de Educação Infantil, que assumiram o cargo através do concurso público. Ambas com pouquíssima experiência no segmento da Educação Infantil e que precisaram do acolhimento e da assessoria do grupo escolar. Ao mesmo tempo, foi observado como três professoras, com larga experiência nessa etapa da Educação Básica, auxiliavam as novas colegas e como elas exerciam o papel de mentoras das novas professoras.

A formação inicial de professores e os reflexos no cotidiano escolar

Antes de realizar um recorte específico sobre a docência na Educação Infantil e sua formação acadêmica inicial e continuada, ampliemos o nosso olhar sobre o panorama educacional e o espaço de atuação dos professores no Brasil, a fim de realizar uma leitura ampla do todo para a parte e situar o recorte de uma perspectiva ampliada. Para tanto, olhemos para os dados coletados no Censo Escolar. Em janeiro de 2018, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou os últimos dados estatísticos referentes ao Censo Escolar da Educação Básica de 2017. De acordo com os dados apresentados, o Brasil conta com 184, 1 mil escolas de Educação Básica, nas quais dois terços (112,9 mil) delas são de responsabilidade dos municípios. O número de docentes que atuam na Educação Básica soma 2, 2 milhões, sendo que 63,8% atuam no Ensino Fundamental.

Em relação às escolas que ofertam Educação Infantil, 71,5% são de responsabilidade dos municípios. A rede privada surge como um complemento ao atendimento da demanda de creches e pré-escolas totalizando 27,7% das escolas. Em cinco anos, no período de 2013 à 2017, observa-se um significativo aumento do número de professores que passam a atuar na Educação Infantil, chegando a um crescimento de 16,4%. Sendo assim, 557,5 mil professores atuam na Educação Infantil dividindo-se em 49,1% atuando no segmento Creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e 57,5% atuam em pré-escolas (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Desses profissionais, 69,3% são servidores públicos municipais. Outro dado interessante que o Censo traz é o recorte de gênero, que aponta que 96,6% dos docentes são do sexo feminino. Tal dado reafirma que a Educação Infantil ainda é um espaço predominantemente feminino e que esta constatação pode nos apontar a cultura arraigada de que a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas ainda são vistas como um espaço de assistencialismo e maternagem, no qual a figura do professor é rara entre essa etapa da Educação Básica.

O fato é que os docentes atuantes na primeira etapa da Educação Básica estão em progressiva ampliação e o caráter profissional se torna cada vez mais consistente e reconhecido na legislação e na sociedade brasileira. A graduação dos professores de Educação Infantil atuantes se torna cada vez maior, o que eleva a qualidade do atendimento às crianças de zero a cinco anos e 11 meses e valoriza a prática docente.

De acordo com a determinação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo a obrigatoriedade de oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade, até 2016, desenha-se um novo cenário e apontam para um novo desafio, uma vez que o currículo deverá ser repensado, não no sentido de antecipar o Ensino

Fundamental, mas de voltar o olhar da sociedade sobre a primeira etapa da educação básica.

As alterações previstas legitimam diante da lei a importância da Educação Infantil e mais do que isso, a necessidade de um reconhecimento social e cultural diante deste espaço educativo, que só pode ser validado através de ações pedagógicas bem fundamentadas. Deste modo, a identidade docente está sempre se construindo e se desconstruindo. De acordo com Gatti (2017, p.731):

> Ainda, temos pelas análises, um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil, e análises que também nos apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em tradição cultural que se consolidou no início do século vinte e se mantém até hoje; encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional; enfim, verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização.

Com as demandas trazidas pelas políticas públicas brasileiras para a formação inicial dos professores da Educação Básica, cursos de Pedagogia passam pela reestruturação de currículo, aglutinando habilitações e reformulando o quadro de professores formadores na universidade. Atualmente, nos deparamos com realidades nas quais os professores estão realizando sua formação inicial e sendo preparados por Doutores que sequer possuem a prática na sala de aula, apenas a experiência como pesquisadores. Segundo Samia (2017, p. 28):

> Em uma primeira análise, é possível identificar que muitos formadores se constituem a partir de suas experiências docentes, mas há que se instaurar uma questão identitária, visto que ser formador não equivale restritamente a ser professor. É certo que a experiência como professor é muito preciosa, até mesmo fundamental para essa constituição, porém não se pode equivaler as competências. Por outro lado, como construir uma profissionalidade sem ter a experiência direta com o sentido maior do seu ofício? Pois, no caso da docência universitária, são muitos os formadores que não atuaram no chão da escola. Enfim, é necessário refletir sobre essas dinâmicas identitárias, reconhecendo os formadores como categoria profissional e, para isso, urge os processos de aprendizagem e profissionalização ganhem uma dimensão no coletivo dos formadores, porque, em última instância, cabe a cada um (de nós) querer profissionalizar-se.

Sendo assim, notamos que uma lacuna na formação inicial está sendo criada no cenário educacional: professores sendo preparados através da teoria e sem conexão com a realidade vivenciada nas escolas de Educação infantil. Com este distanciamento identificado, entre a formação acadêmica e o cotidiano escolar, a formação continuada do professor, em serviço, se torna fundamental para o estabelecimento da qualidade e da manutenção das boas práticas.

Pensando nessa constatação, abre-se o olhar para o lócus da escola como espaço formativo continuado destes professores ingressantes na profissão e do papel de mentor do professor mais experiente que passa a atuar como um guia, um conselheiro de seu colega no planejamento e ação pedagógica.

O papel do grupo docente escolar na formação continuada do professor

A ação profissional em sala de aula exige o aspecto continuado de formação. Sendo assim, o professor não pode se contentar apenas com a sua formação inicial e tratar a sua escolha profissional como um exercício de permanente reflexão e ressignificação de sua ação. Dentro deste cenário, a formação continuada corrobora com a prática, principalmente aquela que valoriza o lócus da escola. Como aponta Samia (2017):

> Ao longo do tempo, à medida que o paradigma da racionalidade técnica foi questionado, as bases da formação contínua também foram problematizadas dando lugar a novos construtos, hoje amplamente conhecidos e validados no campo teórico e em implementação progressiva na prática. (p.53)

A formação continuada dos professores é um tema bastante discursado no meio acadêmico. É comum ouvirmos dos docentes, formadores de professores, que somente o conhecimento galgado durante a formação acadêmica não é suficiente para garantir a excelência do fazer pedagógico. As demandas escolares, as mudanças sociais e históricas interferem substancialmente no que tange o currículo escolar, levando os professores a buscar especializações e espaços de discussões sobre os temas que atravessam a escola.

Entretanto, nem sempre o professor encontra espaço em sua carga horária para realizar cursos de formação continuada. São frequentes as queixas de que a carga horária de quarenta horas, ou a divisão do tempo em duas ou mais escolas, contribuem para o afastamento do meio acadêmico. Pensando nessa perspectiva, esta pesquisa se volta para o ambiente escolar e o olhar sobre os espaços cotidianos como ambiente de formação continuada e como troca de experiências entre profissionais mais experientes e aqueles recém-formados e chegados à escola de Educação Infantil. Deste movimento, surge a figura do professor como mentor do seu par.

Transformação do cenário educacional a partir das redes de formação criadas pelos professores: um campo a ser explorado.

Dentro dos aspectos inerentes à formação continuada dos docentes em Educação Infantil, esse trabalho tem como objetivo observar e refletir sobre como se dá a interação dos profissionais da Educação Infantil em diferentes estágios profissionais. Como ponto de partida, foi observada a dinâmica em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Canoas que recebeu duas novas professoras sem experiência no segmento e como o acolhimento da equipe e das professores mais experientes se deu nesse encontro.

Em busca de subsídios para este trabalho, foi realizado um questionário composto por 3 perguntas: 1) Qual a importância da formação continuada para você? 2) Você reconhece o espaço escolar como um espaço cotidiano formador? De que maneira e em quais momentos? 3) Na troca com seus pares, você identifica alguém ou um grupo de profissionais na escola que exerce(m) o papel de mentor? Como você observa e percebe essa troca de saberes e como esse movimento modifica teu saber e prática pedagógica?

Para fins de análise dos dados, será tratado cada questionamento para no final ser realizada uma leitura panorâmica.

Da questão número 1: “Qual a importância da formação continuada para você?” As professoras, de um modo geral, responderam que consideram fundamental,

importante, necessária, significativa e motivadoras. Há um consenso de que a formação continuada é um pilar necessário para a manutenção e ampliação dos saberes pedagógicos.

Na pergunta número 2: “Você reconhece o espaço escolar como um espaço cotidiano formador? De que maneira e em quais momentos?” As professoras reconhecem que durante todos os momentos do cotidiano estão sendo promotoras de formação das suas colegas nas conversas sobre o planejamento das atividades pedagógicas. As maneiras como se efetivam são apontadas nos momentos de paradas para reuniões pedagógicas, momento em que todo o corpo docente da escola conversa e troca com colegas de diferentes segmentos etários. Outro momento citado foi o tempo de planejamento pedagógico na escola. De acordo com as professoras, o tempo de 1/3 de sua carga horária reservado para o planejamento e organização dos planos de atividades na escola são excelentes oportunidades para as trocas e as reflexões com seus pares sobre questões cotidianas da escola e de referência ao planejamento voltado para as crianças. Um ponto destacado pelas professoras iniciantes foi a docência compartilhada no espaço da sala de referência. Segundo elas, a observação das práticas de colegas mais experientes auxiliam na sua interpretação da teoria e a transposição para a manutenção da sua prática. Logo, através da observação dos seus pares, tomam como exemplo práticas a serem absorvidas e ressignificadas na construção da sua própria identidade.

No terceiro questionamento: “Na troca com seus pares, você identifica alguém ou um grupo de profissionais na escola que exerce(m) o papel de mentor? Como você observa e percebe essa troca de saberes e como esse movimento modifica teu saber e prática pedagógica?” A resposta foi unânime: sim. Tanto as profissionais mais experientes, quanto as iniciantes percebem a necessidade e o protagonismo de seus pares no processo de apropriação da sua identidade e da manutenção do seu saber pedagógico. Em relação à percepção sobre essa troca de saberes, as professoras o definiram como: “tranquilizador e acolhedor”, “como um movimento de apoio” e como “um movimento que amplia o conhecimento e melhora a prática”.

Ao analisar as respostas das professoras, pode-se dizer que, para que se efetive a formação contínua a partir das relações cotidianas na escola, é preciso, fundamentalmente, a abertura para o diálogo. Com a chegada de novos profissionais no contexto escolar, os profissionais mais antigos devem se mostrar disponíveis para acolher as expectativas e as intenções de seus novos colegas. Para se envolver como um mentor de seu colega, o professor precisa estar aberto para a escuta, demonstrar empatia por seu colega para, a partir desse ponto, estabelecer uma relação de troca e de reflexão efetiva. Chegando a este ponto, podemos vislumbrar uma transformação na práxis pedagógica e, consequentemente, a valorização do saber construído. De acordo com Machado, (2013, p.31):

> A formação continuada realizada na escola ajuda a constituir a identidade profissional dos docentes, através das discussões que realiza. As construções que se realizam e efetivam dentro da formação continuada na escola não atuam somente como meios formativos dos sujeitos enquanto docentes, mas como possibilidade de formação de um coletivo docente que, ao somar conhecimentos, esforços e discussões, constrói a sua prática em um processo que se inter-relaciona com as práticas dos demais.

Admitir o espaço cotidiano escolar como campo fértil de formação continuada e trazer o protagonismo das ações de diálogos de saberes entre pares é romper com

a hierarquização do conhecimento e deslocar o olhar que antes era exclusivo da academia, no sentido de construção do saber, para a admissão e reconhecimento da escola como ambiente composto por um currículo tão rico quanto.

Caminhos a serem percorridos

Após a breve análise dos dados coletados e das respostas apontadas, verifica-se a importância de haver a intensificação da troca de saberes entre os pares, na busca da ampliação dos intercâmbios entre os profissionais do mesmo segmento. Dentro desta perspectiva, abre-se, também, a possibilidade de haver trocas de experiências entre profissionais de diferentes escolas, por exemplo, em um segundo momento, para estabelecer a efetivação do movimento epistemológico entre os docentes. De qualquer maneira, é importante salientar que a formação inicial segue com a sua importância e lugar de constituição e afirmação pessoal no desenvolvimento e construção da identidade docente. De acordo com Alen (2017, p.19):

> Si la formación *"tiene por finalidad el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional "* (Souto, 1999, p.46), el acompañamiento constituye un territorio de conocimientos en construcción tanto desde la perspectiva político pedagógica como teórico práctica, pues en el escenario educativo aparecen nuevas demandas sociales, nuevas perspectivas curriculares, nuevas agendas educativas derivadas de las políticas de ampliación de derechos.

Ao realizarmos o acompanhamento da formação de professores no ambiente escolar, que é o espaço cotidiano de constituição prática, estamos nos conectando com as emergências pedagógicas e reacendendo diariamente a manutenção da pesquisa e do saber. Reconhecer que os professores podem formar redes de apoio e de formação é validar o conhecimento trazido pela experiência docente.

Nesse aspecto necessitamos de estratégias que garantam esse espaço formador no ambiente escolar e a reafirmação dos saberes constituem a carreira docente e a inserção dos professores iniciantes.

Talvez, este seja um caminho a ser vislumbrado em busca da tão sonhada valorização da educação brasileira e da manutenção de boas práticas educativas. Outro ponto a se considerar é a sistematização de acolhimento de novos profissionais nas redes de ensino.

REFERÊNCIAS

ALEN, Beatriz. El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la Formación. In:. **La potencialidad de las interaciones entre educadores expertos y noveles**. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones. Proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral Edición: Diciembre de 2017, p.20.

BRASIL. Congresso Nacional. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informações estatísticas – Censo escolar 2017**. Site: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf . Acesso em 01 de agosto de 2018.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores:** um estudo no contexto da rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado). Unilasalle. Canoas, 2013.

SAMIA, Mônica Martins. **Diálogos sobre a formação de formadores da educação infantil.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOLIDARIEDADE

Luciane de Melo Gonçalves Trojahn[167]

RESUMO

A sociedade encontra-se em constante mudança e crescimento tecnológico. Observamos que essa transformação implica uma reestruturação de vários setores e a educação, como parte desse contexto, não poderia ficar fora dessa nova reorganização. Percebemos que tecnologia está presente no dia a dia de praticamente todas as pessoas, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, nas atividades de trabalho, lazer, habitat e afeto e que nessa conjuntura é de grande importância formação de um sujeito autônomo e crítico que será possível por meio de trabalho cooperativo. Dessa forma, trazemos a proposta de trabalho e pesquisa qualitativa que está sendo desenvolvida em uma escola municipal de Canoas, com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental nas aulas de Artes, envolvendo a informática educativa, com a criação de vídeos através do uso das tecnologias abordando o tema da solidariedade.

Palavras-chave: Educação, tecnologia, solidariedade, aprendizagem.

1 Introdução

A sociedade encontra-se em constante mudança em diversos níveis, com novos paradigmas da ciência emergindo; a economia, a política, e as relações sociais girando em torno da ideia de globalização. Conforme Giddens (2008, p. 61), a globalização é compreendida como a "intensificação das relações sociais em escala mundial", assim, nos deparamos com nações cada vez mais conectadas, onde os acontecimentos de uma região influenciam os de outra, a milhas de distância, e vice-versa.

Segundo Behrens (2000), nesse contexto ocorre a transição da sociedade industrial (produção de bens materiais) para a sociedade do conhecimento (produção intelectual e uso de novas tecnologias). Podemos dizer que ocorre também o entrelaçamento entre as tendências sociais, pois o uso de novas tecnologias nos instiga ao consumo desses bens materiais. Por consequência disso, os participantes do processo educativo precisam repensar as práticas pedagógicas, pois "[o] universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo docente precisa passar do ensinar para enfocar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender". (BEHRENS, 2000, p. 70)

Observamos, hoje, na educação, ainda que as diferentes teorias possam ser evidenciadas nos diversos contextos dos processos de ensinar e de aprender, a necessidade de uma proposta pedagógica relacional. Portanto, evidencia-se uma prática baseada em uma opção epistemológica de educação em que professor e aluno busquem um processo de investigação, pesquisa, diálogo, construção, criticidade constante e ações que desenvolvam a reflexão, a criatividade, análise, auto-organização, autonomia, alteridade, entre outros; aprendendo a aprender juntos.

[167] Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Graduada pela Universidade La Salle nos cursos de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialização em Informática na Educação e Mestrado em Educação.

2 Escola, tecnologia e solidariedade: uma proposta de trabalho

Com a sociedade em constante mudança, observamos um avanço tecnológico que implica uma reestruturação de vários setores e a educação de forma especial, como integrante desse contexto, também necessita uma reorganização, pois o ensino também foi "moldado" dentro do paradigma positivista com visão newtoniana-cartesiana, como uma prática pedagógica fragmentada, desconectada, repetitiva e sem direito à crítica. Nessa perspectiva, ser profissional implica mobilizar a criatividade e inovação. Assim, a inserção das tecnologias na escola tornou-se necessária, com o intuito de potencializar a aprendizagem, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a construção do conhecimento. Para isso, é necessário que a educação contemple a interação, as relações, a investigação e o social.

Dentro dessa perspectiva de educação da superação, a formação de um sujeito autônomo e crítico será possível por meio de trabalho cooperativo, em que, com essa autonomia, passamos a pensar, a construir o conhecimento através da interação com os sujeitos, grupos sociais e o meio, de maneira crítica. A superação se faz em ações colaborativas e cooperativas, por meio do respeito mútuo. Para Tijiboy et al. (1999, p. 19-28):

> O conceito de cooperação é mais complexo que o de interação e de colaboração, pois, além de pressupor ambos, requer relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. [...] a diferença fundamental entre os conceitos de colaboração e cooperação reside no fato de que para haver colaboração o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda – mútua ou unilateral. Para existir cooperação deve haver interação, colaboração, mas também objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas.

Nesse contexto, foi proposto na escola o projeto "Gentileza gera Gentileza" a fim de sensibilizar e minimizar problemas disciplinares e de bullying com os alunos, onde abordamos momentos de reflexões sobre auxílio, solidariedade e respeito ao próximo dentro e fora do ambiente escolar. A partir dessa proposta foi organizado um projeto de pesquisa e trabalho com o objetivo de abordar o tema da solidariedade, envolvendo a tecnologia através de vídeos nas aulas de arte-educação, com uma turma de sétimo ano. Esse projeto foi construído a partir da seguinte questão de estudo ou problema de pesquisa: "De que forma podemos trabalhar e conscientizar o tema solidariedade em um grupo de alunos por meio do uso da tecnologia?"

A professora envolvida nesse projeto é concursada vinte horas no município de Canoas, atuando no projeto Tic's, no turno da manhã, do primeiro ao quinto ano e com a disciplina de Artes com o sétimo ano do Ensino Fundamental. A professora é concursada também no município de Porto Alegre, atuando nos Anos Iniciais e EJA.

As reflexões sobre a temática foram desenvolvidas a partir da metodologia de pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, contemplando a subjetividade dos sujeitos-participantes e a interpretação do pesquisador. Portanto, o "conhecimento não é indiferente, porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito". (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

> As investigações, nessas abordagens, utilizam, entre outras, metodologias e técnicas de pesquisa como questionário, entrevista, observação participante, narração, história de vida, estudo de caso, etnografia, pesquisa participante e pesquisa-ação. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

A pesquisa qualitativa está sendo realizada por meio da metodologia de Estudo de Caso. Segundo Yin (2010, p. 24), essa metodologia contribui com o "conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados." Ou seja, podemos estudar um indivíduo e suas relações com o meio no qual está inserido, entidade, sistema, unidade social, instituição, programa, processos organizacionais e administrativos, desempenho escolar, entre outros, conhecendo mais profundamente uma determinada situação.

O trabalho foi proposto em uma escola municipal de Canoas, com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Artes envolvendo a informática educativa, com a criação de vídeos através do uso das tecnologias (celular e tablet).

Primeiramente foram trazidas para a turma as seguintes perguntas: O que é solidariedade? O que é ser solidário? E como posso ser? Após responderem por escrito, com suas palavras, individualmente, foi aberta a discussão na turma sobre o tema.

Em seguida foram apresentados alguns conceitos sobre o significado da palavra solidariedade, segundo o Dicionário Aulete:

> 1. Sentimento de identificação com os problemas de outrem, o que leva as pessoas a se ajudarem mutuamente: O desabamento dos barracos provocou um movimento de solidariedade.
> 2. Sentimento de simpatia, de identificação com os pobres, os desprotegidos etc.
> 3. A expressão desse sentimento; AJUDA; AMPARO; APOIO: Demonstrou sua solidariedade aos desabrigados, oferecendo-lhes alimentos e roupas [Antôn.: abandono, desamparo.]
> 4. Manifestação de identidade de sentimentos ou ideias (solidariedade política; solidariedade partidária); COOPERAÇÃO; COPARTICIPAÇÃO [Antôn.: indiferença.]
> 5. Assistência moral, espiritual, que se concede a alguém, por simpatia, piedade ou senso de justiça: Prestou solidariedade aos demitidos da empresa.
> 6. Laço de união fraternal que une as pessoas pelos simples fato de serem semelhantes (solidariedade humana); AMIZADE; COMPANHEIRISMO; IRMANDADE [Antôn.: individualismo, inimizade.]
> 7. Jur. Compromisso pelo qual as pessoas se sentem em obrigação umas em relação às outras; INTERDEPENDÊNCIA; RECIPROCIDADE [+ a, (para) com, entre : Solidariedade ao chefe: solidariedade (para) com os amigos: solidariedade entre os funcionários.] [F.: solidário (-o- > -e-) + -dade]. (AULETE, 2018)

A partir daí foi proposto a divisão da turma em grupos de cinco ou seis alunos; o pré-requisito era que em cada grupo deveria ter um aluno com acesso a celular ou tablet. Cada grupo deveria criar um vídeo com duração no máximo de dois minutos onde deveriam representar uma cena, um momento envolvendo o tema solidariedade e sua importância. Essa interação entre sujeito e tecnologia tem o objetivo de criar novos significados a partir do tema proposto.

As tecnologias digitais são espaços digitais virtuais que possibilitam a interação entre os sujeitos e o mundo, onde emergem muitos significados. Segundo Backes as Tecnologias Digitais "são espaços digitais virtuais":

> Ou seja, espaços que: possibilitam a ação, relação, interação e compartilhamento das representações dos seres humanos; são próprios e particulares de cada grupo social (pois os seres humanos estão em

> congruência com o meio); potencializam a coordenação das coordenações das ações (os seres humanos compreendem as ações e atribuem significados). (BACKES, 2014, p.4)

Esse trabalho com os vídeos ainda está sendo construído no momento e estamos aguardando os resultados dessa interação tecnológica digital.

3 Conclusão

Nesse novo contexto social no qual estamos inseridos, observamos que as crianças, como sujeitos participantes do mundo, estão interagindo com as tecnologias digitais a todo o momento. Os alunos que chegam à escola não são mais os mesmos do tempo de seus pais e professores, assim como esses, no seu tempo de crianças, eram diferentes de seus pais e professores. Percebemos que, atualmente, as crianças crescem em ambientes cercados por recursos audiovisuais, digitais, entre outros. O videogame, o computador, os *tablets*, os *smartphones*, atraem a atenção e despertam interesse, desenvolvendo a habilidade em captar várias informações ao mesmo tempo, de forma interativa e com respostas visíveis de forma rápida, o que retrata essa evolução tecnológica. Esse olhar sobre a sociedade trouxe para escola uma nova forma de repensar e fazer a educação, incorporando as TIC's e tencionando a forma tradicional de ensino[168], que predomina em grande parte das escolas. Sobre estes aspectos, Sancho & Hernández nos colocam que:

> Devemos considerar as problemáticas associadas ao fracasso na incorporação às aulas de cada um destes meios e como podemos ajudar a planejar melhor sua integração nos processos de ensino e aprendizagem. A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é *centrada no professor*. (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006, p. 19)

É preciso um novo olhar educacional que dialogue com o que já tem sido construído, criando propostas e perspectivas para o uso das tecnologias digitais como mais uma forma de interagir com o conhecimento.

Referências

AULETE, Dicionário Caldas. **Aulete digital.** Disponível em: <http://www.aulete.com.br/gentileza> Acesso em 23 set. 2018.

BACKES, Luciana. Hibridismo Tecnológico Digital: Configuração dos Espaços Digitais Virtuais de Convivência. In: **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning,** 3, Lisboa, 2013. "Colóquio Luso-Brasileiro...: atas". Lisboa: Universidade Aberta. LEAD, 2014. ISBN 978-972-674-738-3. p. 1-18.

BEHRENS, Marilda A**.** Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, José M., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Maria A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

[168] A forma tradicional de ensino é baseada no professor e não na aprendizagem do aluno.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a Proximidade do Senso Comum das Pesquisas Qualitativas em Educação: Positividade ou Simples Decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ, Fernando [et al.]. **Tecnologias para Transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TIJIBOY, A. et al. Aprendizagem cooperativa em ambiente telemáticos**. Revista de Informática na Educação: Teoria e Prática,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 19-28, 1999.

TIJIBOY, A. V.; PEREIRA, E. A.; WOICIECHOSKI, L. R. Interação com Afeto: Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, Julho, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13986. >Acesso em 25 mar. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PROBLEMATIZAR A HIGIENE E SAÚDE COM OS PEQUENOS ESTUDANTES

Josaine Machado[169]
Vanessa Veríssimo[170]

O processo de alfabetização não é uma mera escolha de métodos e procedimentos para a compreensão do código linguístico e construção do conhecimento suficiente para o domínio da lectoescrita. Trata-se da inserção da criança no letramento amplo, no qual a leitura do mundo com todos os seus códigos deve ser experimentada na interação e compartilhamento de saberes. Alfabetizar letrando: é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social.

Nesse sentido, pensamos que higiene e saúde não são um mero conteúdo para desenvolver hábitos e competências. É também um diálogo sobre a realidade, uma problematização sobre ela e a construção de alternativas de superação dessa realidade.

Nosso projeto desenvolveu-se com recursos simples em parceria entre os docentes do primeiro ano da E.M.E.F Professor Doutor Rui Cirne Lima, com a participação especial da enfermeira Taline Jeane Rodrigues Gonçalves, indicação da colega da Sala de Recursos Sandra Maria de Assis Lima, que descobriu que a mesma enfermeira foi ex-aluna da nossa escola e mesmo estando em gravidez avançada, prontificou-se a realizar oficina com as turmas de Anos Iniciais. Entre os estudantes mais empolgados e participantes das oficinas, podemos elencar os primeiros anos.

A retomada da abordagem da temática após as oficinas ganhou mais envolvimento das crianças, trazendo não apenas questões e troca de conhecimento, mas também troca de vivências e construção de propósitos com mais autonomia.

O primeiro ano é o ingresso na vida escolar para a maioria das nossas crianças. Poucas vêm da educação infantil e a realidade de vulnerabilidade socioeconômica da maioria de nossos estudantes faz com que eles tenham pouca ou quase nenhuma noção de higiene e saúde. Muitos não possuem banheiro em casa, dependendo da boa vontade de parentes cederem seus banheiros para possibilitar o procedimento de banhos esporádicos. As crianças de seis anos ainda são pequenas e dependem de ensinamento e supervisão em relação às atividades necessárias para uma plena higiene. Porém, algumas delas não encontram nas famílias pessoas que realizem esses ensinamentos e muito menos a supervisão.

Compete à escola buscar envolver a família nessa tarefa, porém não podemos esperar pela família para iniciar junto a criança essa construção de conhecimento. A educação é um processo que envolve ensino e ampla aprendizagem. Conforme bem sabemos, os quatro pilares da educação da Unesco nos remete a sempre ampliar esse processo no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Esses saberes básicos de higiene e saúde são sociais e culturais e assumem nuances distintas conforme o contexto. Porém não podem ser negligenciados em nenhuma comunidade. Por exemplo, as crianças que vivem junto aos pais catadores de lixo possuem outra noção de odor que aquela que não tem essa vivência – até

[169]Pedagoga, Professora de Anos Iniciais da Rede Municipal de Canoas. E-mail: josaine.machado@hotmail.com
[170]. Pedagoga, Professora de Anos Iniciais da Rede Municipal de Canoas. E-mail: vanessaverissimo@msn.com

porque se identifica com o grupo a que pertence e onde é acolhida, mas precisa entender que os microorganismos podem atingir perigosamente o seu corpo e, portanto, precisam ser eliminados por hábitos de higiene viáveis.

A abordagem da higiene e saúde dialogando com a realidade da criança, evitando a cultura da construção de rótulos e preconceitos é muito mais eficiente, pois eleva a autoestima e faz com que a criança assimile não apenas os conceitos e procedimentos, mas o desejo de manter esse hábito independente dos obstáculos que tenha que transpor. Em outras palavras, contribui para autonomia e o prazer protagonista desses estudantes.

Assim, realizamos atividades práticas com objetivo de ampliar a visão de mundo, aprofundar os conhecimentos e deixar opções para que exercitem a cidadania de optar por realizarem suas atividades diárias de higiene em um constante aprimoramento.

O aprendizado do conhecimento realizou-se pela observação, escuta, questionamento, interação com os objetos de higiene e a relação deles em relação ao cuidado do corpo, para evitar micro-organismos e vetores nocivos, ampliando a consciência da autoimagem e sua valorização.

O aprendizado do fazer se dá no cotidiano escolar, assumindo que a higiene faz parte da rotina, antes e após a merenda, após atividades que envolvem manipulação de materiais, após o recreio e a educação física. Com a formação de hábitos rotineiros na escola a criança vai criando gosto em manter esses hábitos em outros ambientes.

A aprendizagem de viver junto é beneficiada com essa rotina de hábitos de higiene, melhorando a interação e evitando o bullying.

E o educando aprende a ser uma pessoa que cuida de si, dos seus materiais, que respeita mais o espaço dos colegas. Um aprendizado que leva a ser uma pessoa que exercita sua cidadania e cuida da sua imagem no grupo e fora dele. Em outras palavras, passa a ser um multiplicador de hábitos de higiene em ambientes onde eles talvez não estejam presentes.

Uma vez que a alfabetização é um processo de contínua reflexão sobre o ato da leitura e da escrita, através de experiências sociais significativas e da valorização do cotidiano social no qual o sujeito está inserido, com o intuito de possibilitar que vidas sejam transformadas qualitativamente. Esse é o compromisso assumido por nós, educadores, em contexto de periferia que acreditamos muito e precisamos semear na consciência dessas crianças para termos uma sociedade com valores e muito sucesso. O reconhecimento dos saberes prévios dos sujeitos envolvidos é fundamental para atribuir significado e construir autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

> Alfabetizar, também é um processo político, que promove a cidadania, a autonomia, quando for praticada com lucidez, pois oferece condições aos educandos de construírem sua bagagem de conhecimentos num contexto mais amplo, sendo esse refletido e *apreendido* pela complexidade das interações múltiplas que os ambientes, as pessoas e os objetos implicam. (LORENZET e GIROTTO).

Com base em Freire (1992) e para educar em uma perspectiva freireana, parte-se da realidade, não ficando estagnado nela, mas sempre apostando na esperança. Seguimos na postura não de esperar, e sim de fazer sempre mais apostas, mesmo que, por vezes, sucumbamos nos deslizes da impotência mediante o tamanho do

desafio, reerguendo-se apoiadas pelos colegas que também vivenciam as mesmas questões a dialogar.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. Parte do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI Sumário do Relatório Introdução do Relatório (parcial) Sobre a Comissão Tradução de Carlos Gustavo Marcante Guerra do original editado pela UNESCO em 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LORENZET, Deloize e GIROTTO, Juliana Carla. **A alfabetização e letramento na prática pedagógica.** Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010. Disponível em www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p1.htm

PROJETO NOSSO MUNDO

Juliane Soares F. Gavião[171]

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas do projeto NOSSO MUNDO, desenvolvidas junto à turma Jardim II A, da EMEI Marilene da Silva Machado, ao longo do 1º semestre do ano de 2018. Para tanto, e alinhado a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla-se os cinco campos da experiência infantil, qual seja, O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Isto é, são estes cinco campos da experiência que tanto norteiam a estrutura da presente narrativa quanto ilustram o modo como venho operacionalizando seus preceitos em minha prática na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Nosso Mundo. Prática Pedagógica. Experiência Infantil.

INTRODUÇÃO

Na esteira das mais recentes mudanças curriculares que hoje sustentam a Educação Infantil[172], gostaria de salientar que o trabalho desenvolvido no **Jardim II A** da **EMEI Professora Marilene da Silva Machado**, parte do entendimento de que: a) a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica; de modo que a criança é percebida, nesta perspectiva, b) como um sujeito ativo, alguém inserido no mundo que pode, portanto, narrá-lo. Mais do que isso, perceber a criança como alguém que tem um ponto de vista privilegiado, uma vez que é ela que, neste caso, dá voz ao seu próprio contexto, e isso implica reconhecê-las como um parceiro deste processo de aprendizagem. Para tanto, não apenas venho estimulando a narrativa infantil, nos mais diversos momentos de nossa rotina, como solicitando às famílias que colaborem enviando relatos de experiências que, por sua vez, servem como ponto de partida dos mais variados projetos e atividades.

---

[171] Doutora em Educação pela UFRGS (2017), na Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2012), tendo como área de concentração os Estudos Culturais em Educação, Graduada em Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade da Região da Campanha (2002). Tem se dedicado ao campo infantil, tomando como mote a abertura e polissemia do conceito infância no contemporâneo. Para tanto, conta ainda com outros conceitos como ética, política, memória, narrativa, imagem, mídia, relações de gênero, consumo, entre outros, que atuam como multiplicadores das formas de pensar as infâncias e as crianças hoje. Além disso, privilegia em suas pesquisas em educação a perspectiva infantil inscrita no caminho teórico/metodológico: Pesquisar com crianças. E-mail: falcaoegaviao@hotmail.com

[172] BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários da Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais e Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologa uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01/06/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01/06/2018.

NOSSO MUNDO

O projeto que sustenta as atividades desenvolvidas ao longo de 2018 chama-se **NOSSO MUNDO**. Além de tratar-se de um nome **escolhido pelas crianças**, o mesmo tem como objetivo *ampliar o repertório em relação à Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes, Identidade e Autonomia, Movimento, Música e Sociabilidade*, tendo claro, como ponto de partida a experiência infantil. Com efeito, neste primeiro semestre, abordamos temáticas diversas – *Construindo minha identidade e o que existe no meu mundo?*; Minha *identidade e a convivência com o outro*; *Eu, os outros e minha escola*; *Eu, os outros e suas profissões*; *Minha família...Quem cuida de mim?*; *A família dos números*; *Brincar, brinquedo e brincadeira*; *Vamos salvar o planeta?*; *No mundo encantado das cores*; *Todas as cores do Brasil* –, muitas delas trabalhadas a partir de datas comemorativas como: *Páscoa*, *Dia do Índio*, *Dia do Trabalhador*, Semana da Família, *Semana Internacional do Brincar*, *Dia Internacional do Meio Ambiente e da Ecologia*, *Copa do Mundo/2018*, *Festividades Juninas* e *10 anos da EMEI Marilene da Silva Machado*.

Em outras palavras, ao longo destes quase 06 meses, estou buscando contemplar, por meio do referido projeto, os cinco campos da experiência infantil. Por exemplo, no campo "**O Eu, o Outro e o Nós**" partimos das regras e combinações da turma, com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente de diálogo, respeito e cooperação que tanto as permita se constituir enquanto sujeito no grupo como reconhecer e valorizar a diferença do outro e sua cultura. Para isso, conhecemos um pedacinho da riqueza da cultura indígena, entrevistamos os funcionários da nossa escola e percebemos a importância do seu trabalho, falamos sobre como cada família é única, refletimos sobre como cada criança é singular, conversamos com a mãe da coleguinha Laís (gestante na época) sobre a importância de cada vida, etc., sem deixar de comemorar cada conquista das crianças, por mais singela que seja.

A turma é composta por 23 alunos (16 meninos e 07 meninas), entre 05 e 06 anos de idade. E, como em qualquer grupo, cada criança tem seu tempo, sua forma de estabelecer relações com o mundo, sua maneira de se expressar e interagir com o outro, e devemos respeitar essa individualidade. Porém, apesar das diferenças individuais, o **Jardim II A** tem se mostrado um grupo unido, de modo que um ajuda e defende o outro. Ou seja, embora cotidianamente se envolvam em conflitos, comuns para a idade, fico satisfeita quando observo momentos de ajuda mútua entre eles. Na verdade, me orgulho quando percebo que as próprias crianças já começam a dialogar e negociar com os colegas, sem pedir meu auxílio.

No campo dedicado ao **Corpo, Gestos e Movimentos** participamos de ensaios e apresentações (Dia das Mães, Festa Junina da escola e Chá da Família Marilene), produzimos um teatro dos super-heróis (totalmente pensado e organizado pelas crianças), aprendemos a usar o *hashi* (talheres orientais), brincamos de imitações, trabalhamos com mímica e ritmos variados (com coreografia e/ou movimentos improvisados pelas crianças), com atividades físicas dirigidas (tanto na escola como em outros espaços - participação no CEQUINHA) e outras livres (brincadeiras organizadas pelas próprias crianças) e assim vamos inserindo, aos poucos, algumas noções corporais importantes que envolvem concentração, lateralidade, coordenação corporal e motora e expressividade. Inclui-se também neste campo o processo de autonomia da própria criança em relação aos bons hábitos de higiene e alimentação que são diariamente reforçados.

No que se refere a **Traços, Sons, Cores e formas**, as crianças, além de se expressarem diariamente por meio de desenho livre, pintura, recorte e colagem,

também se dedicaram à modelagem (em argila e massa de modelar) e dobraduras de papel. Já em relação à música, oferecemos às crianças o contato com sons diversos, isto é, desde músicas infantis (com e/ou sem o acompanhamento de gestual), passando por alguns clássicos (previamente selecionadas) da nossa MPB, dos sons produzidos pelas próprias crianças, utilizando-se dos mais diversos objetos à disposição em nossa sala, até aprenderem a tocar um instrumento musical como as castanholas, por exemplo. E as cores, outra constante em nossa rotina, tiveram um tratamento especial, mais do que diferenciar cores quentes e frias, primárias ou secundárias, foi por meio das cores que podemos introduzir, discutir e relacionar as temáticas *Brasil* e *Canoas* e suas respectivas festas e comemorações (Copa do Mundo/2018, Festividades Juninas, Semana Cívica de Canoas e aniversário da nossa Escola).

Em **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**, assistimos a filmes diversos, conhecemos obras de artistas contemporâneos, escutamos histórias, contamos nossas histórias, participamos de horas do conto, ouvimos músicas variadas, aprendemos a cantá-las, construímos textos coletivos, escutamos poemas e lendas de nossa cultura, aprendemos palavras cantadas, inventamos outras (como os números de 01 a 10 em inglês), além de parlendas e trava-línguas. Como professora, valorizo a diversidade de materiais (sejam eles imagéticos e/ou da linguagem oral e escrita) oferecidos às crianças, uma vez que é a partir desta diversidade que busco fomentar o juízo estético nas crianças. E mais: provocar o fluxo entre as mais diversas linguagens, de modo que um poema pode se transformar em um belo desenho, a imagem de um artista pode nos inspirar em um texto coletivo, uma greve (que alterou a rotina familiar/escolar) pode ser tema de um debate, uma música pode ser ilustrada, um filme também é uma forma de apresentarmos texto. O importante, nesta última etapa da Educação Infantil, é enriquecer o fluxo entre as linguagens.

E, por fim, em **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** representamos quantidades, plantamos e observamos frustrados os nossos feijões que não brotaram (algo que provavelmente se transformará em nosso próximo projeto de Ciências), coletamos lixo, observamos o lixo nas proximidades da escola (quando visitamos a EMEI Nilton Leal Maria), discutimos e brincamos de coleta seletiva, confeccionamos o nosso calendário, construímos brinquedos (e tantos outros objetos, fruto da imaginação das crianças) de sucata, falamos sobre as partes do nosso corpo, observamos mapas diversos (estabelecendo relações de distância entre Brasil e Rússia - sede da Copa do Mundo/2018, Canoas e Rússia, Região Sul do Brasil e Região Norte/Nordeste – origem das festividades juninas, nossa Escola e o Centro de Canoas, nossa Casa e o Centro de Canoas, nossa Casa e nossa Escola). Também aprendemos um pouco sobre a história da nossa escola e município, além de noções básicas de organização que envolve tanto o cuidado com o seu próprio material escolar como a organização de nossa sala (enquanto uma responsabilidade de todos), visto que o próprio corpo das crianças é uma ferramenta de medida e exploração do mundo. E tudo isso foi, muitas vezes, registrado em diversos painéis coletivos que confeccionamos ao longo do semestre.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Para concluir, gostaria de mencionar que este breve relato, de algumas das práticas empreendidas ao longo de 2018, em uma turma de Educação Infantil, da rede municipal de Canoas/RS, é o resultado de uma trajetória comprometida com as infâncias, no plural. Isto é, parte da perspectiva de que não há uma única forma de

perceber a criança, uma vez que há muitas infâncias hoje em circulação. Logo, é necessário que o educador de Educação Infantil suspenda quaisquer concepções mais enrijecidas de “criança” e “infância” para enxergar seus alunos como um “outro” (LARROSA, 2010), aquele que escapa toda a vez que se tenda reduzi-lo, aquele que, exatamente por escapar, por não responder aos nossos anseios e convicções, é capaz de nos convocar a pensar de outras formas a própria infância e, assim propor outras práticas a ela. E como fazemos isso? Privilegiando a perspectiva infantil em nossa rotina escolar, transformando a criança em um parceiro deste processo, um colaborador ativo, senão no próprio protagonista que pode, por exemplo, eleger de forma democrática aquilo que deseja e/ou tem interesse de explorar. Enfim, é criar junto a elas o **NOSSO MUNDO**.

Assim, esperamos que no próximo semestre possamos dar continuidade a este processo de ampliação de sentido, a partir de projetos (previamente escolhidos pela turma) como: O *Fundo do Mar*, *O Universo*, *O Mundo dos Dinossauros*, *O Fantástico Mundo dos Insetos, Planeta Terra*, *O Reino Animal*, etc. Além de criar o Grêmio Estudantil da Escola e realizar pelo menos 01 passeio até o final de 2018, marcamos que este último é outro pleito das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Secretários da Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais e Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Homologa uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01/06/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01/06/2018.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In.: _____. ***Pedagogia Profana:*** Danças, piruetas e mascaradas. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-198.

3. Mesa Redonda

DOS TEMPOS COLETIVOS: horizontes na formação de professores em rede

Juliana Aquino Machado[173]
Juliana Cristina da Silva[174]
Gilberto Ferreira da Silva[175]

Ao final dos dois dias de atividades do 2º Seminário Municipal Saberes em Diálogo, nos pareceu importante realizar uma avaliação acerca do processo vivido durante o ano e daquilo que havia sido vivenciado durante o evento, como forma de síntese que expressa um duplo movimento, que no dizer de Koselleck (2006) se refere ao *espaço da experiência* e ao *horizonte de expectativa.* Este duplo movimento considera que aquilo que foi experienciado pelos sujeitos se constitui como elementos interdependentes na projeção de expectativas futuras.

O espaço da experiência se caracteriza pelo passado atual, no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados, se fundindo tanto à elaboração racional quanto às formas inconscientes de comportamento, sem que necessariamente estejam ainda presentes no conhecimento produzido. A experiência se constitui num fato subjetivo, individual, mas conserva em si o conhecimento produzido a partir das experiências alheias.

A expectativa se refere ao futuro presente, àquilo que ainda não foi experimentado, ou àquilo que apenas pode ser previsto, ou seja, é o "ainda-não" embebido de esperança e medo, desejo e vontade, inquietude e análise racional, visão receptiva e curiosidade.

> Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã. Com isso, chego à minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p. 308)

O processo vivenciado junto aos professores da rede municipal de ensino de Canoas no Projeto Saberes em Diálogo, tem se revelado com uma grande potencialidade, trazendo em sua condução a lógica de considerar o vivido na projeção dos passos seguintes. Por isso, a dinâmica de condução do projeto não consegue conceber um conjunto de passos a serem seguidos a priori, a partir de um planejamento rígido, que não se conecta diretamente ao vivido.

A mesa redonda foi assim denominada pela compreensão da Comissão Coordenadora do Projeto sobre a necessidade de um espaço de fala compartilhado, na perspectiva da horizontalidade e da valorização dos saberes e também das

[173] Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: juliana.machado@canoas.rs.gov.br
[174] Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Supervisora Escolar na EMEF Castelo Branco. E-mail: juliana.silva@canoasedu.rs.gov.br
[175] Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

percepções individuais, que também se constituem coletivas, dos participantes. O termo “mesa redonda” se refere, portanto, à dinâmica do momento e não à distribuição do espaço e dos participantes, uma vez que o número de presentes inviabilizava o colocar-se em círculo.

A provocação inicial para este momento de compartilhamento deu-se pela partilha de impressões dos mediadores das mesas de trabalho, permeado pela interlocução aberta à participação de todos os presentes, configurando um espaço de múltiplas vozes, numa alternância horizontal entre fala e escuta. Convém salientar que estes mediadores são professores da rede municipal externos ao Projeto, convidados a partir de uma opção estratégica da Comissão Coordenadora, no sentido de acolher as percepções pelo olhar de colegas que não estavam vinculados ao processo. Sendo assim, este momento ficou marcado como um espaço em que o lugar privilegiado de fala ao coletivo foi ocupado por muitos e que, mesmo já no avançado do horário, foi caracterizado pela permanência dos professores até o final da atividade.

A fim de melhor sistematizar o registro das percepções trazidas neste momento, utilizaremos como recurso a categorização dos principais elementos pontuados durante a atividade, tomando por empréstimo os conceitos de Koselleck (2006), num esforço em destacar aspectos derivados da vivência da experiência e outros que podem significar aquilo que virá a ser, ancorado na expectativa criada pela experiência vivenciada.

Espaço da experiência

> Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes quanto na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta à sua própria abertura. (LARROSA, 2018, p. 13)

A noção de **coletivo** ou da **coletividade**, traduzido pela fala de que *“Sozinhos construímos pouco”* expressa a compreensão acerca da necessidade da **cooperação**, da **articulação em redes**, do **trabalho em equipes**, do **compartilhamento** e da **ampliação das interlocuções.** Tal destaque é revelador de um movimento que deseja romper com o individualismo docente, através da superação da Solidão Pedagógica, ou seja, de um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA E BOLZAN, 2008, p. 50). A relevância de tal movimento é expressa na fala de que *“compartilhar conhecimentos é muito bom”,* pois reforça a noção de horizontalidade que permeia a condução das ações formativas na rede, especialmente na dinâmica proposta pelo Saberes em Diálogo, além de evidenciar uma clara **perspectiva de trabalho democrático**, em que os sujeitos são chamados a participar, a compartilhar, a se colocar como protagonista e como intelectual do seu fazer pedagógico.

Tais elementos dialogam diretamente com a questão do **protagonismo docente** e com a noção/sentimento de **pertencimento**, revelados principalmente nas falas de que é preciso *“evidenciar a potência dos professores, dos alunos, dos funcionários”* e de *“evidenciar o protagonismo dos professores”, pois* temos *“professores com grande potencial”*. Estes aspectos apontam uma clara relação entre

as ideias de protagonismo docente e de pertencimento, como movimentos que tem potencial de se retroalimentar, conduzindo, inclusive, a uma maior autoestima profissional individual e coletiva, traduzida pelo conceito de **bem-estar docente**, que se revela na fala dos *"professores orgulhosos pelos colegas".*

> Buscar compreender e explicar as fontes de dinâmicas que geram e mantém o bem-estar docente também se mostra relevante pela possibilidade que oferece de apontar caminhos e estratégias aos professores para buscarem condições mais favoráveis quando se deparam com conflitos e dificuldades no trabalho, vislumbrando possibilidades de reestruturação de suas práticas e modos de ser e estar na profissão. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324)

As sensações que vieram à tona, impulsionadas pelo Projeto Saberes em Diálogo, apontam condições favoráveis ao sentimento de bem-estar docente entre os participantes. O Seminário demarca um momento muito mais celebrativo do que finalizador, tendo em vista a possibilidade das pesquisas permanecerem vinculadas ao projeto, com outros desdobramentos; ou mesmo os professores seguirem no projeto com outras inquietações. Nesta perspectiva, entendemos que este caráter de continuidade do projeto comunga com as concepções de Timm, Mosquera e Stobäus (2008), que não relacionam o bem-estar à estratégias paliativas e sim sobre a reflexão do professor sobre seus projetos e conceitos de autoimagem.

Contagiar refere-se, em uma linguagem figurada, à possibilidade "de exercer influência sobre, de afetar, de atingir". Tal termo, citado de forma recorrente pelos participantes que tomaram a palavra, é revelador de um sentimento compartilhado que entende o pertencimento e a implicação nos processos como forma de **contágio**, revelado por uma das falas, ao apontar que *"somos gente que pode contagiar os colegas".* Tal sentimento se manifesta em diálogo com outros, que possibilitam a compreensão da experiência potente vivenciada e revela ainda no espaço da experiência, a expectativa de que o *"seminário é um convite a contagiar os colegas no retorno para a escola"* ou ainda de que é preciso *"encorajar os colegas",* numa referência que expressa uma concepção de co-responsabilidade com o seu trabalho e com o trabalho desenvolvido pelo coletivo.

Insistir na centralidade de **foco no chão da escola** representa um esforço de cunho pedagógico, intelectual e epistêmico em buscar alternativas às questões "*que emergem na escola"*, com destaque à "importância em conhecer o chão da escola" e "*o lugar de onde a gente fala"*. Tais elementos são trazidos à discussão num movimento de caráter decolonial, com especial ênfase na abordagem de Walsh (2009), ao referir-se sobre a urgência de pensar os contextos com e desde os sujeitos que lá estão, o que poderia ser entendido como a possibilidade em se pensar *desde* o chão da escola, *com* os professores. Tais elementos são indispensáveis para pensar sobre *"quando o professor se conscientiza do seu fazer pedagógico"* numa recusa explícita ao papel de tarefeiro, que aplica métodos, estratégias, fazeres pensados por outros, quase sempre numa relação de exterioridade com a escola.

O **fazer pesquisa em sala de aula**, como um dos alicerces do Saberes em Diálogo, representa uma possibilidade de mobilizar o desenvolvimento de tais competências profissionais, ao trazer para o centro da discussão o ethos e o habitus dos pertencimentos docentes, ou seja, o "*falo de onde existo"* (MACEDO, 2012), num movimento que vincula o professor-pesquisador às suas implicações presentes na prática docente.

Outro elemento que ganhou destaque na atividade foi a relação do professor e de sua prática com a escrita, esta entendida como possibilidade de sistematizar conhecimentos pedagógicos e de socializá-los, possibilitando a "*partilha de conhecimentos".* Para Ferraço e Silva (2018), o ato de se permitir escrever, potencializa os processos formativos e a produção dos "saberes-fazeres" (p.1). No lugar de professores, temos consciência das inúmeras atribuições que assumimos no contexto da escola, sendo que estas não contribuem para que um tempo para a escrita seja reservado. No entanto, o registro escrito socializa a pesquisa e o acesso de pessoas a esta experiência e oportuniza uma verdadeira produção de conhecimento.

Silva, Nornberg e Pacheco (2012) ao desenvolverem uma proposta de trabalho coletivo com professores de quatro escolas de uma rede municipal de educação, valorizando a escrita como elemento para desencadear processos auto formativos em serviço, assim enfatizam: "O exercício de escrita realizado permitiu aos professores ampliar a competência de analisar as questões do cotidiano da docência compartilhada, tornando-os mais sábios para redefinir e recriar suas estratégias de ação"(p.104). De igual modo observam que no acompanhamento do trabalho:

> Ao realizar o exercício de leitura e de escrita do que cada professor vem fazendo no interior de suas escolas, na instigante tarefa de trabalhar colaborativamente, é possível indicar que há, ao modo de cada um e de cada escola, uma ampliação do repertório de ideias e ações (p.104).

Na esteira de experiências como esta é que o Projeto Saberes em Diálogo se nutre, propondo e criando ações que, para além de romper com o cotidiano do fazer docente, possam igualmente oferecer as condições para que a ruptura seja propositiva, se contrapondo a modelos clássicos de formação onde o protagonismo intelectual é reservado para convidados externos à realidade da educação de um modo geral, e à escola em particular para a qual se deseja qualificar.

Assim, uma das possibilidades de apoio desta escrita, para que as vivências não se percam em meio às situações que nos interpelam na escola, foi o **caderno de campo**, mencionado pelos presentes nesta mesa redonda. Associar o fazer docente ao hábito de escrever a experiência em um caderno de campo faz com que não se percam aspectos significativos para os estudos, tanto os objetivos como os subjetivos. A emoção do momento pode ser mais facilmente retomada quando está em nossa memória recente, do que tempos depois, quando estamos imersos em outras demandas decorrentes do nosso trabalho. Esta estratégia pode diminuir o *"sofrimento para escrever",* também destacado neste momento pelos colegas.

Esta socialização dos saberes, tanto os escritos como os relatados, trouxeram à tona elementos motivacionais e fortalecimento mediante as adversidades que aparecem. O fato de presenciarmos colegas professores compartilhando experiências positivas e sinalizando possibilidades, nos encoraja no enfrentamento dos desafios cotidianos e na produção de sentido no que fazemos (SILVA, MARTINS e FOSSATTI, 2018).

Partimos do pressuposto que o dar-se conta de onde estão possíveis espaços de re-existir e de compartilhamento de experiências, assim como eles foram constituídos ao longo dos séculos de exclusão da história exige um esforço que ultrapassa o intelectual, impele a realizar opções no âmbito político, epistêmico e dos fazeres, refazendo-se nestes outros modos de existir. A educação por assim dizer pode vir a ocupar um lugar importante para colaborar com esse processo de

sensibilização e tomada de posição. Silvia Rivera Cusicanqui (2010) vem insistindo que:

> El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazos sur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra propia ciencia – en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales (p.73).

A oralidade, modo próprio de muitas das sociedades primeiras das américas, apresenta-se como uma grande empreitada desde a perspectiva crítica no modo como deve ser tratada e compreendida, assim como, dos problemas que emergem ao entrecruzar com a palavra escrita, de domínio e predomínio ocidental (Silva, 2006; Balzano e Silva, 2018). Nessa direção reside um duplo desafio, de um lado a busca pela recuperação do potencial da oralidade e, por outro, as possíveis perdas de sentido que este processo de entrecruzamento entre oralidade e escritura pode provocar. Um grande empenho a ser realizado nesta busca por uma geoepisteme própria onde estes conhecimentos possam ser potencializados como instrumentos de re-existência (Munsberg e Silva, 2018). A constituição de diálogo, enfatizado pelos professores, de espaço de escuta, de trocas, de compartilhamento são reveladores de uma postura que se evidencia, ganhando a adesão dos educadores a um processo onde a voz de todos conquista espaço para ser emitida e acolhida.

O Projeto Saberes em Diálogo se diferencia por não se configurar em uma ação pontual, mas com ações desenvolvidas dentro de um processo contínuo. Foi considerado ainda como um marco o entrelaçamento entre as etapas e os temas apresentados, sob a ótica não limitada a um produto final, mas a um horizonte que acena preocupação com a "*qualidade tanto da aprendizagem como do fazer pedagógico"*.

De outro modo observa-se, de maneira evidente, o quanto as ações empreendidas no processo de experimentação e vivência do Projeto Saberes em Diálogo dialogam com o atual debate sobre formação continuada, de maneira atenta e coadunada como o que a produção acadêmica vêm apontando de avanços nesta área assim como dos desafios que permeiam, revelando lacunas e fragilidades. Em estudo recente Silva e Machado (2018), ao realizarem um mapeamento do quadro atual dos desafios nesta área apontam, considerando estudos não só do contexto nacional brasileiro, como também europeu e latino-americano:

> Constata-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área. De outro modo se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompam com modelos clássicos de formação centrados na reprodução e na multiplicação (p.108).

Ao centrar-se no professor e em suas necessidades profissionais e existenciais constata-se que o lugar de onde se movem assessores, educadores e gestores públicos desloca-se para um lugar de escuta atenta, modos estes ainda que exigem atenção, criação de estratégias adequadas e reestruturação dos tempos da escola. Tais dinâmicas convocam para uma força-tarefa urgente na qualificação do que se está vivendo e experimentando na rede municipal educação de Canoas.

Horizonte de expectativa

> …é mais exato nos servirmos da metáfora do horizonte de expectativa em vez de espaço de expectativa. Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado. A possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada. (KOSELLECK, 2006, p. 311)

A provocação de Koselleck ao anunciar que o futuro possa ser descoberto, mas apresenta um limite que é o de não poder ser experimentado, nos cobra um esclarecimento. Para o autor o espaço da experiência é o vivido no presente, é a experiência em ação, o horizonte de expectativas é o que permite que o presente seja efetivado e, antes mesmo, possa esse horizonte ser o que alimenta e motiva para então se chegar à experiência ou o que ele chama de Espaço da Experiência. Nesse sentido temos neste espaço da experiência o futuro se que presentifica, atribuindo sentido ao horizonte de expectativas. Portanto, a experiência vivida acaba sendo o horizonte de expectativas experimentado no espaço da experiência mesmo.

O que refletimos sobre o Seminário Municipal do Saberes em Diálogo configura-se neste espaço da experiência preconizado por Koselleck. Nas reuniões que antecederam esta mesa-redonda, muito se discutiu entre a comissão Organizadora sobre qual seria a melhor forma de criar um espaço de escutas, já que todos nós estávamos contaminados, inclusive no sentido afetivo, pelo Projeto. A expectativa da Comissão por este momento, do horizonte visto por mediadores “externos”, ora nos trazia para um terreno seguro de que os princípios aos quais o projeto se ancora viriam à tona, ora nos leva para um terreno movediço, com a inquietação e com o inesperado presente.

Quando se trabalha com Educação, tanto a objetividade como a subjetividade marcam presença. E nas manifestações da mesa redonda, as expectativas em torno da objetividade apareceram nos discursos, como por exemplo, sobre a possibilidade do evento acontecer nos turnos tarde/noite e à ampliação do espaço de tempo para as mesas de trabalho. Estas colocações carregam a necessidade, também evidenciada pelos participantes durante o ano de 2018 nas atividades do Saberes em Diálogo, de que os espaços de escuta sejam ampliados e oportunizados de forma mais recorrente.

Nesta direção o que lidamos aqui não são somente dados que configuram diagnósticos que se esgotam na própria produção em si e no dar-se conta de onde se localizam as potencialidades do trabalho em andamento, mas um diagnóstico que compõe um conjunto de dinâmicas que permitem repensar coletivamente o trabalho para então, de forma propositiva, operacionalizar novas ações que respondam às demandas traduzidas nas impressões e discursos que foram socializados. Justamente aqui reside um dos elementos importantes desta proposta, pois não estamos a localizar problemas, mas partindo destes problemas, construindo soluções. A importância do diálogo com e entre os professores maximiza os esforços pelo aperfeiçoamento de uma experiência em andamento.

Tais aspectos dialogam com Freire (2013), que vê a escuta como um ato que transcende a capacidade auditiva, e que carrega uma abertura à fala, aos gestos e às diferenças do outro. Embora a gestão dos tempos/espaços possa ser considerada de natureza objetiva, o campo subjetivo se entrelaça como pano de fundo desta questão.

“A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes” (FREIRE, 2013, p.92), que foi explicitado pelos participantes da mesa-redonda, quando estes apontaram suas expectativas sobre ver o projeto como uma “*alavanca que moverá o futuro da rede”*, somado a consciência da demanda que gera assumir o lugar de professor-pesquisador, mas que, contudo, entende que estas ações são possíveis de serem realizadas e, principalmente, que trazem consigo um grande potencial para o trabalho docente.

Entretanto, os motivos pelos quais este tipo de trabalho, muitas vezes, não se consolida, também foi alvo das exposições, colocando em destaque a constatação sobre a importância deste projeto que está em movimento e de que momentos para ampliação do diálogo poderiam ser um elemento impulsionador do fortalecimento da Rede. Tal questão foi expressa pelo questionamento: *“porque a gente não tá criando a coragem de fazer?”.*

A partir das nossas observações enquanto membros da Comissão Coordenadora, podemos inferir que o princípio da Adesão Espontânea é um elemento importante neste tipo de propostas, uma vez que os interesses dos docentes da Rede Municipal são diversos e, neste sentido, é improvável que se tenha a participação da totalidade dos professores. Tal fato não é entendido como um impeditivo do impacto deste trabalho, haja visto que o movimento está sendo realizado COM a rede, amparado no princípio do trabalho colaborativo.

As pesquisas apresentadas no Seminário provêm de investigações concebidas do cerne das escolas, portanto o trabalho colaborativo oportuniza que o movimento ultrapasse o espaço do Seminário e dos Grupos de Estudos, potencializados pela visibilidade das práticas docentes, sistematizadas e compartilhadas através da publicação de e-books, possibilitando que o conhecimento pedagógico produzido em um contexto, possa servir de inspiração a outros.

Finalmente, é importante destacar que o *“acompanhamento dos alunos de perto”*, como expressão do sentido do comprometimento com a aprendizagem significativa e de qualidade pode ser entendido através da relação entre o ensino e a aprendizagem, pois “o ensino e a aprendizagem são ações que se entrelaçam e reforçam a condição humana de ser tanto de um como do outro” (SILVA, 2015, p.66). Esta faceta humana recheada de esperança que permeia as ações do Projeto e tem cada vez mais se fortalecido no decorrer de sua trajetória pode ser traduzido, em síntese, pela definição de FREIRE (2014), que compreende a esperança relacionada ao verbo “esperançar”:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo… (FREIRE, 2014, p. 110-111)

Este é o sentimento com que hoje nos identificamos, com que nos colocamos numa relação de pertencimento e de co-compromisso, pois o trabalho docente não existe dissociado de todas as outras facetas humanas da pessoa professor. Levantar, ir adiante, construir, não desistir... “*vai e faz”...* Juntar-se com outros para fazer de outro modo é o que hoje nos define como coletivo de professores.

Referências

BALZANO, Otávio; SILVA, Gilberto Ferreira. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decolonais. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, p. 314-328, 2018

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch`ixinakax utxiwa: uma reflexión sobre practicas y discursos descolonizadores.** Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. p. 53-76. Disponível em < https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf> Acesso em 10/10/2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SILVA, Tamili Mardegan da Silva. A escrita como experiência cotidiana: pistas para pensar a formação de professores. Revistas Unilasalle, v. 23, n. 2, 2018. Disponível em http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao. Acesso em 24 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42. 2008.. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3424. Acesso em 22 de agosto de 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa implicada:** Pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, 2018. p. 140-152.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

REBOLO, Flavinês e BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul.-dez. 2014.

SILVA, Juliana Cristina da. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente. (Dissertação de Mestrado).** 113 fls. Programa de Pós-graduação em Educação. UNILASALLE. Canoas, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira da; NORNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012. Disponível em < https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18872/11243> acesso em 28/09/2019

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação.** Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978 Acesso em 17/09/2019.

SILVA, Juliana Cristina da Silva. MARTINS, Gisele Bervig e FOSSATTI, Paulo. **A Relação entre o Trabalho da Gestão Escolar e o Bem-esta docente**. Trabalho & Educação, Beolo Horizonte, v.27 p. 161-177, 2018. Disponível em https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9905/8470. Acesso em 25 de setembro de 2019.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan.-abr. 2008.

WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, v. 3. Disponível em https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogia-decolonial-catherine-walsh_Acesso em 22 de agosto de 2019.